

ISSN 2683-1619

Docencia | Investigación | Extensión

POIÉTICA

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan N° 17 Septiembre-diciembre 2019

Reflexión sobre la implementación de los nuevos programas de estudio en el Colegio de Ciencias y Humanidades





POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

**Reflexión sobre la implementación
de los nuevos programas de estudio
en el Colegio de Ciencias
y Humanidades**

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista
Nadia López Casas

CCH Vallejo

María Elena Arias Aguilar
Guadalupe Sánchez Espinoza

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez
Rocío Valdés Quintero

CCH Azcapotzalco

Leslie Rondero Ramírez

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi
Enrique Pimentel Bautista

Corrección de estilo

Netzahualcóyotl Soria Fuentes

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Diseño Editorial

Zaira Suárez Reyes


Administración de redes sociales

Fernando Martínez Vázquez

Poiética, número 17 septiembre-diciembre 2019, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2017-040714254700-102, ISSN 2683-1619, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido 16971, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, impresa en Gráficas Mateos, domicilio: Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México, tels. 5519-6392 y 55300791, graficas_mateos@prodigy.net.mx, este número se terminó de imprimir en agosto de 2019, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel couché de 150 gramos para interiores y 200 gramos en forros.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores. Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor. Distribuida por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México. Ejemplar gratuito.

 [//www.facebook.com/POIETICACCHN](https://www.facebook.com/POIETICACCHN)

 poieticacchnaucalpan@gmail.com

 issuu.com/poieticacch

 revistapoietica.com.mx

 [@POIETICA](https://twitter.com/POIETICA)



UNAM

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General
Dra. Mónica González Contró
Abogada General
Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo
Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional
Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
*Secretario de Prevención, Atención
y Seguridad Universitaria*
Dr. William Henry Lee Alardín
Coordinador de la Investigación Científica
Dra. Guadalupe Valencia García
Coordinadora de Humanidades
Dr. Jorge Volpi Escalante
Coordinador de Difusión Cultural
Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General



Plantel Naucalpan

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director
Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario General
Ing. Reyes Hugo Torres Merino
Secretario Académico
Lic. José Joaquín Trenado Vera
Secretario Administrativo
Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
Secretaria Docente
Damián Feltrin Rodríguez
Secretario de Atención a la Comunidad
Mtra. Rebeca Rosado Rostro
Secretaria de Servicios Estudiantiles
I. Q. Carmen Tenorio Chavez
Secretaria Técnica del SILADIN
Lic. María Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar
Mtra. Verónica Berenice Ruíz Melgarejo
Sria. de Cómputo Académico y Apoyo al Aprendizaje
Lic. Diana Lucía Contreras Domínguez
Jefa de la Unidad Jurídica
L.D.G. Reyna I. Valencia López
Coordinadora de Gestión y Planeación

Índice

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Revisión curricular en el CCH. Recuento de un proceso colegiado Gustavo Adolfo Ibarra Mercado	11
El rol del docente reflexivo en el Modelo Educativo del CCH y la actualización de los Programas de Estudio Alejandra Gasca	17
Los profesores de asignatura y los programas de estudio del TLRIID I y II Gustavo Adolfo Ibarra Mercado Margarita Berenice Muñoz Lomelí	21
Los tres ejes de enseñanza-aprendizaje de Griego y Latín ante los enfoques de enseñanza en los programas institucionales que han estado vigentes y una propuesta de actualización de programas Alejandro Flores Barrón	27
El programa de estudio actualizado de Lectura y Análisis de Textos Literarios Javier Galindo Ulloa	34
Breves orientaciones para la revisión de un programa de estudio Gustavo Adolfo Ibarra Mercado	37
La materia de Latín como un “taller para el análisis morfo-sintáctico” vs. un taller para la comunicación Raúl Alejandro Romo Estudillo	43
El debate académico como herramienta para desarrollar la argumentación y la oralidad Claudia N. Reynoso Monterrubio	49
TLRIID, perspectiva del programa de estudios 2016 Thalía Michelle Domínguez Granillo	53

HISTORIA

El seguimiento a los programas de estudio de Historia de México en el Colegio de Ciencias y Humanidades Luis Felipe Badillo Islas Víctor Manuel Sandoval González	58
El problema de los contenidos en el programa de estudio actualizado de Historia Universal Moderna y Contemporánea I del Colegio de Ciencias y Humanidades Víctor Manuel Sandoval González	63

EXPERIMENTALES

El Programa de Estudios de Física I y II y su relación con las habilidades del siglo XXI

Mireya Monroy Carreño

Patricia Monroy Carreño

Roberto Monroy Carreño 72

Un camino que recorrer para la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología en el CCH

Hassibi Yesenia Romero Pazos

Rosaura Rocha Escamilla 76

IDIOMAS

Resultados del seguimiento y aplicación de los Programas de Inglés I y II en el CCH: detección de problemáticas y propuesta de soluciones

Araceli Mejía Olguín

Luisa del Socorro Lujá Gamboa 82

La trascendencia de los Nuevos Programas de Estudio de Francés a través de las certificaciones DELF en la ENCCCH

José Luis Gómez Velázquez 90

El PIA en la implementación de los Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I-IV

Rosa María Martínez Maldonado 94

¿Cuáles son los vínculos atemporales de los programas de inglés con el modelo del colegio? El mapa imposible de los profesores de inglés

Pablo Jesús Sánchez Sánchez 99

CULTURA

Mirando al cielo, una forma de jugar con la ciencia

Ana Lydia Valdés 105

El congreso de Los uno

Castro Sánchez Leonardo Abigail 110

Presentación

Al Mtro. Jesús Antonio García Olivera.

En el plantel Naucalpan tenemos dos “Primeras piedras”, metáforas petrificadas de la creación y construcción del Colegio. Se encuentran enclavadas en un monumento frente a la dirección que sostiene a un puma de ciento ochenta kilos de puro granito, traído desde Veracruz en 2016, como iniciativa del entonces director del plantel, doctor Benjamín Barajas Sánchez, para conmemorar los primeros 45 años del CCH.

En ambas primeras piedras se puede leer la siguiente inscripción: “UNAM enero 1971”, pero una de ellas, además, contiene la leyenda: “Gob del Edo D México”, y es que a principios de 1971, días después de que el H. Consejo Universitario aprobara de manera unánime, el 26 de enero, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el entonces Rector de la Universidad, doctor Pablo González Casanova y el Gobernador del Estado de México, profesor Carlos Hank González, después de dos espléndidos discursos, colocaron cada quien la primera de estas primeras piedras sobre un terreno de 57,676 m² que antes perteneciera al Parque Nacional “Los Remedios”.

En escasos tres meses, el 12 de abril de 1971, el CCH inició su proyecto académico con un Modelo educativo innovador centrado en el estudiante, un Plan de Estudios interdisciplinario basado en el desarrollo de aprendizajes científicos y humanistas, plasmados en la Gaceta UNAM, “la gaceta amarilla” del 1º febrero de 1971, y en una primera escuela con diseño funcionalista con tres edificios de salones modulares, una biblioteca (audiovisual) y la dirección.

Años después, el doctor José de Jesús Bazán Levy, entre 1984 y 1986 encabezó un proyecto denominado “Los cuadernos del Colegio”, documentos que apuntalaron la creación de los Programas de estudios unificados de 1987, pues antes cada maestro tenía su programa. Gracias a esta unificación, se pudieron crear las primeras plazas de carrera. Diez años después y con muchos edificios modulares más, el Colegio realizó la primera modificación al Plan de Estudios en 1996.

En esta “transformación”, los cuatro turnos se redujeron a dos, se modificaron los programas de las materias junto con su tiempo de trabajo, se introdujo el Taller de Cómputo en los dos primeros semestres, se creó la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), que integraba el Taller de Lectura y el Taller de Redacción, entre otros importantes cambios. En 2003, el Colegio realizó la primera revisión y actualización de aquellos Programas de estudios unificados, actividad que repetiría en 2013 y en 2016.

Hoy en día, en el año 2020, nos encontramos en el proceso de analizar la última actualización de los Programas de estudio, y sobre este fundamental proceso de desarrollo académico e institucional versa el trabajo colegiado de nuestra revista *Poiética. Docencia, Investigación y Extensión* que, en éste su número 17, logró integrar a prestigiados académicos de los planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur, de las áreas académicas de Experimentales, Histórico-Social, Talleres de Lenguaje y Comunicación e Idiomas.

Analizar la operatividad, pertinencia, actualidad, carga de aprendizajes, vinculación transversal con otras materias, recursos y medios de los Programas actualizados de 2016, en materias como TLRIID, Griego y Latín, Historia Moderna y Contemporánea, Historia de México, Filosofía, Psicología, es parte del resultado de este ejercicio dialógico y crítico, en el que también se presentan sólidas propuestas de mejora que podrían ser retomadas por los distintos órganos colegiados para realizar, en su debido momento, los ajustes pertinentes a los Programas de estudio.

Cada revisión y actualización de nuestros programas reconfigura, de manera directa, tanto el perfil de nuestros alumnos egresados como los programas de formación y actualización docente y, de manera indirecta, digamos operativa, también a nuestro Modelo Educativo.

Agradecemos este trabajo institucional e histórico al que se han sumado nuestros académicos y el mismo comité Editorial de la revista **Poiética**, en especial a su directora, Mtra. Iriana González Mercado, quien cristalizó esta importante “Reflexión sobre la implementación de los nuevos programas”, que consideramos una aportación colectiva al esencial y cíclico proceso de refundar nuestro Colegio.

Sean bienvenidos a esta nueva “Primera piedra” que se integrará a la estructura de los edificios modulares, en la que claramente vemos una inscripción tallada a mano, posiblemente con lápiz de carboncillo, que dice: “CCH-UNAM 2020 Poética”.^②

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano
Director del CCH Naucalpan

Introducción

Una de las principales acciones que la gestión educativa debe procurar es el diagnóstico, revisión, propuesta, implementación y evaluación de los Programas de Estudio. No se puede concebir la dinámica escolar sin la actualización de los aprendizajes, temáticas y estrategias de estudio. Un programa es un documento institucional que, bajo los principios del modelo educativo y el plan de estudios, fundamenta los propósitos, estructura, secuencias, estrategias de aprendizaje, evaluación y fuentes de información de una determinada asignatura, con los cuales los profesores trabajamos dentro del aula.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la actualización de los programas de estudio inició desde el 2012, a partir del desarrollo de diversas tareas: un diagnóstico institucional, el planteamiento de principios orientadores, la revisión curricular y la determinación de acciones generales. Se crearon comisiones académicas encargadas de proponer las modificaciones pertinentes, las cuales diseñaron las versiones preliminares de cada una de las asignaturas. Para el 2016 se implementaron los programas de primer a cuarto semestres y para el 2018 las de quinto y sexto. Posteriormente, comenzó el seguimiento a la aplicación de los programas actualizados, como uno de los aspectos prioritarios del Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 de la DGCCH.

En el número 17, *Reflexión sobre la implementación de los nuevos programas de estudio en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, se abordan diversos enfoques de esta actualización. La premisa principal radica en que los profesores son, en primera instancia, los que deben conducir las reflexiones, críticas y propuestas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Es por ello que cada uno de los ensayos y artículos reflejan las opiniones y valoraciones de los docentes, quienes son los mediadores entre los programas indicativos y los programas operativos que ellos mismos crean para impartir sus respectivas clases.

En este número se busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los vínculos que se presentan en los nuevos programas de estudio con el Modelo Educativo del Colegio? ¿Cuál es su trascendencia educativa? ¿Cuáles son los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que resultan más significativos en las diferentes asignaturas que se imparten? ¿Qué ventajas tienen para fortalecer el perfil de egreso de los alumnos del Colegio? ¿Cuáles son

sus aportes más significativos? ¿De qué manera responden a las necesidades educativas de los alumnos de la sociedad del siglo XXI? ¿Qué dificultades cognitivas se advierten en la práctica al implementar los nuevos Programas de Estudio? ¿De qué manera impactan cotidianamente en la práctica docente?

Las propuestas recibidas no sólo giran alrededor de los anteriores cuestionamientos, también profundizan en torno al análisis crítico de su implementación a partir de la experiencia y reflexión de la práctica docente, debido a que no sólo se exponen textos creados desde las vivencias cotidianas en el aula, además, se muestran aportaciones de colegas que participaron en las comisiones académicas encargadas de la revisión de los programas de estudio. Todos estos trabajos, proporcionan una visión holística que valora la pertinencia de las actualizaciones particulares para cada asignatura.

De nueva cuenta, aparecen los textos de docentes comprometidos con su práctica docente, dentro y fuera del aula, porque su labor impacta si se plantea como meta la reflexión crítica por medio de la escritura. Los profesores que escriben son y serán los que trasciendan el campo de la educación. Para este número participaron académicos de las siguientes áreas: Histórico Social, Ciencias Experimentales y Talleres de Lenguaje y Comunicación e Idiomas.

Una vez más, las secciones de “Ventanas” y “Cultura” le dan un sentido de universalidad a la revista.

Agradecemos a las profesoras y profesores que integran el Consejo Editorial, el Consejo de Redacción, la Corrección de estilo, la Dirección de arte, Maquetación editorial y la Administración de las redes sociales, su labor es esencial para dotar de calidad a esta publicación.

Finalmente, esperamos que este nuevo número contribuya a entender cuáles son las reflexiones sobre la implementación de los nuevos programas de estudio en el CCH y perfile las acciones que se deberán tomar hacia un futuro muy próximo. ☺

Mtra. Iriana González Mercado
Directora de Poiética



FOTOGRAFÍA: ZSR

Revisión curricular en el CCH. Recuento de un proceso colegiado¹

1. El presente corresponde al Marco Referencial que se propuso al SCASIAPE del TLRIID I y II; forma parte del informe final del grupo de trabajo.

Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

Profesor del CCH plantel Oriente, con 32 años de servicio. Coordina el TLRID en grupos del turno vespertino. Cuenta con la licenciatura y posgrado en Pedagogía por la FFyL de la UNAM. Coautor de 5 libros dirigidos a alumnos del CCH, los cuales han recibido arbitraje positivo. Autor de artículos publicados en las revistas *Eutopía* y *Poética*.
gustavo.ibarra@cch.unam.mx

La revisión, valoración y, en su caso, modificación de un plan o programas de estudio es una acción necesaria e imprescindible en cualquier institución educativa. El avance en la ciencia, tecnología y, en general, en el conocimiento humano irremediamente impactan en la manera en que se interrelacionan las personas consigo mismas y con el medio. Las nuevas generaciones se apropian de una terminología, procesos, visiones e ideas originadas y creadas en la dinámica de los descubrimientos e innovaciones que permean en la sociedad, se imbrican con las anteriores, se adecuan y, en una suerte de sincretismo, se tornan en elementos identitarios.



BRAD NEATHERY

Esos cambios que caracterizan el ethos generacional también determinan la forma en que el sujeto construye un conocimiento, es decir, la manera en que aprenden. Es ahí donde cobra relevancia la revisión y adecuación de planes y programas de estudio. Al seno de un cuerpo colegiado e interdisciplinario se requiere revisar aciertos, errores, omisiones, inconsistencias y obsolescencias de las propuestas curriculares vigentes y determinar su pertinencia y viabilidad ante los requerimientos de la sociedad y las características de la cohorte poblacional que la institución educativa atiende. Además de sugerir acciones de seguimiento y evaluación que faciliten su permanente actualización.

En ese orden de ideas y con el fin de regular cambios a planes y programas de estudio, la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con el “Reglamento General para la presentación, aprobación, evaluación y modificación de planes de estudios” y el “Marco Institucional de Docencia”. En los artículos 19 y 20 del segundo, sección III. Lineamientos Generales acerca de los Planes y Programas de Estudio, se establece

19. Los planes y programas de estudio deben ser evaluados periódicamente en cuanto a sus fundamentos teóricos, a la programación educativa y operación de los mismos y tomar en cuenta para ello la realidad nacional, el desempeño de los egresados, así como las experiencias adquiridas a partir de la puesta en marcha del plan de estudios.

20. Es necesario que los consejos técnicos cada seis años realicen el diagnóstico de los planes de estudio de su competencia, con el fin de identificar las necesidades de modificación parcial o total de los

mismos o de la creación de nuevos planes de estudio. La evaluación general, y las propuestas de modificación o de creación de planes de estudio, serán sancionadas por los consejos académicos del área que corresponda. La creación de planes de estudio, además, requerirá de la aprobación, en lo general, del pleno del Consejo Universitario. Para ello habrán de considerarse los resultados de la evaluación de los mismos, las modificaciones que han tenido, así como las propuestas de modificación en el caso de que las haya. Preferentemente los planes de estudio no deberán modificarse en lo sustancial, hasta después de un año de que haya egresado la primera generación de alumnos que los cursó

En atención a esas disposiciones, desde que fueron sancionadas, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha experimentado un cambio en su Plan de Estudios (1996) y tres actualizaciones a sus programas de estudio (1996, 2003-2005 y 2016-2017).

Los programas del tronco común aprobados por el H. Consejo Técnico en sesión extraordinaria del 20 de mayo de 2016 (Gaceta CCH, 8 de agosto de 2016, p. 7) son producto de un proceso institucional que da inicio en septiembre de 2009 con el “Proyecto Académico para la Revisión Curricular”. Memoria de esa acción son los 7 cuadernillos publicados entre septiembre de 2009 y enero de 2010 en los que se presenta un diagnóstico de la situación imperante en el Colegio.

El cambio de responsable en la Dirección General en marzo de 2010 motivó la modificación de la estrategia. La nueva administración coordinó otro diagnóstico dado a conocer en diciembre de 2011 con el título “Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular” (CCH, 2011) También publicó, en mayo de 2012, los diagnósticos de las Áreas académicas y del Departamento de idiomas. En la primera mitad de 2012 se difunde el “Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios. Doce puntos a considerar.”

En abril 18 del mismo año se convoca a la comunidad docente “para la elección de



ARCHIVO FOTOGRAFÍCO DE CCH NAUCALPAN

representantes que integrarán la Comisión Especial Examinadora del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios correspondiente a las Áreas de: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico Social, Talleres de Lenguaje y Comunicación, y del Departamento de Idiomas, pertenecientes al plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades” (Gaceta CCH, 18 de abril de 2012). Junto con esa convocatoria se difunde otra que convocaba a los profesores de cada Área-plantel a elegir representantes para la actualización de los programas de estudio.

Las comisiones inician formalmente su labor en el ciclo escolar 2012-2013, lo concluyen en el semestre 2014-1, presentando en noviembre de 2013 el producto del trabajo realizado a lo largo de tres semestres. Los responsables de la actualización del programa de estudios para el TLRIID fueron: Frida Zacauala Zampieri (presidenta), Margarita Krap Pastrana (secretaria), Enrique Azúa Alatorre, Maricela González Delgado, José Benedicto Juárez López, María Elena Juárez Sánchez, Ma. Antonieta López Villalba, Dolores Martínez Martínez, Judith Rodríguez Saldaña, Javier Centeno Ávila y Bernardo Pérez Casasola.

Las versiones preliminares de los programas de estudio actualizados se sometieron a una consulta entre la comunidad docente; sin embargo, el nuevo cambio en la Dirección General del Colegio, 4 de marzo de 2014, originó la redefinición del proceso seguido hasta el momento. En el caso de los programas de estudio, se crea una nueva comisión integrada por algunos profesores que participaron en la primera, más los propuestos por otras instancias como los consejos académicos y la Junta de Directores; su labor abarca el ciclo escolar 2014-2015. Presuntamente, esas comisiones se concentraron en sistematizar las aportaciones de la comunidad docente del CCH formuladas en el periodo de consulta que abarcó parte del año 2014.

Dentro del Proceso de Actualización Curricular, el año 2014 se estableció como periodo de consulta por parte

del H. Consejo Técnico, durante el cual permanecieron abiertos los instrumentos para recabar aportaciones por parte de la comunidad académica. A partir del 6 de mayo de 2014 y con la publicación del Suplemento especial de la Gaceta CCH, se establecieron los lineamientos y prioridades de los proyectos del personal académico de tiempo completo, siendo el Campo 3 el indicado para realizar el “Análisis e integración de los avances del proceso de actualización curricular”; cuyo propósito es recuperar el trabajo realizado en el proceso de actualización curricular, mediante la revisión y sistematización de los avances (programas preliminares) de los programas de estudio por materia (tronco común), para conformar una estructura didáctica pertinente con el Modelo Educativo y con base en el Documento de Orientación y Sentido de las Áreas.(Gaceta CCH, 17 de marzo de 2015, p. 15)

La propuesta de programas de estudio formulada por esas comisiones estuvo sujeta a un proceso de “socialización y validación del 17 de marzo al 17 de abril del 2015”. Los comentarios, observaciones y sugerencias de los docentes fueron entregados a las comisiones para su valoración e incorporación, de considerarlo pertinente. La propuesta final se entregó a COMPLANES en mayo de 2015.

Por acuerdo del H. Consejo Técnico, en 2015 se conformaron “grupos académicos por área, integrados por los Consejos Académicos de Área y expertos del Colegio, quienes emitieron una opinión técnica sobre la propuesta de los programas actualizados.” Estos efectuaron esa labor en el semestre 2016-1. Una queja de algunos de esos expertos es que sus observaciones no fueron consideradas. Finalmente, en sesión extraordinaria del 20 de mayo de 2016 el Consejo Técnico del CCH aprueba los programas actualizados para las materias del tronco común.

Con el propósito de formar una “red de seguimiento y evaluación de la puesta en práctica de los programas del tronco común en el CCH”, específicamente los correspondientes al primero y segundo semestres, la Dirección General del Colegio convocó a docentes de las cuatro Áreas para la conformación de grupos que concentraran su labor académica en esa acción a lo largo del ciclo escolar 2016-2017. La actividad de acuerdo con el Protocolo fue “Evaluación de un programa de estudios” y los objetivos de esa red serían:

- a. Documentar la instrumentación de los programas en el salón de clases.
- b. Identificar las necesidades de formación y actualización de los profesores.

La revisión y análisis se daría a partir de la conformación de un seminario central por Área y seminarios locales, el presunto eje formativo que aportaría los elementos conceptuales y metodológicos para esa tarea sería una especialización en “Innovación de la práctica en EMS” avalada y coordinada por la Universidad Pedagógica Nacional. Propuesta que no se ajustaba a los tiempos del Colegio y se modificó a un diplomado denominado “Innovación de la práctica docente en la Educación Media Superior para la sociedad del conocimiento.”

La falta de una propuesta de trabajo clara, precisa, completa e integral, así como la ausencia de una coordinación eficiente, provocó descontrol entre los miembros de los seminarios locales y, como consecuencia, en el seminario central de cada Área. El Diplomado, que se planteó como un auxiliar formativo, se convirtió en el centro de la actividad académica. En la dinámica de las actividades realizadas destacan los Coloquios organizados por la Dirección General para la presentación de los trabajos elaborados por los seminarios locales. Los Coloquios tuvieron lugar en diciembre de 2016 y mayo de 2017.

Al concluir el ciclo escolar, cada grupo de trabajo presentó un reporte que tentativamente sería la síntesis de lo efectuado a lo largo del

periodo lectivo, en los términos de la actividad comprometida y establecida en el Protocolo de Equivalencias. No obstante, la desorientación llevó a que los productos de los seminarios locales tuvieran puntos de convergencia, pero que se distanciaran en cuanto a la revisión, análisis y formulación de propuestas en torno a la instrumentación de los programas de estudio del TLRIID I y II, así como de lo que es y representa la evaluación de un programa de estudios.

El siguiente ciclo escolar, 2017-2018, tuvo una tónica similar, también se centraron en TLRIID I y II. Se repitió la formación de seminarios locales, del seminario central, el diplomado, el diseño de una estrategia por semestre, la presentación de resultados parciales en dos coloquios; aunque la actividad comprometida de acuerdo con el Protocolo de Equivalencias fue distinta a la del ciclo anterior. El cierre de esta labor estuvo a cargo de un nuevo responsable en la Dirección General del Colegio.



ARCHIVO FOTOGRAFICO DE CCH NAUCALPAN

En marzo de 2018, la Junta de Gobierno de la UNAM nombra al Dr. Benjamín Barajas Sánchez como Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades. Bajo su gestión se integran grupos en las distintas Áreas académicas para el desarrollo de la actividad “Apoyo a la aplicación de los programas de estudio” del Protocolo de Equivalencias (CCH, 23 de mayo de 2008, p. 17); se les denomina *Seminario Central de Apoyo al Seguimiento, Instrumentación y Ajuste de los Programas de Estudio* (SCASIAPE), atendieron las asignaturas del primero y segundo semestres.

El SCASIAPE tuvo la finalidad de atender el programa estratégico 2, “Planes y programas de estudio”, del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 de la actual Rectoría de la UNAM. En particular, el proyecto “4. Continuar con la revisión y actualización de los planes y programas de estudio del bachillerato” de la línea de acción “2.1 Vigencia, pertinencia y articulación de los planes y programas de estudio” (Graue, 2017, pp. 17-18).

En el mismo orden de ideas, la finalidad del SCASIAPE fue la de contribuir en el logro del objetivo general “Coordinar el seguimiento de la puesta en práctica de los programas de estudio actualizados, para evaluar sus resultados y realizar los ajustes pertinentes.”


Esto se logra por medio de la línea de acción 3.2 SEGUIMIENTO DE LOS PROGRAMAS, punto “1. Formar seminarios centrales para dar seguimiento a la aplicación de los programas actualizados, cuatro correspondientes a las áreas académicas y tres para los departamentos de Idiomas, Opciones Técnicas y Educación Física” (Barajas, 2018, pp. 35-36).

La experiencia se repite en el actual ciclo escolar (2019-2020), enfocándose en el resto de los programas de estudio del tronco común y de quinto y sexto semestres. El producto de la labor realizada en los periodos lectivos 2018-2019 y el 2019-2020 consideramos que cubre una primera etapa, la siguiente será la revisión y sistematización de los resultados de cada grupo de trabajo para arribar a una adecuación sustentada de los programas

por parte de cuerpos colegiados como los consejos académicos. Con el fin de contribuir en ese segundo momento, presentamos esta crónica de lo que ha sido el reciente proceso de revisión curricular en el Colegio de Ciencias y Humanidades. ☺

Fuentes de consulta

1. Barajas S. B. (23 de mayo de 2008). *Plan General de Desarrollo Institucional. 2018-2022*. México: UNAM.
2. CCH (2011). Diagnóstico Institucional para la Revisión curricular. México: CCH-UNAM. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
3. Gaceta CCH (23 de mayo de 2008). Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. 3ª versión. *Suplemento especial*. (4), México: UNAM.
4. Gaceta CCH (18 de abril de 2012). *Suplemento especial*. Núm 4. México: CCH-UNAM
5. Gaceta CCH (17 de marzo de 2015). (1389). México: CCH-UNAM.
6. Gaceta CCH (8 de agosto de 2016). (1430), México: CCH-UNAM.
7. Graue W., L. E. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. México: UNAM.



El rol del docente reflexivo en el Modelo Educativo del CCH y la actualización de los Programas de Estudio

FOTOGRAFÍA: ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

Alejandra Gasca

Lic. en Ciencias de la Comunicación, FCPyS, UNAM; Maestra en Humanidades, Universidad del Tepeyac; Maestra en Pedagogía, FFyL, UNAM; Doctora en Pedagogía, FFYL, UNAM. Imparte las materias de TLRIID I-IV Entidad Académica de adscripción: CCH Oriente. Antigüedad docente: 19 años.
alejandragasca@yahoo.com.mx

La educación siempre ha tenido el reto de adecuarse a las distintas épocas, cambios sociales y culturales. Ahora, los roles y prácticas educativas de alumnos y profesores, se han modificado para afrontar los retos del siglo XXI.

En este contexto, el Colegio de Ciencias y Humanidades, de acuerdo con uno de sus postulados “aprender a aprender”, pretende formar personas críticas, autónomas en su proceso de aprendizaje, a través de herramientas intelectuales que les permitan aprender a lo largo de la vida. Por ello, también ha tenido que ajustarse a las necesidades de la sociedad del conocimiento.

Un factor clave ha sido el proceso de actualización del Plan y Programas de Estudio, el cual inició en 2008 y dio como resultado su aprobación por el H. Consejo Técnico en 2016.

Actualmente, a través de su aplicación integral en todos los semestres y asignaturas, el Colegio continúa con el objetivo de “Coordinar el seguimiento de la puesta en práctica de los programas de estudio actualizados, para evaluar sus resultados y realizar los ajustes pertinentes” (Barajas, 2018, p. 35).

Las acciones para dar seguimiento a los planes y programas fueron actividades de trabajo colegiado, con la formación de grupos de seminarios centrales de cada área y departamentos (idiomas, opciones técnicas y educación física). A su vez, en el ámbito de la formación docente se fortaleció la oferta de los cursos-taller para el *Seguimiento de los Programas de Estudio del CCH*, a partir del periodo interanual 2018 (CCH, 2019).

En este proceso de actualización y ajustes del Plan y Programas de Estudio, la práctica reflexiva del profesor del Colegio es determinante, pues es el agente mediador en la construcción de

conocimiento de sus alumnos (y para sí mismo); por ello necesita formarse, no sólo en su disciplina, sino también en apropiarse de nuevas formas de enseñanza. Dicha mediación, de acuerdo a Gimeno Sacristán (cit. en Díaz B.; y Hernández, 2010, p. 3) se caracteriza por lo siguiente:

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende.

Es por lo anterior que los ejes de la práctica pedagógica se conforman a partir de los significados que el profesor adquiere tanto en su formación profesional, como en las prácticas y experiencias en el aula, su trayectoria de vida y el proyecto curricular de la institución en que está inserto.

Uno de los ejes centrales del papel docente es la reflexión constante sobre su propia práctica, que le permita generar una enseñanza efectiva y situada en el contexto del aula, ajustada a las necesidades de los



JEALOUS WEEKENDS

alumnos. De acuerdo a Donald Schön (1992), el docente es un profesional reflexivo, sustentado en la racionalidad práctica (no solo técnica), es decir, el profesor debe analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de generar alternativas pertinentes y situadas en un contexto determinado, pues no existen reglas absolutas de “cómo enseñar”.

La enseñanza como actividad práctica fue concebida por John Dewey con su principio pedagógico de *aprender mediante la acción*; concebía la reflexión como un proceso en el que el conocimiento surge de la experiencia de la realidad (Edelstein, 2011).

Para este autor, el pensamiento reflexivo “es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende” (Díaz, B. F, 2002, p. 17). Esta perspectiva permite decir que un docente reflexivo requiere:

“Articular en su enseñanza la materia que imparte con las características, antecedentes, necesidades e intereses de los alumnos, a la par que conocer sus propias necesidades, creencias y valores

sobre la enseñanza (...) el docente se convierte a la vez en un estudiante de su propia forma de enseñar” (p. 17)

Por lo tanto, de acuerdo con Díaz B. (2002) la reflexión es continua, sistemática, instrumentalizada y no hay soluciones prefabricadas, cuyos propósitos en el terreno de la formación docente permiten:

- Deliberar acerca de la enseñanza, obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace.
- Dirigir propositivamente la enseñanza, de tal modo que la reflexión se convierte en una forma de mediación instrumental de la acción.
- Transformar las prácticas de enseñanza en la medida en que la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia (p. 17).

Por su parte, para Perrenoud, (2011), la reflexión no sólo es evocar, sino “analizar la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción” (p. 30). Es decir, el docente teoriza

Las acciones para dar seguimiento a los planes y programas fueron actividades de trabajo colegiado, con la formación de grupos de seminarios centrales de cada área y departamentos...


sobre su propia práctica, como una forma de existencia profesional.

A partir de entender la práctica reflexiva como una toma de conciencia de la imagen de uno mismo como un profesional crítico en proceso de evolución, para lograr un saber integrador que permita comprender y dominar otros problemas profesionales, se puede llegar a la profesionalización de la enseñanza; lo cual permitirá dotar al profesorado de instrumentos intelectuales que lo lleven a una mayor comprensión de las situaciones educativas a las que se enfrenta tanto en el aspecto académico, como profesional, laboral y social.

Ahora bien, con relación a la etapa de revisión y ajuste de los Programas de Estudio Actualizados del Colegio, el hilo conductor es la propia práctica docente en el aula, así como también las concepciones o creencias implícitas que tienen los profesores sobre la enseñanza, la cual la aplican por “sentido común”, de manera acrítica, lo que implica su resistencia al cambio, cubren los contenidos de manera enciclopédica, consideran que el rezago o fracaso escolar es por las condiciones contextuales o cognitivas de los alumnos, ignorando su propio papel de mediador (Díaz B., 2002).


Es importante partir de la propia experiencia y práctica reflexiva para emitir juicios razonados,

en un intento activo y sistemático de entender y evaluar con fundamentos los elementos del Programa de Estudios en nuestro propio contexto.

Desde esta perspectiva, el profesor debe tener conocimientos didáctico-pedagógicos que le permitan tener claro sus objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza a partir de las características y necesidades de los alumnos para lograr que éstos den sentido a los aprendizajes (Coll, 2016). El papel del profesor implica grandes retos, por ello, se enfatiza la necesidad de la profesionalización docente como factor clave en la transformación del paradigma educativo actual. 

Fuentes de consulta

1. Barajas, B. (2018). *Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022*. UNAM: CCH.
2. CCH (2019). Seguimiento a la Aplicación de los Programas de Estudio Actualizados. Informe 2018-2019. Colegio de Ciencias y Humanidades. 23 de agosto. México: UNAM.
3. Coll, C. (2016). *Personalización del aprendizaje escolar*. CDMX. Sm.
4. Díaz, B. A, F.; Hernández R., G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. CDMX: Mc Graw Hill.
5. Díaz Barriga A., Frida (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, núm. 97, pp. 6-25.
6. Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
7. Perrenoud, Philippe (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
8. Schön, D, A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.



Los profesores de asignatura y los programas de estudio del TLRIID I y II

FOTOGRAFÍA: ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

Profesor del CCH plantel Oriente, con 32 años de servicio. Coordina el TLRIID en grupos del turno vespertino. Cuenta con la licenciatura y posgrado en Pedagogía por la FFyL de la UNAM. Coautor de 5 libros dirigidos a alumnos del CCH, los cuales han recibido arbitraje positivo. Autor de artículos publicados en las revistas *Eutopía* y *Poiética*.
gustavo.ibarra@cch.unam.mx

Margarita Berenice Muñoz Lomelí

Profesora del CCH plantel Oriente, con 7 años de servicio en el Colegio. Atiende grupos del TLRIID I a IV. Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Maestra en Educación Basada en Competencias por la UVM. Ha colaborado en grupos de trabajo donde se ha elaborado material didáctico para los alumnos.
lccheremugnoz@gmail.com

Una acción ineludible en cualquier modificación a un programa de estudios es su valoración por quienes tienen la responsabilidad de la puesta en práctica de esa reforma curricular. La perspectiva y opinión de estos agentes educativos es importante pues es un referente para determinar aciertos o desaciertos, excesos o vacíos, del cambio instrumentado. Negar u omitir su voz deriva en un distanciamiento entre la práctica docente y el propósito educativo de la institución.

En ese orden de ideas y ante la aprobación de nuevos programas de estudio por el H. Consejo Técnico, en mayo de 2016, en el ciclo escolar 2018-2019 y por iniciativa de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades se formó el *Seminario Central de Apoyo al Seguimiento, Instrumentación y Ajuste de los Programas de Estudio del TLRIID I y II* (SCASIAPE) con profesores de los 5 planteles. De entre las actividades realizadas por este Seminario se revisaron los informes de docencia de los profesores que atendieron grupos de TLRIID I y II en los ciclos 2016-2017 y 2017-2018, los cuales corresponden a los dos primeros años de aplicación de los programas en cuestión.

Por razones de espacio y para particularizar la mirada de los docentes de asignatura, presentamos parte de los comentarios vertidos por estos profesores en sus informes de docencia, como una muestra de la labor efectuada en el Seminario. En el informe correspondiente el lector podrá conocer la perspectiva de los profesores de carrera y el conjunto de respuestas ofrecidas por los docentes de asignatura, vinculadas a la instrumentación de los programas de estudio.

En virtud de que ese informe se presenta con base en un formato y a través de Internet, el SCASIAPE solicitó a la Secretaría de Informática de la Dirección General respuestas de las preguntas vinculadas directamente con la aplicación de los programas de estudio; en esta oportunidad sólo destacamos el cuestionamiento en donde se le pide al docente mencionar “los principales problemas de la docencia de su asignatura que se presentaron durante el curso {aprendizajes, contenidos, secuencia, tiempo}”. El total de informes revisados fue de 84 (periodo 2017-2) y 96 (periodo 2018-2)¹.

Un primer hecho por mencionar es la aseveración de que no existió problema alguno en el desarrollo del semestre. Un 11.04% de los informes del periodo 2017-2 refieren la inexistencia de problema alguno a través de proposiciones como las siguientes: *ningún problema, la experiencia permitió el adecuado desarrollo de las sesiones, los nuevos programas son un reto que se debe afrontar, los tiempos que se establecen son adecuados, los programas son coherentes, los programas fomentan la creatividad de los profesores, los contenidos propuestos son atractivos para los alumnos.*

En el caso del periodo 2018-2, el porcentaje de aceptación se reduce a 5.73%. En este caso también hay docentes que sólo anotan “ausencia

1. El sistema registra el semestre en el que fue respondido el formulario con base en el cual los profesores de asignatura presentan su informe de docencia, esto porque algunos planteles solicitan a sus docentes la presentación de un informe docente semestral.

de algún problema” o que el curso evolucionó conforme a lo planeado de manera armónica y exitosa; hubo quien destacó pertinencia de contenidos, aprendizajes y tiempo, subrayando que este último fue suficiente. Al contrastar lo respondido en ambos periodos, se observó consistencia en las respuestas de aproximadamente el 2.5% de los informes, en el resto hay un cambio de un informe a otro, o bien sólo se cuenta con la respuesta de uno de los ciclos lectivos, inferimos que en alguno de ambos periodos el docente reportó lo efectuado en otra asignatura.

Con afirmaciones generales, 3.90% de los informes (periodo 2017-2) destacan la ausencia de un proceso formativo dirigido a los docentes para el conocimiento y aplicación de los nuevos programas de estudio, por lo que hubo problemas en su puesta en marcha; en ese mismo porcentaje también están quienes apuntan que éstos son ambiciosos, extensos y con deficiencias. Con respecto al periodo 2018-2, sólo 1.27% establece que se presentaron contratiempos en la instrumentación de los programas por ser de reciente creación.



FLORIAN KLAUER

Los informes restantes especifican uno o más problemas identificados en la implementación de los programas de estudio del TLRID I y II². Las respuestas se concentraron en tres grupos, factores atribuibles a los alumnos desde la óptica del docente, factores vinculados directamente con los programas de estudio y factores externos al programa indicativo relacionados con los servicios institucionales. Del primer grupo, el asunto que destaca por la frecuencia con que se menciona (9.09% en el periodo 2017-2 y 10.19% en el 2018-2) es la cantidad de alumnos que componen los grupos. La principal consecuencia de ello es la imposibilidad de brindar una atención personalizada y continua al alumno para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

A lo anterior, en el periodo 2017-2 le sigue “conocimientos previos” (5.84%). Los docentes consideran que un inconveniente en la aplicación de los programas de estudio radica en las deficiencias con las que ingresan los alumnos al CCH, su preparación es insuficiente para el desarrollo de las actividades destinadas al logro de los propósitos curriculares. En una línea similar está el 1.91% de las respuestas en el periodo 2018-2. Afín a la formación está la “falta de madurez emocional e intelectual del

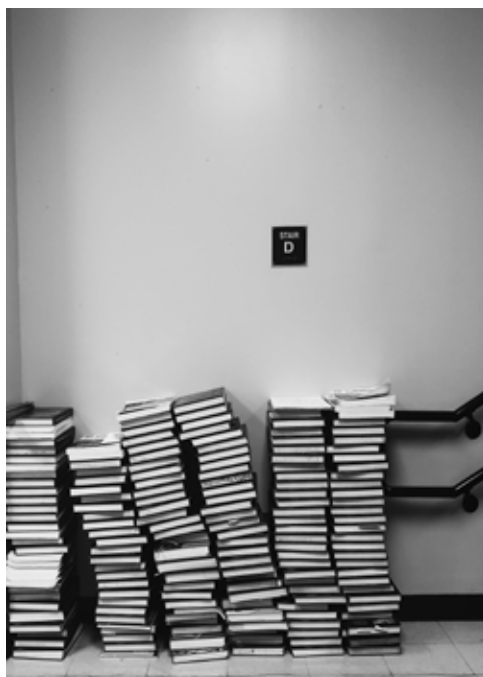
2. Método. Los factores se obtuvieron a partir de las mismas respuestas, tabulándose su repetición; en un significativo número de informes se observó que lo respondido se ubicaba en más de un factor. En la agrupación, cada respuesta se revisó cuidadosamente para establecer la analogía semántica, o bien se identificó el sentido a partir de lo expuesto por el docente; con la intención de evitar una errónea interpretación, se añadía un nuevo factor cuando se encontraba un elemento significativo que lo distinguiera, esto explica la existencia de factores semejantes que tentativamente podrían ubicarse en uno solo. A continuación, se contabilizó la frecuencia de cada factor y se registró el total de frecuencias para obtener porcentajes y, con ello, tener un parámetro que permitiera la estandarización y presentación de los datos en ambos periodos lectivos considerados. La suma final de lo identificado que corresponden al 100 por ciento es de 154 en el periodo 2017-2 y 157 en el 2018-2.

estudiantado, con una recurrencia de 1.91% en los informes del segundo periodo.

La ausencia de gusto por la lectura (4.55% en 2017-2; 1.27% en 2018-2) es una situación que limita un adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y que se ahonda en el TLRIID donde la revisión de textos es medular. Un problema más identificado por los docentes en la instrumentación de los programas es la falta de interés del alumno en la realización de las actividades escolares encomendadas, su frecuencia es de 3.25% en el conjunto de respuestas del periodo 2017-2 y de 5.10% en el 2018-2. También con 3.25% (periodo 2017-2) y 3.18% (periodo 2018-2) están las respuestas que ubican el comportamiento de los alumnos (indisciplina) como un obstáculo para la óptima consecución de los «Aprendizajes» establecidos en los programas de estudio.

A lo anterior se suman los siguientes factores en el periodo 2017-2: priorizar la metodología de la escritura (1.95%), ausentismo (1.95%), segregación del grupo por su ubicación en secciones (1.30%). El listado que a continuación se presenta son aspectos que muestran una repetición de 0.65% cada uno: errores conceptuales en literatura, lo mismo que en investigación, carencia de hábitos de estudio, comprensión de lectura deficiente, problemas de lectoescritura, alumnos repetidores que no se integran al grupo, situación personal y familiar del estudiante, graves limitaciones en el conocimiento de la ortografía y gramática, errores de dicción.

En el caso del periodo 2018-2, se repiten algunos de los factores referidos en el párrafo anterior, como el ausentismo (3.82%), la comprensión lectora (1.27%). Con una menor frecuencia de aparición (0.64%) están las siguientes dificultades enunciadas por los docentes: el alumno no asume su rol como estudiante, hay inseguridad en el adolescente cuando se trata de escribir un texto, ausencia de lectura y escritura crítica, comunicación oral deficiente, práctica común del plagio, desatienden las observaciones y correcciones que se hacen a sus trabajos.



JON TYSON

El grupo de factores relacionados directamente con el programa de estudios lo encabeza la “falta de tiempo” con 11.69% en el periodo 2017-2 y 19.75% en el 2018-2. En este aspecto, el principal punto de convergencia de los informes es la discordancia entre las temáticas y las horas establecidas para su concreción. Los docentes anotan la insuficiencia del tiempo para cubrir los «Aprendizajes» y, por ende, los propósitos; a esto añaden vacíos y omisiones conceptuales que deben ser cubiertos y que exigen un mayor número de sesiones, por ejemplo, el estudio de la argumentación para la comprensión del artículo de opinión y del anuncio publicitario, ceñirse sólo a lo establecido en el programa limita en demasía el aprendizaje. Aunque, en contraste, 1.27% del periodo 2018-2 asegura que el estudio de la argumentación en primer año es complicado para el estudiantado.

En esa perspectiva en el periodo 2017-2, están las respuestas que refieren un excesivo número de contenidos y «Aprendizajes», o bien que la distribución del tiempo entre las



ELEMENTS DIGITAL

unidades es inadecuada, que la cantidad de lecturas propuestas (particularmente en las unidades de cuento y novela) es desmedida. Otra observación relevante por su frecuencia en los informes docentes del ciclo 2016-2017 es la incongruencia en la secuencia temática (5.84%). Algunos aspectos más que dificultaron la óptima consecución de los propósitos curriculares de los programas de estudio, a juicio de los docentes, son: el estudio de la poesía (métrica, tropos y licencias poéticas), redacción deficiente de algunos «Aprendizajes», lo que dificultó su comprensión e intención, estrategias inadecuadas e incompletas, se omite atender las habilidades cognitivas, repetitiva las unidades destinadas al cuento y novela, ausencia de bibliografía especializada dirigida a los docentes.

Los comentarios en los informes del año escolar 2017-2018 no difieren significativamente de los apuntados con antelación. De igual forma se destacan aspectos como exceso de contenidos y «Aprendizajes», desfase entre número de temas y tiempo asignado, ausencia de un hilo conductor entre los temas y

unidades, dificultad en el estudio del poema por los recursos retóricos, contenidos repetitivos, contenidos implícitos en los «Aprendizajes» que deben ser atendidos y requieren tiempo. Adicionalmente encontramos los siguientes factores: «Aprendizajes» desfasados de los propósitos, contenidos ajenos al interés del alumno, ausencia de «Aprendizajes» destinados a la lectura en voz alta, la comprensión, la ortografía y la gramática.

El tercer grupo de factores corresponde a los servicios institucionales que, de acuerdo con la perspectiva de los docentes, impidieron un adecuado desarrollo de los cursos y, por tanto, de la aplicación de los programas de estudio. Ninguno de los aspectos señalados cuenta con una frecuencia mayor a 2%, sin embargo, es importante su mención y —aún más relevante— su atención por parte de las instancias de dirección para contribuir en la conformación de una atmósfera adecuada para el aprendizaje.

En el periodo 2017-2 se señala: carencia de material en la biblioteca, equipo electrónico caduco o en mal estado, insuficiencia de mesas

y sillas, limpieza del salón, carencia de material didáctico, cambio de profesor entre semestres. En cuanto al periodo 2018-2 está la saturación de auditorios (no se pueden utilizar), salones sucios, carencia de material audiovisual, carencia de recursos tecnológicos, salas de cómputo saturadas, insuficiencia de material en la biblioteca, carencia de servicio de Internet, carga horaria del profesor. En esta ocasión, los sismos de septiembre de 2017 fueron referidos.

Lo expuesto representa una muestra de la manera en que los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades apreciaron y aplicaron los programas de estudio vigentes del TLRIID I y II. La información expuesta exige la reflexión tanto de académicos como de autoridades, cuyo punto de confluencia es la concepción de formas para resolver uno a uno los obstáculos que hoy se presentan en la aplicación de los programas de estudio 2016.


Respecto a los factores atribuibles a los alumnos debemos ser conscientes que el nivel de aprendizaje o conocimientos previos de éstos son resultado de un sistema de aprendizaje tradicional que se pretende modificar de acuerdo a la reforma educativa implementada por la SEP, pero que aún no presenta resultados, por lo que es nuestro reto lograr que el alumnado desarrolle por sí mismo, pero con nuestra guía, las habilidades y conocimientos básicos planteados para que logren utilizarlos en su desarrollo personal y académico en el nivel Superior.

Los factores referentes al programa en sí permiten reconocer áreas de oportunidad, fortaleza, debilidad dentro del mismo, por ello, los académicos deben implementar estrategias para revisar la gradación de los aprendizajes, su congruencia con los propósitos para que permita que el alumno los alcance de manera eficaz y significativamente.

El tercer grupo de factores externos al programa es inherente a las condiciones físicas, económicas y administrativas de los planteles y se requiere un trabajo coordinado por las áreas e instancias logísticas de cada uno para subsanarlas, sin embargo, debemos ser conscientes que es un trabajo exhaustivo pero necesario de valorar.

La información descrita ofrece líneas de reflexión para que, por un lado, el conjunto de docentes responsables de coordinar el TLRIID I y II conciban y diseñen estrategias didácticas que recuperen el Modelo Educativo del Colegio, junto con las características de las nuevas generaciones de alumnos. La institución, por otra parte, requiere concebir acciones de formación y apoyo docente considerando el perfil de los profesores que llegan al CCH; un aspecto sustancial es promover orientaciones pedagógicas, didácticas, incluso psicológicas, que permitan al profesor tener una interacción asertiva con sus alumnos, en el mismo sentido está el conocimiento y uso de las TIC y TAC, también es importante la conformación de un repositorio digital para compartir materiales didácticos elaborados por los grupos de trabajo; además de lo anterior, una tarea central de quienes toman las decisiones es la revisión y adecuación de los programas de estudio, con base en el trabajo de seminarios como el SCASIAPE del TLRIID I y II.

El Programa de Estudios de TLRIID I y II es perfectible y, a partir de lo valorado por los docentes, requiere ser modificado y mejorado. Tendrán que revisarse y adecuarse con mayor cuidado, sensibilidad y visión prospectiva, tomando en cuenta las necesidades del contexto histórico social, los avances tecnológicos y culturales; aunque el éxito de la implementación de éstos se basa en el trabajo desarrollado por los profesores, pues son parte fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el entendimiento del Modelo Educativo de ENCCH. ☺



Los tres ejes de enseñanza-aprendizaje
de Griego y Latín ante los enfoques
de enseñanza en los programas
institucionales que han estado
vigentes y una propuesta de
actualización de programas

Alejandro Flores Barrón

El profesor Alejandro Flores Barrón obtuvo la licenciatura (1998) y la maestría (2005) en Letras Clásicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha cursado los diplomados: la Edad Media y sus repercusiones en el mundo moderno; Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas, CELE-UNAM. Es profesor de Tiempo Completo Titular "C" del Área de Talleres en las materias de Griego y Latín. lexifanes@yahoo.com.mx

Introducción

Un tema clave en los programas de Griego y Latín, en el Colegio, ha sido el de los tres aspectos de enseñanza-aprendizaje, que se conocen como *los tres ejes*, en referencia a los ejes temáticos (gramatical, cultural y lexicológico) que se pretende desarrollar a partir de los textos, griegos y latinos. Visto, en retrospectiva, en cada período de vigencia de programas (1979, 1996, 2003, 2016), esos aspectos o ejes temáticos han funcionado como temas de discusión, y a su vez, como distractores de los temas fundamentales en cada proceso de actualización de programas institucionales.

Los fundamentales en los procesos de actualización de programas requieren como referente constante al Modelo Educativo del Colegio (MEC), que en el caso del Área del Lenguaje consiste en la didáctica del taller, el enfoque comunicativo, y la inducción mediante la práctica sobre la lengua que se aprende, con los necesarios cambios de paradigmas: de la oración al texto, y de la lengua como sistema abstracto a la lengua en uso, oral y escrita, en situaciones comunicativas.

En el análisis de los programas institucionales que han estado vigentes en el Colegio (1979, 1996, 2003) y los actualizados (2016) podemos observar la génesis y el desarrollo de aquellos tres aspectos de enseñanza-aprendizaje y los términos con que se han nombrado, sin que tales cambios reflejen, a partir de 1996, un cambio de fondo en el enfoque disciplinario que sustenta los programas de Griego y Latín, pues notamos que no se ha transitado de un enfoque de enseñanza formal hacia un enfoque comunicativo, desde el que se promueva la

innovación didáctica, como lo propone la *Orientación y Sentido del Área de Talleres* del Colegio, y como debería reflejarse en los programas institucionales.

Tal retardo en el tránsito de un enfoque formal hacia un enfoque comunicativo convierte las actualizaciones de los programas en un juego de damas chinas o de dominó, donde lo que importa es hacer combinaciones con las mismas fichas, o las que posee cada jugador sin poder ir más allá. En nuestro caso, las fichas son temas gramaticales, culturales y lexicológicos, que se cambian de lugar y se combinan sin poder ir más allá de oraciones aisladas, porque los textos en ese enfoque se convierten en una utopía.

Este estado casi estático de la instrumentación de los programas mediante un enfoque gramatical, probado y reprobado durante más de cuatro décadas en el Colegio, se nutre de varios factores, entre los cuales mencionaremos algunos: ha existido una inconsistencia institucional en la formación docente para asumir el MEC y el Enfoque Comunicativo con todas sus consecuencias teóricas, posible de remediar mediante Diplomados que orienten de manera significativa la práctica docente (no que la uniformen), en específico de las materias optativas de 5° y 6° semestres del Área. Así mismo, que la didáctica del *taller* también requiere soportes prácticos y pedagógicos en la formación de profesores que debería contar con el apoyo de pedagogos en cada ciertos períodos de tres a cinco años. Y que en la actualización de programas, no se permita que la participación del profesorado sea sin filtros, sino mediante la publicación de propuestas escritas, sustentadas en investigación educativa y en el conocimiento de los documentos que conforman el MEC,



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

para que tales profesores sean convocados al proceso de actualización.

El auge actual de revistas en el Colegio es un medio inmejorable para dar a conocer propuestas bien meditadas, argumentadas y sustentadas en investigación educativa, para actualizar los programas de acuerdo con el Modelo Educativo, con los enfoques pertinentes a cada Área y con bases teóricas, sea mediante propuestas individuales o colectivas. ¿Qué mejor medio de difusión y de diálogo escrito podría competir con la eficacia de las revistas institucionales, para darle cauce a los futuros procesos de actualización de programas? Asegura la conservación y da pie a la réplica, permite el arbitraje y la difusión comunitaria, para construir consensos con apego al MEC, y puede garantizar un nivel más elevado de discusión y de propuestas al conformar comisiones académicas con proyectos publicados y consensados en la comunidad para actualizar los programas institucionales.

Actualización de programas 1979-1996

Desde la primera etapa del Colegio (1973-1998),¹ ha predominado el enfoque formal con el aspecto gramatical y el etimológico en la instrumentación de los programas de Griego y Latín (CCH-UACB., 1979: 439-454; 455-466). Porque la formación profesional se rige por ese enfoque y, además, se argumenta, sin demostración, la ignorancia de los alumnos respecto a los conocimientos gramaticales de su lengua materna. De modo que, describiendo el sistema de la lengua en abstracto, se considera que se conoce la lengua, sea moderna o antigua.

En esa forma de instrumentar los programas por medio del enfoque gramatical, parecían no existir otros enfoques de enseñanza-aprendizaje que aplicaran el método inductivo. En contra sentido de las posibilidades didácticas que ha brindado el modelo innovador del Colegio desde su fundación, sucedía que, cuando algunos docentes propusieron la aplicación del método inductivo con frases originales y adaptadas, los profesores formalistas han negado las posibles ventajas didácticas y la eficacia de este método, que no reproducía la secuencia temática de las gramáticas. Por lo que eran calificadas estas innovaciones como "modas pasajeras".

Sin duda, actualmente podemos considerar que mantener la enseñanza exclusiva de la gramática en un taller de lengua griega o latina, demuestra un desconocimiento de otros enfoques disciplinarios y es una forma de evitar el trabajo didáctico de preparación de textos griegos o latinos periódicamente, frente a la facilidad de presentar los mismos temas gramaticales de declinaciones y conjugaciones, en oraciones sin contenido relevante, como ejercitan, por ejemplo, al aprendiz las *gramáticas* y las *antologías* de Luis Penagos (1941, 1942, 1958, 1960), que representan una tendencia

1. Uso estas fechas alternas 1973-1998, porque las materias del tercer año (quinto y sexto semestres) inician la vigencia de sus Programas dos años después que las materias del primer año.

predominante en la *enseñanza*, que valora más los conocimientos declarativos y descriptivos fijos, que los aprendizajes de *habilidades lingüísticas y procedimentales* que requiere el taller en el Modelo Educativo.

Actualización de Programas 1996-2003

En los programas de 1996 se buscó contrarrestar ese predominio gramatical de dos maneras:

1) En los programas indicativos, con la selección de dos materiales didácticos con metodología inductiva, *Reading Greek* (1985) para griego, y *Lingua Latina* (1954) para latín, que garantizaban la inclusión de contenidos culturales; que abordaban los temas gramaticales desde la perspectiva inductiva, y cuyos vocabularios bien delimitados y dosificados permitían su adquisición y el tratamiento lexicológico.

2) Un grupo de trabajo de los planteles Sur-Vallejo elaboró materiales didácticos con temas culturales, gramaticales y lexicológicos, incluidos en cada una de las unidades de unos programas operativos, y asumió dos criterios de selección de textos: a) elegir exclusivamente pasajes originales y b) fijar temas culturales para cada unidad. Aunque carecía de criterios lingüísticos y pedagógicos que orientaran dicha labor de elección y carecía, sobre todo, de un enfoque teórico, que permitiera de manera natural integrar textos y cultura tanto en Griego como en Latín.

Se afirmaba, entonces, sin bases didácticas, que *cualquier texto original era apto para la enseñanza*. Tal era la búsqueda intuitiva del desarrollo de los tres ejes, que se afianzaba en la práctica docente con la expresión: *enseñamos a partir de textos originales, griegos y latinos: gramática, cultura y lexicología*. Sin embargo, hubo profesoras que entendieron previsiblemente que cada eje se trabajaría

con un texto diferente; es decir, con un texto se enseñaría gramática, con otro, cultura y con otro, lexicología.

De esta manera encontraba expresión la incipiente desarticulación de los tres ejes, como resultado de la falta de conceptualización del objeto de estudio; pero, ante todo, el desconocimiento del enfoque comunicativo que le da sustento a un paradigma textual con su contenido cultural, además, se carecía de unos criterios lingüísticos y pedagógicos de selección de textos. Por todo lo anterior, en la práctica, se desfiguraba la expresión del desarrollo de los tres ejes que podemos parafrasear así: *enseñamos gramática con oraciones aisladas, cultura con resúmenes en español, lexicología con temas o listas de palabras* a parte del vocabulario de los pasajes seleccionados.

Mientras se realizaban estas propuestas (1997), en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación había cambios institucionales en cuanto al enfoque de enseñanza-aprendizaje: de un enfoque formal, predominante en la práctica,



UNSPLASH



MARCOS PAULO PRADO

se asumía un enfoque comunicativo, y también se relativizaba el uso de los métodos, para ingresar en el uso didáctico de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que, junto con el enfoque, se consideran más flexibles que los métodos y más adecuados para el cambio de paradigma del objeto de estudio (CCH-UNAM, 2006: 79).

El enfoque descriptivo formal estudia el *sistema abstracto* de una lengua, por lo que su unidad de estudio es la *oración* y las *categorías gramaticales* que la componen. Por su parte, el enfoque comunicativo tiene como objeto de estudio la *lengua en uso* y la unidad de estudio es el *enunciado-texto* con sus *categorías textuales*, sus *propiedades*, que conforman su gramática, vistas no como un sistema idealizado y abstracto, sino siempre actualizado en *situaciones comunicativas* reales y con *intenciones* específicas entre interlocutores (CCH-DUACB, enero 1995: 29-30).

Actualización de Programas 2003-2016

La actualización o ajuste de programas de 2003 (como se denominó institucionalmente), puso en vigencia unos programas de Griego y de Latín en los que se advierte un predominio del eje cultural, yuxtapuesto a los ejes gramatical y lexicológico, pero sin articulación de los tres. Por ello, se echa de menos en esos programas la presencia de los *textos, griegos y latinos*, como articuladores e integradores de los tres aspectos.

Esa aportación del *texto* como articulador e integrador de aprendizajes y temáticas la proporciona el enfoque comunicativo. Además, las estrategias de aprendizaje en función de textos tipificados son pertinentes con la propuesta formativa del Colegio, de que los estudiantes conozcan diferentes tipos de textos, de que identifiquen estructuras textuales íntegras con variantes de progresión temática, coherentes y adecuadas, que denotan la intención del escritor ante sus interlocutores en un contexto comunicativo.

Estos programas presentan una tendencia enciclopédica contraria al modelo educativo del Colegio; incluso por la yuxtaposición de temáticas y el desarrollo autónomo de cada eje. De manera que los textos se convierten en uno más, sumando en total cuatro ejes.

Porque *la temática gramatical* corre por su propio eje procurando conocimientos conceptuales más que aprendizajes de habilidades lingüísticas; *la temática cultural* de igual forma, pero ésta da pie en cada unidad para presentar la historia general del tema cultural, que da título a la respectiva unidad; de modo que pudieron no sugerirse textos griegos o latinos, ya que el estudiante, de cualquier forma, conocería un resumen de historiografía, de geografía, de mitología, de literatura, de filosofía, de biología, de derecho y de medicina helénica o técnicas romanas, en español.

Además, *la temática lexicológica* padece la misma autonomía que los dos ejes anteriores

respecto de los textos griegos o latinos propuestos. Por lo tanto, en estos programas 2003, los textos perdieron su lugar central como articuladores de temáticas e integradores de aprendizajes.

Actualización de Programas 2016

Para los programas de Griego 2016, en la presentación se posiciona al texto como unidad de estudio a partir del enfoque comunicativo; sin embargo, en las unidades, este enfoque se asoma en el título, en algunos propósitos, en algunos aprendizajes y en algunos temas. Más de la mitad de la comisión académica desconocía los elementos teóricos del enfoque comunicativo. Lo que impide concretar las innovaciones del enfoque en todas las unidades de los programas. De ahí que contengan incongruencias.

En los programas de Latín (2016) se mantuvo el enfoque cultural enciclopédico de los programas 2003, con reubicación de los temas en cada unidad. Obviamente no se fundamentó en el enfoque comunicativo, ni en alguna teoría acerca del texto. Por eso, se acepta, en esos programas, sin una base teórica, mantener la palabra y la oración como unidades de estudio; es decir, persiste el enfoque formal (ENCCH-UNAM, 2016b: 7-9). En virtud de que sin argumentos sólidos, ni referencias se puede reorganizar un programa de estudios, como el de Latín, se establece como único eje lo gramatical. Y lo cultural y lo lexicológico se denominan Complemento cultural y Complemento léxico.

Conclusiones

Tal es la génesis y el desarrollo de los llamados tres ejes que, si dependen de los textos seleccionados, corresponden a aspectos de enseñanza-aprendizaje; éstos se deberían desplegar a partir de los mismos textos, lo cual permitiría articularlos e integrarlos como aprendizajes con relación a la estructura y contenido de los textos tipificados.

Pero una lectura analítica y crítica de los programas que han estado vigentes en el Colegio, notará como los tres ejes, o complementos, distraen la labor de las Comisiones que participan en la actualización de los programas, empeñándola en el reacomodo de temáticas secundarias, en lugar de asumir primero teóricamente el conocimiento del enfoque disciplinario, que debe ser coherente con el MEC, con su plan de estudios y con la didáctica del taller, que conforman nuestro marco referencial. De otro modo se pierde la pertinencia del enfoque disciplinario hacia la *Orientación y Sentido del Área*, como ha sucedido al enfoque formal, que ha demostrado ser incompatible con el énfasis que el MEC pone en la práctica inductiva para el logro de aprendizajes.

Puesto que resulta evidente que para la participación docente, en la actualización de programas, no se han establecido filtros, como podría ser el dominio del MEC en cuanto al *taller*, al *enfoque comunicativo* y al *énfasis en el aprendizaje*, para el Área de Talleres, o como para cualquier propuesta académica, se solicitaría la incuestionable y necesaria fundamentación en teorías actualizadas, pertinentes para la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje, o la realización de investigaciones educativas con referencias actuales, pertinentes y adecuadas con el MEC.

Ésos podrían ser los filtros mínimos, porque no es suficiente la experiencia y la opinión sin reflexión teórica, para participar en la actualización de los programas institucionales, ya que en lugar de actualizar, se tiende a reproducir algún enfoque anquilosado que encubre la falta de actualización y de dominio en la disciplina que se imparte. Por ello, la distracción de discutir prioritariamente acerca de los ejes temáticos no debe quitar nuestra atención sobre el conocimiento profundo del enfoque disciplinario y del MEC.

La experiencia, que podemos evaluar a partir del desarrollo de los tres ejes hasta los programas 2016, consiste en que la actualización de programas no puede ceder el lugar de temas nucleares como la necesaria adopción del enfoque

disciplinario y el método inductivo, frente a temas secundarios que distraen la atención de las comisiones de actualización, que se quedan en la rebatinga de temas por unidad, confundiendo, además, los aprendizajes con la temática, y que mantienen un formalismo contrario al logro de los aprendizajes que pretende el Colegio para sus egresados, pero para lograrlos requiere apostar a una formación docente más consistente en los temas nucleares. No para uniformar al cuerpo académico, sino para propiciar la reflexión y el establecimiento de temas fundamentales entre profesores, de donde parta la práctica docente a la experiencia enriquecida, en el aula, por las actitudes y habilidades profesionales personales desarrolladas. En el caso del Área de Talleres para consolidar la didáctica del taller, los aspectos teóricos y didácticos del enfoque comunicativo alrededor del texto y sus propiedades, en las materias de 5º y 6º semestres. (E)

Fuentes de consulta

1. UNAM (1971). *Gaceta UNAM*, Tercera época, Número extraordinario, 1 de febrero: 1-8. México: UNAM.
2. CCH-DUACB-SAA. (1975-76) *IIª parte. Compilación de los Programas de las materias del quinto y sexto semestres*. México: UNAM-CCH-DUACB-SAA.
3. CCH-DUACB (1979). *Programas (documento de trabajo)*. México: el autor.
4. CCH-UACB (16 de enero de 1995). *Las Áreas en el Plan de estudios del Bachillerato del CCH* (cuadernillo núm. 37). México: CCH-UACB.
5. CCH-UACB (julio de 1996b). *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II (quinto y sexto semestres) Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. México: el autor.
6. CCH-UACB (julio de 1996c). *Programas de estudio para las asignaturas: Latín I y II (quinto y sexto semestres) Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. México: el autor.
7. CCH-UNAM, Área de Talleres de L y C. (2003). *Programas de estudios de Griego I y II*. México: el autor.
8. CCH-UNAM, Área de Talleres de L y C. (2003). *Programas de estudios de Latín I y II*. México: el autor.
9. CCH-UNAM. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: el autor.
10. ENCCH-UNAM, CAPLG. (septiembre de 2012). *Diagnóstico para la Actualización de Latín y Griego*. México: el autor.
11. ENCCH-UNAM (2016a). *Programas de estudio de Griego I-II*. México: UNAM-ENCCH.
12. ENCCH-UNAM (2016b). *Programas de estudio de Latín I-II*. México: UNAM-ENCCH.
13. Flores Barrón, Alejandro (2005). *El Griego a través de la tipología textual: Contribución a las bases teóricas para la selección de Textos griegos en CCH*. México. Tesis de maestría en la UNAM-FFyL.
14. Penagos, Luis (1941-42). *Antología griega I, II*. Santander: *Sal terrae*.
15. _____ (1958). *Gramática Griega*. Santander: *Sal terrae*.
16. _____ (1960). *Gramática Latina*. Santander: *Sal terrae*.
17. Oerberg, Hans (1954). *Lingua Latina, the nature method Institutes*. Amsterdam.
18. The Joint Association of Classical Teachers (1985). *Greek course, reading greek text*, Cambridge, University Press.



El programa de estudio actualizado de Lectura y Análisis de Textos Literarios

Javier Galindo Ulloa

Nació en la Ciudad de México el 27 de febrero de 1970. Realizó estudios en la licenciatura de Lengua y literatura hispánicas en la FES-Acatlán y la Maestría en Letras latinoamericanas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es doctor en letras hispánicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Es profesor de asignatura "B" Definitivo, del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, adscrito al plantel Vallejo, con una antigüedad de 20 años. Actualmente desempeña el cargo de la Jefatura de Sección de Talleres de la Secretaría Académica del Colegio. javigalindo27@hotmail.com

Durante el ciclo escolar 2016-1 y 2016-2, participé en la revisión del programa de estudio actualizado de la materia de Taller de Análisis de Textos Literarios I y II (TLATL). El grupo de trabajo estaba integrado por diversos profesores de los cinco planteles del Colegio, coordinado por el doctor Pablo Ruíz Bravo. Se revisó la redacción de la presentación, los propósitos, los aprendizajes, las estrategias sugeridas, la evaluación y las referencias. Fue una labor colectiva donde los integrantes discutíamos sobre alguno de esos elementos, pero siempre respetando el contenido creado por la primera comisión anterior. Pero hubo de modificar el diseño de la secuencia de las estrategias, indicando el inicio, desarrollo y cierre para cada aprendizaje, las formas de evaluación y la actualización de las referencias.

El programa de TLATL I y II tiene su antecedente en el de 2003, del cual hubo cambios en el contenido y los aprendizajes. La primera asignatura de este instrumento de estudio comenzaba con las unidades de cuento y novela, respectivamente. En la segunda, iniciaba con el tema de teatro y se terminaba con el de poesía. Para el programa actualizado ha sido novedoso empezar con la unidad de "Textos literarios", cuyo aprendizaje es la definición de canon literario y la literatura respecto de otros géneros discursivos. En cambio, el cuento y la novela se fusionan en una sola unidad de "Textos narrativos". Para la segunda asignatura, predomina la unidad de "Textos poéticos", por la complejidad del género, y concluye con la unidad de "Textos dramáticos". En general, se presenta otro enfoque disciplinario, donde es importante que el alumnado desarrolle la competencia literaria

en los cuatro niveles de análisis: lingüístico, pragmático, contextual e intertextual.

Así, se replantean otros aspectos como el uso del lenguaje; el contexto de producción y de recepción; la importancia del lector de textos literarios; la modalidad de taller, y la importancia de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Con la competencia literaria, el alumnado será capaz de leer, interpretar, analizar, comentar y escribir a partir de textos literarios. Se fomenta el gusto por la lectura como una vía para que el estudiantado se acerque a la literatura como parte de su vida y circunstancia. Es importante destacar que la lectura no sólo radica en la obra en sí, sino en el proceso de interpretar un texto literario desde el uso del lenguaje de cada obra en su contexto



LINKEDIN SALES NAVIGATOR

La unidad de “Texto literarios” tiene el propósito de acercar la literatura al joven estudiante y a definir el canon literario como una forma de saber seleccionar y reconocer obras literarias por su valor estético, literario y de producción; también la práctica del ensayo como el resultado del proceso de interpretación. En cuanto al trabajo en el aula, el problema es la forma en que el estudiante adquiere la habilidad de aprender conceptos teóricos como el canon, pues aún la mayoría de los jóvenes carece de una cultura literaria y de un dominio de lenguaje especializado. Los aprendizajes rebasan la cantidad de horas propuestas en las unidades del programa. En el aula se vive otra experiencia y circunstancia: los grupos han llegado a ser muy numerosos (de 40-50 alumnos); situaciones ajenas a lo académico rompen con el ritmo de la clase, y por la diversidad de motivos y aspiraciones, los estudiantes tienen pocas expectativas para dedicarse a la literatura. Ante un lenguaje especializado, se requiere de un doble esfuerzo del profesorado para que el alumnado sea capaz de reconocer el sentido y la utilidad —por ejemplo— del canon, la lectura y práctica del ensayo. Igual ocurre con la unidad de “Textos narrativos”, donde aún se aborda un análisis estructuralista del relato; aunque hay elementos interesantes como la novela gráfica, es importante que el alumnado vuelva a reconocer la clasificación de géneros.

El programa plantea problemas disciplinarios, con una complejidad para comprender cada tema. El profesor debe encontrar una estrategia idónea con el fin de que el alumnado plantee los temas literarios con alguna problemática de su vida cotidiana, considerando los conocimientos previos y su experiencia de vida. Existen diversos temas para un solo aprendizaje, y quizá sea necesario de crear otro para que el alumnado lo adquiera.

El profesor debe encontrar una estrategia idónea con el fin de que el alumnado plantee los temas

El programa de estudio actualizado de TLATL presenta también las tres fases de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. En cada una de ellas se describen las formas de evaluación por cada aprendizaje, con actividades, sugerencias e instrumentos de evaluación. Es necesario vincular la evaluación con los propósitos, ya que es importante que el profesor sepa evaluar al alumnado de acuerdo con los aprendizajes de cada unidad, y se logre el perfil del

estudiante como un ser crítico y autónomo capaz de interpretar textos literarios..

Las referencias también están clasificadas en fuentes básicas y complementarias, tanto para el profesor como para el alumnado, en su formato impreso y digital. Se recomienda que las bibliotecas de cada plantel del Colegio adquieran este material para que el estudiante lo consulte. De igual manera se debiera actualizar los sitios web y el *Portal académico del CCH* con el fin de que las fuentes electrónicas no pierdan su vigencia y puedan consultarse de manera habitual.

Con la lectura y el análisis de este programa de estudio, el profesorado lo puede utilizar como un instrumento de apoyo para su clase, seleccione los aprendizajes de acuerdo con las necesidades del grupo y evalúe al estudiantado de manera más objetiva. ☺

Fuentes de consulta

1. UNAM-CCH-ÁTLC (2003). *Programa de Estudio de Taller de Análisis de Textos Literarios I y II*. México: UNAM-CCH.
2. UNAM-DGCCH-SAC (2019). *Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado de <http://seguimiento.cch.unam.mx/>
3. UNAM-ENCCH (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II*. México: UNAM-ENCCH.

Breves orientaciones para la revisión de un programa de estudio

FOTOGRAFÍA: ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN



Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

Profesor del CCH plantel Oriente, con 32 años de servicio. Coordina el TLRIID en grupos del turno vespertino. Cuenta con la licenciatura y posgrado en Pedagogía por la FFyL de la UNAM. Coautor de 5 libros dirigidos a alumnos del CCH, los cuales han recibido arbitraje positivo. Autor de artículos publicados en las revistas *Eutopía* y *Poética*.
gustavo.ibarra@cch.unam.mx

La libertad que caracterizó a los grupos de trabajo que reflexionaron en torno a la implementación de los programas de estudio vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades¹ favoreció la particular detección de aciertos, vacíos, errores u omisiones de esos programas. Cada seminario definió método, herramientas e instrumentos que le permitieron identificar aspectos curriculares a reforzar, mejorar o modificar; para ello, los grupos de trabajo establecieron fuentes de información, acopio de datos, categorías de análisis y, en algunos casos, tipo y tamaño de la muestra de docentes a considerar. Sin duda el ejercicio fue positivo; los resultados significativos.

Los productos obtenidos comparten similitudes terminológicas, se ubican en la misma línea del horizonte que se fijaron, pero no están en el mismo punto. Los caminos andados fueron distintos: rectos, sinuosos, pedregosos, arenosos, piense el lector en otra analogía. Ante la ausencia de una guía metodológica básica que orientara y fundamentara el trabajo de los seminarios en un marco común², éstos definieron sus propios procedimientos, lo que, presumiblemente, sustenta interpretaciones y deliberaciones particulares. Situación que de

ninguna manera es incorrecta, por el contrario, da cuenta de la pluralidad de miradas que convergen en la cotidianidad del CCH, aunque a la Institución le podría dificultar la formulación y ejecución de acciones genéricas.

La dinámica seguida, a mediano plazo, favorecerá una **revaloración diferenciada** de los programas de estudio revisados, en donde se retome el análisis y propuestas expuestos en los respectivos informes de los grupos de trabajo. Habrá espacios donde confluyan planteamientos y fundamentos, pero lo sustancial será el conocimiento y comprensión de los caminos trazados, lo cual representa la base para comprender la esencia de las conclusiones. En el conjunto de los informes no se debe descartar la posibilidad de puntos contrastes entre ellos. Con base en los resultados, quienes tienen la responsabilidad de la toma de decisiones habrán de diseñar programas de acción académico-administrativos diversificados.

El diseño, ejecución, seguimiento y valoración de iniciativas bajo esa modalidad, de ninguna manera es un desatino; por el contrario, representa la atención de necesidades y sugerencias emanadas directamente de quienes, en este caso, han puesto en marcha los programas de estudio. Aunque para ello se requiere sensibilidad, conocimiento, apertura y una visión autocrítica; a esto se suma, de ser necesario, la necesidad de complementar la información con datos que contextualicen los resultados de los seminarios y ofrezcan un sólido cimiento en la adecuación o modificación de los actuales programas de estudio del Colegio.

En ese orden de ideas y con el propósito de contribuir en la segunda etapa del proceso de reflexión sobre la instrumentación de los

1. Los programas de estudio vigentes del tronco común en el CCH fueron aprobados por el H. Consejo Técnico en mayo de 2016. Su implementación se dio con la generación 2017 en el ciclo escolar 2016-2017. En el periodo lectivo 2018-2019 la Dirección del Colegio impulsó la creación de grupos de trabajo para la revisión de la puesta en marcha de los programas correspondientes al primero y segundo semestres.

2. Es conveniente destacar y aceptar que el punto de partida y convergencia fue la definición de la actividad "Apoyo a la aplicación de los programas de estudio" consignada en el Protocolo de Equivalencias (CCH, 2008, p. 17)

programas³, en el presente artículo bosquejamos algunas líneas que consideramos sustanciales en la revisión de un instrumento curricular como el que nos ocupa.⁴ Este planteamiento parte de la idea de que el reconocimiento de un programa de estudios es una actividad que requiere atender niveles y dimensiones específicos para la conformación de una visión lo más completa posible que permita determinar su efectividad en el contexto escolar y educativo donde se inscribe; es un proceso que sigue tres **fases: descriptiva, explicativa y propositiva**. Debido a las limitaciones de espacio, en esta oportunidad sólo esbozaremos en qué consiste la fase descriptiva.

Esa primera fase ha de considerar tres dimensiones que se conjugan en la puesta en marcha del programa de estudios: dimensión académico-administrativa, dimensión académica y dimensión curricular. Éstas agrupan una serie de categorías e indicadores para valorar los resultados de esa aplicación. Representan criterios mínimos en el desarrollo de un diagnóstico. Atender su presencia en la realidad obliga a reconocer la interconexión que hay entre ellas, por lo que en la fase explicativa el análisis deberá tener presente su complejidad y vinculación.

La **dimensión académico-administrativa** reúne aspectos relativos a la planta docente, composición de los grupos curriculares y servicios que ofrece la institución. Los indicadores correspondientes a la categoría docentes son: total de docentes que aplicaron los programas de estudio (¿fueron suficientes para iniciar adecuadamente el ciclo lectivo?), nivel

3. En esta etapa, las instancias de dirección apoyados por los cuerpos colegiados, como los consejos académicos, habrán de valorar los resultados de cada seminario con el fin de complementar la información a partir de las sugerencias del presente texto. Una vez conformado el escenario se iniciaría la reformulación de los programas de estudio.

4. Lo expuesto representa parte de las sugerencias ofrecidas al *Seminario Central de Apoyo al Seguimiento, Instrumentación y Ajuste de los Programas de Estudio del TLRIID I y II (SCASIAPE)*, del cual el autor formó parte.



LINKEDIN SALES NAVIGATOR

y categoría (¿existen diferencias significativas en la formación del alumno según la situación laboral del profesor?), carrera de origen, nivel máximo de estudios y acreditación de cursos

Una segunda categoría se vincula con los servicios institucionales necesarios para un adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Conforman sus indicadores la cantidad, calidad y requisitos para utilizar lo siguiente: salas de audiovisual, equipo electrónico (computadora portátil, videoprojector, bocinas, reproductor de música, etc.), recursos audiovisuales, acervo bibliográfico y hemerográfico, ampliación o mejoramiento de la red de Internet, mobiliario, entorno satisfactorio para la realización de la tarea docente (ausencia de ruido o distracciones). ¿La institución efectuó las adecuaciones o adquisiciones pertinentes para la instrumentación de los programas de estudio?, ¿dotó a las áreas o departamentos de los materiales y recursos necesarios para el logro de los propósitos curriculares?, ¿lo

referido existe en cantidad suficiente para cubrir la necesidad didáctica de la planta docente?

En la **dimensión académica** consideramos también la categoría “docencia”, la cual se concreta a partir de los indicadores: formación y escolaridad (¿la preparación originaria del docente y los estudios formales posteriores impactan en el aprendizaje de los alumnos?, ¿el docente acreditó programas de formación vinculados con la propuesta didáctica y enfoque disciplinario de los programas?), así como tipo de recursos y material empleado (¿cuál fue el material empleado por el profesorado?, ¿es de elaboración propia?, ¿de ser el caso, cuenta con algún arbitraje positivo?, ¿es accesible?, ¿se apega a los programas de estudio?).

Una segunda categoría en esta dimensión es la de “alumnos” y su principal indicador es “aprovechamiento escolar”: ¿cuál es la tasa de reprobación y deserción con los nuevos programas de estudio?, ¿cuál es el promedio obtenido por el estudiantado?, ¿existen diferencias significativas con respecto a los resultados obtenidos con los programas de estudios que fueron sustituidos?, ¿cuáles son los contenidos de mayor grado de dificultad?, ¿por qué?, ¿cuáles son los parámetros que determinan ese grado de dificultad?

Sumamos a esa categoría el indicador “trascendencia formativa”, lo interpretamos como la participación del estudiante en foros o concursos académicos y culturales derivada de la preparación obtenida a raíz de los programas de estudio. En una lógica similar estaría la vinculación entre los resultados obtenidos con los programas de estudio y el desempeño del alumno en grados o niveles superiores.

La tercera y última dimensión de la fase descriptiva es la **dimensión curricular**. Su

particularidad estriba en la revisión interna que se hace del programa de estudios; esto es, en el análisis de la coherencia teórica, conceptual y metodológica desde una perspectiva didáctica, pedagógica y disciplinaria, aunque también puede considerarse lo psicosocial

y epistemológico. Los cuestionamientos-indicadores sugeridos a continuación en cada categoría destacan los criterios de congruencia, vigencia, viabilidad, continuidad e integración (Glazman, 1980), además de agruparse conforme a los elementos estructurales considerados en los programas curriculares del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Sobre los propósitos.
¿Cuáles son los propósitos de la materia?, ¿existe relación directa con el propósito del CCH?, ¿con el perfil de egreso?, ¿cómo los propósitos de la materia coadyuvan (si

es que lo hacen) al logro de los principios del Modelo Educativo? (no por su presencia discursiva, sino por la propuesta formativa que explicitan); ¿la propuesta de enseñanza-aprendizaje-evaluación que subyace en los propósitos considera la formación previa de los alumnos?, ¿existe un diagnóstico de la situación prevaleciente en los alumnos que dio forma a la formulación de los propósitos de la materia?, ¿la propuesta formativa de los propósitos es lo socialmente esperado?, ¿existe(n) propósito(s) por cada signatura?, ¿es congruente su relación con los de la materia?, ¿son congruentes entre sí?, ¿existe progresión o gradación entre los propósitos de cada asignatura?, ¿de qué tipo?, ¿los propósitos de cada unidad son congruentes con los de la asignatura y, a su vez, con los de la materia?, ¿Hay congruencia entre lo expuesto en el propósito y el nombre de la unidad?, ¿los propósitos, en general, recuperan las más

En la dimensión
académica
consideramos
también la categoría
“docencia”, la cual
se concreta a partir
de los indicadores:
formación y
escolaridad

recientes propuestas teóricas, metodológicas y pedagógicas para la enseñanza de la disciplina en el nivel medio superior?; ¿los recursos con los que cuenta la Institución permiten el cumplimiento de los propósitos?, ¿son viables?, ¿coadyuvan al logro del perfil de egreso?, ¿cómo?

Sobre los «Aprendizajes» (objetivos). ¿Los «Aprendizajes» son congruentes con el propósito de la unidad?; ¿existe congruencia entre los «Aprendizajes» de la unidad? (horizontalidad); ¿existe congruencia entre los «Aprendizajes» de las distintas unidades? (verticalidad); ¿existe progresión o gradación entre los «Aprendizajes» de la unidad?, ¿de qué tipo?; ¿hay un balance entre los «Aprendizajes» para el desarrollo de las habilidades propias de la disciplina?; ¿hay un balance entre los «Aprendizajes» para el desarrollo de habilidades cognitivas?; ¿en qué niveles del área cognitiva se insertan los «Aprendizajes», de acuerdo con la propuesta de Benjamin Bloom (conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar) o de alguna otra propuesta taxonómica?; ¿los recursos con los que cuenta la institución permiten el cumplimiento de los «Aprendizajes»?; ¿son viables?

Sobre los contenidos. ¿Los temas favorecen el cumplimiento de los «Aprendizajes»?; ¿existen antecedentes y consecuentes entre los temas?, ¿representan el contenido declarativo básico en la formación del alumno?, ¿se percibe un exceso de temas en cuanto a amplitud o profundidad?, ¿cuáles son y cómo se manifiestan los contenidos procedimentales?, ¿se traducen los contenidos procedimentales en contenidos transversales?, ¿qué contenidos transversales se perciben?, ¿se consideran los contenidos actitudinales?, ¿de qué forma?, ¿hay repetición temática o circularidad sin progresión?, ¿la amplitud y profundidad con que se sugiere el tratamiento de los temas es congruente con el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial de la principal cohorte poblacional a la que van dirigidos?, ¿los temas propuestos son vigentes?, ¿hay obsolescencia?

Sobre las estrategias sugeridas. ¿Se ajustan a la definición que de estrategia didáctica existe en el Protocolo de Equivalencias (CCH, 23 de mayo de 2008)?; ¿permiten la construcción de un conocimiento en el alumno, de acuerdo con los postulados del Modelo Educativo de la institución?, ¿muestran un equilibrio en el desarrollo de competencias y habilidades, de



ARCHIVO FOTOGRÁFICO DE CCH NAUCALPAN

acuerdo al campo disciplinario?, ¿su redacción es clara para comprenderlos y aplicarlos?, ¿responden al nivel de profundidad cognitiva propuesto en el «Aprendizaje»? ¿la progresión entre ellos deriva en el desarrollo de las habilidades de la disciplina en cuestión como, por ejemplo, las lingüísticas?, ¿de existir, contemplan gradual y sistemáticamente los contenidos transversales?, ¿recupera conocimientos previos de los alumnos, así como contenidos abordados en estrategias anteriores?, ¿su puntual desarrollo permite el logro del «Aprendizaje» respectivo?, ¿se organiza en momento de recuperación, momento de construcción y momento de síntesis?, ¿los materiales, recursos o servicios sugeridos en ellos son accesibles a estudiantes y docentes?, ¿se sugiere el uso de la RUA, el Portal Académico del CCH o cualquier otro repositorio similar?, ¿se sugiere el uso de programas informáticos o aplicaciones específicas de fácil acceso o de uso libre?, ¿es viable, oportuno, coherente, provechoso, razonable y útil el empleo propuesto de las TIC?

Sobre la evaluación. ¿Existe una propuesta de evaluación consistente con la propuesta epistemológica que subyace en los propósitos, los «Aprendizajes» y las estrategias?, ¿existe propuesta de evaluación diagnóstica?, ¿las sugerencias de evaluación permiten determinar el logro de los «Aprendizajes» y los propósitos?, ¿las propuestas de evaluación consideran de manera integral los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?, ¿sólo se enfocan en uno?, ¿cuál es el predominante?, ¿describe los instrumentos de evaluación a utilizar y cómo se emplearían?, ¿propone formas alternativas de evaluación?


Sobre la bibliografía u obras recomendadas. ¿Es suficiente?, ¿actual?, ¿vigente? ¿accesible?, ¿básica?, ¿se especifica si está dirigida a los alumnos o a los docentes, o bien a ambos?, ¿son libros impresos o también se recomiendan libros electrónicos?, ¿además de los libros, se proponen artículos de revistas especializadas u otra fuente

confiable?, ¿además de libros o revistas, se sugiere alguna otra fuente material o virtual?, ¿especifica el estilo de citación utilizado y lo atiende adecuadamente?

Lo hasta aquí referido no aspira a la exhaustividad, su intención es proponer líneas de acción y reflexión que coadyuven a la organización, sistematización y análisis de los resultados obtenidos por los seminarios encargados de examinar la implementación de los programas de estudio vigentes en el CCH. Tarea que deben tener presente quienes tienen la responsabilidad de la toma de decisiones a fin de mejorar la calidad de la educación ofrecida por la institución. ☺

Fuentes de consulta

1. CCH (23 de mayo de 2008). Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. 3ª versión. *Gaceta CCH. Suplemento Especial*. (4). México: UNAM.
2. Glazman, R. (1980). Proceso de evaluación. Glazman, R. y María de Ibarrola (1980). *Diseño de planes de estudio*. México: CISE-UNAM, pp. 85-118.



La materia de Latín como
un “taller para el análisis
morfo-sintáctico”
vs. un taller para la
comunicación

Raúl Alejandro Romo Estudillo

Es maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Letras Clásicas) por la UNAM. Ha sido distinguido con la medalla al mérito universitario “Gabino Barreda”. Es Profesor de Asignatura de Latín I y II y Griego I y II en el plantel Vallejo con siete años de antigüedad.
raulalejandro.romo@cch.unam.mx

Introducción

La innovación educativa ha sido una de las cualidades distintivas del Colegio de Ciencias y Humanidades a lo largo de su historia. Desde las orientaciones iniciales de su concepción (la crítica al enciclopedismo, el énfasis en la cultura básica, el acento en la formación y no en la información, la ubicación de los estudiantes en el centro del proceso educativo, etcétera), pasando por las concreciones de esos principios que se han hecho sobre la marcha, el Colegio se dirige hacia su medio siglo de existencia enarbolando decididamente la bandera de la innovación.

Como parte de un esfuerzo por reafirmar su naturaleza innovadora, el CCH ha experimentado diversos ajustes curriculares. En lo que respecta a las disciplinas que contribuyen a su propuesta educativa, estos ajustes han estado encaminados, en buena medida, a revisar los principios detrás de las materias del plan de estudios y a establecer o reforzar los vínculos entre su modelo educativo y esas materias. Por ejemplo, dentro de la propuesta de actualización del plan de estudios de 1996, encontramos como propósitos

- definir los enfoques y las formas de trabajo predominantes en la enseñanza aprendizaje de cada área y
- actualizar, seleccionar y reorganizar los contenidos —propósitos, objetivos específicos, temática— de los programas de todas las asignaturas y renovar sus enfoques disciplinarios y didácticos (CCH, 1996: 9).

Por su parte, el más reciente proceso de actualización de programas de estudio, que comenzó en 2012 y culminó con la versión

2016 de los programas, fue una nueva oportunidad para

- explicitar claramente el Modelo Educativo dentro de la estructura de los programas, teniendo presentes los aprendizajes de los alumnos y
- buscar la congruencia entre la estructura de los programas y, en particular, los aprendizajes, con el Modelo Educativo y el perfil del egresado (CCH, 2012: 43).

Principios reafirmados durante el mismo proceso al señalar que, en el diseño y la elaboración de los programas de estudio, debían considerarse

- la propuesta curricular general y particular en la cual se inserta la asignatura, es decir, establecer las relaciones con las áreas en el conjunto del mapa curricular, así como su relación con las asignaturas que le anteceden y suceden;
- el enfoque disciplinario de la materia (CCH, 2013: 57).

Sin embargo, en el programa de estudio actualizado de Latín encontramos una propuesta basada en principios contrarios al modelo educativo del Colegio y al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (Á-TLC), área de la que forma parte esta materia. El objetivo de este artículo es mostrar, por un lado, que hacer de la materia de Latín —como plantea el programa— “un taller para el análisis morfo-sintáctico y el razonamiento deductivo” (CCH, 2016: 7) es inadecuado en el contexto del CCH, y proponer, por el otro, algunas líneas para hacer de la materia —en consonancia con el modelo educativo del Colegio y los principios del Á-TLC— un taller para la comunicación.

Un “taller para el análisis morfo-sintáctico”

El taller es “la estrategia fundamental de trabajo en clase” (CCH, 1996: 51) para el Á-TLC. El programa de estudios de Latín concibe este procedimiento de trabajo como un espacio donde el estudiante se ejercite en “comprender, traducir y comprender [*sic*] textos escritos en lengua latina” (CCH, 2016: 8), actividades que define del siguiente modo:

El concepto inicial de comprender [...] es la primera parte de un proceso cognitivo, donde el alumno primer entendiendo (comprende) la esencia del latín como lengua desinencial: detecta cómo las formas nominales a través de sus gramemas (terminaciones); [*sic*] evidencian género, número y caso (funciones sintácticas), y cómo las formas verbales evidencian persona, número, tiempo, modo y voz. El segundo “comprender”, [*sic*] está utilizado en el sentido clásico del que entendemos por “comprender” (*idem*).

¿Qué es ese primer comprender sino justamente un típico análisis morfosintáctico?

Por ende, las actividades dentro del programa para ejercitar las habilidades lingüísticas en latín consisten en la presentación inicial de una regla gramatical, que encontrará su comprobación (de allí su naturaleza deductiva) en el reconocimiento de tales reglas en oraciones, a las que los estudiantes aplican los procedimientos de análisis y traducción para alcanzar un aprendizaje de las construcciones gramaticales mismas en latín. La función de los textos en latín se limita a proporcionar los ejemplos de oraciones para tal forma de trabajo.

Lo que observamos aquí a nivel de procedimiento es un reflejo del enfoque y el diseño que ha adoptado *de facto* el programa de estudio. Como hemos argumentado con gran detalle en Romo (2019), el enfoque del programa actualizado de Latín es un enfoque formal, lo

que significa que, en cuanto a la naturaleza de su objeto de estudio, los programas adoptan una perspectiva centrada en los aspectos *formales* (*i. e.*, gramaticales) de la lengua. La adopción del enfoque formal irradia sus principios a los elementos constituyentes del programa, de modo que el diseño (propósitos, aprendizajes y temáticas) y el procedimiento (trabajo con textos, estrategias sugeridas y evaluación) están planteados en función de la gramática.

Por el contrario, como resultado del proceso de actualización del plan de estudios del Colegio, se ha señalado para una materia como Latín, por su pertenencia al Á-TLC, el propósito de contribuir al “desarrollo de la competencia comunicativa del alumno” (CCH, 1996: 55). Este objetivo se reafirma cuando se habla del enfoque comunicativo como “enfoque disciplinario y didáctico” (CCH, 2006: 79) para las materias del Á-TLC. Lo que esto significa en términos llanos es que “la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y que la describan” (CCH, 1996: 55).



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

Asimismo, el tipo de taller que propone el programa de Latín es diametralmente opuesto al taller como lo concibe el Colegio:

En el taller, cada estudiante es un sujeto activo que construye el conocimiento a través de la práctica [...]. El taller es un espacio de interacción comunicativa que supone intercambios múltiples entre los participantes [...]. En un espacio como el taller se ejercitan las diferentes actividades de modo recursivo. La expresión oral, la producción escrita, la comprensión oral y lectora, la investigación, la recopilación de textos para su lectura y análisis (CCH, 2006: 79).

Por otro lado, la experiencia de aprendizaje centrada en el razonamiento deductivo que propone el programa de Latín es contraria al método inductivo al que se debe dar prioridad en las clases de acuerdo con las orientaciones generales del trabajo en el Colegio (CCH, 1971). Y, como señala Flores (2005), la potencialidad formativa de los textos clásicos trasciende su simple revestimiento gramatical.

Un taller para la comunicación

El objetivo de una materia como Latín, por pertenecer al Á-TLC dentro del CCH y por tratarse de una clase de lengua (Bex, 2019), debe ser indiscutiblemente la comunicación. Para dirigir, entonces, el trabajo en clase hacia la comunicación, se podría empezar por hacer de la práctica, y no de la teoría (y de los procedimientos, y no de los conocimientos) el eje central de las actividades, como lo expresa la noción de taller presentada al final del apartado anterior.

Ahora bien, buena parte de las dificultades, entre los mismos profesores, para concebir la materia de latín como un taller para la comunicación deriva de la aparente incompatibilidad entre el término *comunicación* y una lengua “muerta” como el latín. La idea de que no es posible aplicar un enfoque



LIUBOV ILCHUK

comunicativo a la enseñanza del latín (que hemos tratado de disipar en Romo (2019b)), o de que el latín es una lengua muerta (prejuicio que es fácil rebatir; *vide* Gardini (2019)), son ciertamente obstáculos que se interponen para hacer del latín un taller de comunicación y que es necesario derribar primeramente.

Frente a esta situación, consideramos que la respuesta es conceptualmente sencilla. Si, para empezar, aceptamos que el término *comunicativo* no se restringe únicamente a la dimensión oral del uso de la lengua sino que “se refiere a cualquier actividad en la que la *transmisión del sentido* es lo primordial” (VanPatten, 1988: 927), leer un texto en latín —como hemos argumentado en Romo (2019c)— puede ser un acto de comunicación de pleno derecho, siempre y cuando el punto de interés principal sea el sentido que se está transmitiendo (o que se está creando) por medio de la lectura, no las formas lingüísticas que lo constituyen (además, como señala Patrick (2015: 128), leer un texto “no requiere que seamos versados en las categorías gramaticales; requiere de comprensión”). En consecuencia,

nuestras clases podrían ser verdaderos talleres de comunicación si les proporcionamos a los estudiantes abundantes oportunidades para experimentar la lectura en latín y si planteamos diversas actividades —en el tenor de un taller— alrededor de esas lecturas.

Por otro lado, pensar en términos de un taller para la comunicación nos lleva a considerar también el uso mismo de la lengua latina como vehículo para —retomando una definición clásica de *comunicación*— la “interpretación, expresión y negociación del sentido” (Savignon, 2002: 22). De este modo,

cuando los estudiantes interpretan un texto apropiado a su nivel, se están comunicando. Cuando los estudiantes hacen preguntas a su profesor para aclarar el sentido, están negociando y, por ende, se están comunicando. Finalmente, si en algún momento los estudiantes escriben sus ideas o comparten sus pensamientos en latín, se están comunicando (Piantaggini, 2019: 51).

Con el uso del latín nos hacemos eco de la versión fuerte del enfoque comunicativo que hace la afirmación de que la lengua se aprende por medio de la comunicación (Howatt, 1984). Por ende, más que preguntarnos por el uso que los estudiantes podrían hacer del latín como segunda lengua fuera del contexto escolar, deberíamos empezar por definir los tipos de comunicación (*vide* ACL y SCS (2017)) en los que los estudiantes pueden participar dentro de las clases de latín vistas como taller.

Por último, no quisiéramos dejar pasar las recomendaciones de Piantaggini que deberían tenerse en cuenta para orientar la materia de latín hacia la comunicación:

Entre más pronto pueda desarrollarse un programa de lectura libre y voluntaria, se quite el énfasis en la enseñanza explícita de la gramática, se promueva la traducción de lo que ya se ha entendido (en vez de para entender), se ajusten las prácticas



FABIO SANTANIELLO

de evaluación más allá de la identificación exacta y la producción de las estructuras lingüísticas, y se lea sobre los romanos en latín (y no en inglés), se tendrá un programa de enseñanza comunicativa de la lengua más completo y exitoso (Piantaggini, 2019: 51).

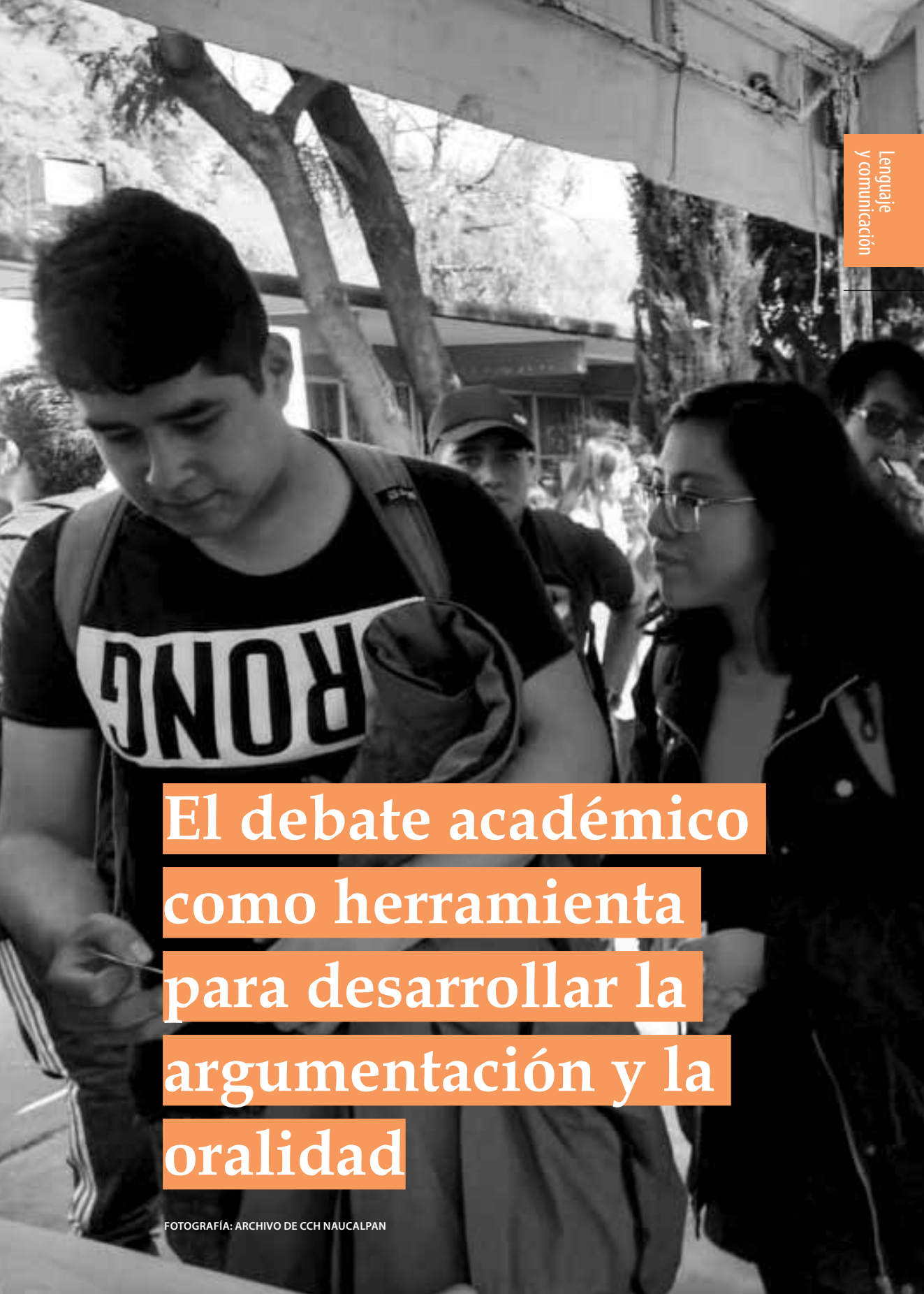
Conclusión

En su esfuerzo por mantener una identidad innovadora que lo distingue de otros bachilleratos en América Latina, el CCH, por medio de continuos ajustes curriculares, ha dado el salto a formas novedosas de concebir la lengua como objeto de conocimiento y como objeto de enseñanza; sin embargo, al proponer un “taller para el análisis morfo-sintáctico”, el programa de estudio de Latín no ha podido seguirle el paso. El planteamiento de la materia de latín como un taller para la comunicación no es sólo una cuestión de congruencia con los principios de la institución a la que pertenece; se trata también de una manera de ofrecer

experiencias más significativas, relevantes y activas para la enseñanza y el aprendizaje del latín en el siglo XXI. 📄

Fuentes de consulta

- American Classical League and Society for Classical Studies Joint Task Force on Standards for Classical Learning (ACL y SCS) (2017). *Standards for Classical Language Learning*. Hamilton, OH: American Classical League.
- Bex, Martina (2019). "Mindset for Acquisition: Changes in Instruction Require Changes in Thinking" [mensaje en un blog]. *The Comprehensible Classroom*. https://comprehensibleclassroom.com/2019/07/01/mindset-for-language-teachers/?fbclid=IwAR3tXmfZz09ihf0TcA9_n-ThKmlotrDRvQ9tHQSaPAcrORPzh2hJfU150ZU
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (1971e). "La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades". *Gaceta UNAM*, tercera época, 2, pp. 84-86,
- _____ (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: UACB UNAM.
- _____ (2006). *Orientación y sentido de las áreas del programa de estudios actualizado*. México: DGCCH UNAM.
- _____ (2012). *Documento base para la actualización del Plan de Estudios: doce puntos a considerar*. México: DGCCH UNAM.
- _____ (2013). *Actualización del Plan de Estudios. Resultado de la Comisión Especial Examinadora*. México: DGCCH UNAM.
- _____ (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Latín I y II*. México: DGCCH UNAM.
- Flores, A. (2005). *El griego a través de la tipología textual: contribución a las bases teóricas para la selección de textos griegos en el CCH* (tesis de maestría). México: FFyL UNAM.
- Gardini, N. (2019). "Look, Latin Is Not Useless, Neither Is It Dead" [mensaje en un blog]. *Literary Hub*. https://lithub.com/look-latin-is-not-useless-neither-is-it-dead/?fbclid=IwAR0oKp3ZC5Onak7LzVAFPOUx5UTXBnda8DiZpdE_ZF0HZ1hdwgTrxx_O14
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Patrick (2015). "Making Sense of Comprehensible Input in the Latin Classroom". *Teaching Classical Languages* 6, 1, pp. 108-136.
- Piantaggini, L. (2019). "Input-Based Activities". *The Journal of Classics Teaching* 20 (39), p. 51-56.
- Romo, R. (2019a). *Propuesta metodológica para una enseñanza comunicativa de latín en el Colegio de Ciencias y Humanidades* (tesis de maestría). México: FFyL UNAM.
- _____ (2019b). "Latín y enfoque comunicativo: ¿Una innovación educativa?" *Poiética. Docencia, Investigación y Extensión* 14, pp. 25-30.
- _____ (2019c). "La lectura de textos en latín como un acto de comunicación". *Poiética. Docencia, Investigación y Extensión* 15, pp. 42-46.
- Savignon, S. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven: Yale University Press.
- VanPatten, B. (1988). "Perceptions of and Perspectives on the Term 'Communicative'". *Hispania* 81, 4, pp. 925-932.



**El debate académico
como herramienta
para desarrollar la
argumentación y la
oralidad**

Claudia N. Reynoso Monterrubio

Maestra en Comunicación Organizacional y Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Profesora desde hace 10 años en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH, Plantel Vallejo. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. nayadeli@hotmail.com

Introducción

En los nuevos programas de estudio de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (TLRIID), que se implementaron a partir del 2016, en tercer semestre se incorporó en la Unidad III la temática: *Debate académico*, la cual tiene como propósito que el alumnado realice “un debate académico, mediante el análisis del género, la investigación y la aplicación de los recursos de la expresión oral y la argumentación, para el incremento de la comprensión y producción oral y escrita” (CCH, p. 62).

Desde el punto de vista de quien suscribe el presente texto, incluir dicho tópico en la asignatura de TLRIID III es un aporte significativo y de trascendencia educativa para los jóvenes, pues los ayudará a desarrollar capacidades que no sólo les servirán en su trayectoria académica, sino en su vida personal.

El debate y su utilidad

Actualmente, se vive en una sociedad donde todo cambia continuamente. La ciencia y primordialmente la tecnología revolucionan la vida cotidiana en periodos muy cortos y con cada transformación se producen nuevos conocimientos y formas de percibir el mundo que nos rodea.

En ese sentido, los jóvenes que ingresan al Colegio son “nativos digitales” y, de acuerdo con Marc Prensky, se caracterizan por provenir de generaciones que han crecido con la propagación de la tecnología digital. De tal manera, han estado rodeados “de y usando ordenadores, videojuegos, reproductores digitales de música, videocámaras, móviles y

todos los demás juguetes y herramientas de la era digital” (2001). Además del uso de internet que implica redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, Youtube y mensajería instantánea como Whatsapp.

De acuerdo con un estudio realizado por la Asociación de Internet.mx, en México en el 2018 había 79.1 millones de usuarios de internet y 9 de cada 10 se conectaban a través de un Smartphone a internet para acceder a redes sociales (Martínez L., 2018).

En la aplicación del cuestionario diagnóstico sobre habilidades digitales realizada a estudiantes de primer ingreso al bachillerato de la UNAM, los resultados arrojaron que de los 31,019 estudiantes que fueron evaluados y que representaban el 91% de la generación 2019, el 93% manifestó tener acceso a internet desde casa y acceder mediante tres dispositivos: celular con sistema operativo Android, laptop y computadora de escritorio. Así mismo, expresaron que utilizan sus dispositivos en el plantel primordialmente para realizar tareas (UNAM, 2019).

Este es el entorno de los alumnos y su frecuente interacción con él ha propiciado que toda la información que reciben sea procesada de manera diferente, por lo tanto, los patrones de pensamiento de los jóvenes han cambiado.

De tal manera, revisar la temática de *Debate académico* es relevante, dado los aprendizajes que se incluyen, los cuales ayudan a desarrollar distintas capacidades, de ahí la importancia de retomarlos a continuación.

El aprendizaje 1, permite que los alumnos identifiquen la situación comunicativa del debate. Lo cual es de vital importancia porque ayuda a reconocer el lenguaje que se debe utilizar, el público al cual uno se dirige, y el contexto del asunto, entre otros elementos.

El aprendizaje 2, hace referencia a la búsqueda de fuentes confiables en la red, dado el contexto de los alumnos que ya se mencionó, es de suma importancia que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan tener un criterio apropiado para seleccionar información que sea actual y pertinente para elaborar sus tareas y trabajos académicos.

El aprendizaje 3, implica revisar los recursos verbales y paraverbales que puede emplear el alumnado en un debate. Los recursos verbales conllevan que los estudiantes recurran a preguntas retóricas, datos estadísticos, respaldos de autoridad para fortalecer y darle sentido a su argumentación. Ello implica a su vez, un proceso de análisis y reflexión por parte del alumno, ya que, a partir de un tema y postura determinada deben buscar información; seleccionar la que parece pertinente para retomarla en un debate e incluso realizar sus propios juicios.

Ahora bien, los recursos paraverbales hacen referencia a la mirada, gesticulación y movimientos corporales que pueden apoyar la participación de los estudiantes en un debate para hacerlo más convincente y ayudar a persuadir al público que los escucha.

El aprendizaje 4, propicia que los alumnos participen formalmente en un debate para desarrollar su expresión oral y su argumentación crítica. Cabe señalar, que en las estrategias sugeridas se plantea sortear la posición a favor o en contra de la tesis a defender, lo cual implica un desafío para los alumnos, pues es difícil para ellos argumentar cuando se les asigna una postura contraria a su forma de pensar.

El aprendizaje 5, evalúa la participación de los alumnos en un debate. De tal forma, permite que haya una retroalimentación para revisar los aciertos y las debilidades de los ponentes y oponentes.

El aprendizaje 6, hace referencia a la práctica de actitudes positivas en el desarrollo de los debates, las cuales permiten fomentar valores como la tolerancia, la responsabilidad, el respeto y la solidaridad.

Si se analizan de manera integral los aprendizajes señalados, se puede observar que

son de gran ayuda para el desarrollo académico de los alumnos.

El identificar la situación comunicativa del debate facilita que los estudiantes tengan claro cuál es el propósito que deben lograr: la persuasión.

Ahora bien, es cierto que los estudiantes son nativos digitales, no obstante, la experiencia en el aula ha demostrado que la mayoría de los jóvenes no tienen de pronto las herramientas necesarias para aprovechar efectivamente el uso de la tecnología y en específico el internet. Por ejemplo, cuando buscan información generalmente recurren a sitios que no son pertinentes ni confiables.

Así mismo, para un alumno es esencial desarrollar su capacidad de argumentación, así como su expresión oral, sobre todo si está inmerso en un Modelo Educativo como el que tiene el Colegio de Ciencias y Humanidades, en donde es el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje y se le demanda no sólo expresar sus puntos de vista, sino defenderlos. Además de realizar de manera constante exposiciones en sus diversas asignaturas.



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN



JEALOUS WEEKENDS

En ese sentido, los recursos verbales y paraverbales vistos en la unidad ya mencionada de la materia de TLRIID III, serán sin duda invaluable para su crecimiento académico.

Sin olvidar, que la participación de los alumnos en un debate fomentará la práctica de actitudes positivas que los beneficiará no sólo en su vida escolar, sino que también los hará crecer como seres humanos al desarrollar la capacidad de escuchar y respetar las opiniones, incluso contrarias a su ideología.

Aunado a ello, otro de los principales aportes del *Debate académico* es que los alumnos eligen discutir problemas actuales que les preocupan o inquietan; asumen una postura y empiezan a investigar para tener argumentos que sustenten su forma de pensar. Y una de las experiencias más enriquecedoras es cuando los estudiantes se dan cuenta de que son capaces de argumentar y ganar un debate sobre una posición con la cual no están de acuerdo, pues reflexionan sobre los avances que han adquirido en lo que respecta a su argumentación y expresión oral.

Cabe señalar, que en este proceso de aprendizaje, la orientación del profesor es primordial para que los alumnos logren el propósito de la presente unidad, pues como ya se mencionó, los estudiantes ahora viven y aprenden en un contexto diferente. De tal manera, los guía, sobre todo para que desarrollen en su argumentación un pensamiento crítico.

Conclusión

El *Debate académico* que se revisa en la Unidad III de la asignatura de TLRIID III, propicia que los alumnos desarrollen su capacidad argumentativa y su expresión oral que es de gran beneficio para su vida académica y trasciende al plano de su vida personal, dado que permite reflexionar sobre problemáticas actuales; asumir una postura y defenderla.

Aunado a ello, los estudiantes al participar en los debates manifiestan creencias, opiniones y juicios que, a su vez, fomentan la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

En ese sentido, se siguen los principios pedagógicos del Colegio: los alumnos aprenden a aprender, aprenden a hacer y aprenden a ser. ☺

Fuentes de consulta

1. Marc Prensky, M. (2001). *Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales*. Recuperado el 30 de diciembre de 2019 de <http://files.educunab.webnode.cl/200000062-5aba35bb22/Nativos-digitales-parte1.pdf>
2. Martínez, L. (2018). *7 gráficos de los usuarios en Internet en México en 2018*. Recuperado el 28 de diciembre de 2019 de <https://www.eleconomista.com.mx/tecnologia/7-graficos-sobre-los-usuarios-de-internet-en-Mexico-en-2018-20180517-0077.html>
3. UNAM. (2018). *TICómetro 2018*. Recuperado el 28 de diciembre de 2019 de <https://educatic.unam.mx/publicaciones/ticometro/Ticometro2018.pdf>
4. UNAM/CCH. (2016). *Programas de Estudio de Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: CCH



TLRIID, perspectiva del programa de estudios 2016

FOTOGRAFÍA: ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

Thalía Michelle Domínguez Granillo

Docente de TLRIID I-IV y Taller de Comunicación en el CCH Vallejo con 6 años de antigüedad. Licenciada en Ciencias de la Comunicación y pasante de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, ambas por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México. A la par ha desempeñado cargos como reportera en Comunidad Vallejo, coordinadora local del Programa Institucional De Tutoría del CCH Vallejo y actualmente como secretaria auxiliar del Departamento de Formación de Profesores de la DGCCH.
mich.dominguez.granillo@gmail.com

La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es uno de los dos subsistemas de Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México que, “desde su fundación ha sido ‘un motor’ de innovación dentro y fuera de la UNAM” (Barajas, 2019, pág. 145), gracias a la aplicación de su Modelo Educativo vanguardista con el que, desde hace casi 50 años, se ha encargado de guiar a sus estudiantes, mediante sus preceptos básicos, parte de su filosofía: Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

De acuerdo con el constructivismo, lo que el individuo construye son significados, representaciones mentales relativas a los factores biopsicosociales. Para David Paul Ausubel “aprender es conocer, comprender el significado y esto es posible en la medida en que se produce el anclaje o retención del nuevo material como producto de la motivación, necesidades y deseos” (Coloma Manrique & Tafur Puente, 1999, pág. 224). Es decir, el individuo construye significados con base en su propia experiencia, realizando acciones como: construcción del conocimiento personal, la socialización del conocimiento y resolución de problemas para el aprendizaje. Lo anterior se produce al fomentar en los jóvenes la reflexión a través del pensamiento crítico, aunado a la responsabilidad y la autonomía.

El Plan de Estudios del CCH está organizado por áreas, una de ellas es Talleres de Lenguaje y Comunicación, la cual tiene como principio fundamental introducir el pensamiento crítico en los alumnos a lo largo de los seis semestres, sobre todo en los cuatro primeros correspondientes al Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental TLRIID, cuyos

contenidos temáticos del Programa de Estudios 2016 utilizan este tipo de conocimiento como herramienta para adentrar a los alumnos al aprendizaje significativo a través de actividades de enseñanza-aprendizaje que fomenten en ellos la creatividad, la comunicación y el trabajo colaborativo para analizar y producir discursos de manera oral y escrita.

El TLRIID es la asignatura del tronco común del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el Plan de Estudios del Colegio que se cursa de primer a cuarto semestre. Ésta se enfoca en la utilización correcta de la lengua materna y, al tener la modalidad de taller, permite desarrollar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico mediante la elección adecuada



KARI SHEA



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

de textos tanto literarios, como periodísticos y académicos, con la finalidad de incentivar en los jóvenes el aprendizaje significativo.

En cada una de las unidades se solicita a los alumnos realizar diversas actividades que toman como ejes fundamentales del Programa de Estudios, los propósitos y los contenidos temáticos respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué hará? ¿Para qué? y ¿con qué?, para finalizar con la elaboración de un producto de aprendizaje, como un anuncio publicitario, una reseña crítica, un debate académico, un comentario analítico, entre otros. La asignatura, al tener la modalidad de taller solicita a través del uso de verbos como: escribir, elaborar, comprender, redactar, realizar acopiar y presentar, que los alumnos desarrollen y fortalezcan sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Las unidades que componen los cuatro semestres de TLRIID permiten a los alumnos ampliar su perspectiva en cuanto a los enfoques: literario, periodístico y académico, para enriquecer

no sólo sus conocimientos; también para fomentar el pensamiento crítico que les permitirá a los alumnos transformar su entorno y hacerlo más equitativo para construir una sociedad mejor a través de la reflexión constante.


El TLRIID, al ser una materia obligatoria que se cursa durante cuatro semestres, se convierte en fundamental para los alumnos al dotarlos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje guiadas por los docentes, quienes motivarán el pensamiento crítico en el espacio áulico para producir alumnos “conscientes, reflexivos, críticos y propositivos, en una sociedad cambiante y demandante de nuevas exigencias en todas las esferas de la vida” (CCH, 2016).

Dicha materia ha cambiado a lo largo del tiempo, intentando una fusión entre la comunicación, la literatura y los cambios sociales, por ello, en esta actualización se realizó una modificación significativa en los contenidos temáticos, los cuales aumentaron, se transformaron y se movieron de semestre.

En el Programa de Estudios 2003, el texto icónico-verbal se abordaba a nivel general en una unidad en la que la publicidad, la caricatura política, el cartel, la propaganda y el cine eran utilizados de modo global para “proporcionar a los estudiantes las herramientas para decodificar críticamente e interpretar los lenguajes que emplean estos textos” (CCH, 2003) en la Unidad I, del tercer semestre, llamada: Lectura crítica del texto icónico-verbal, en la cual se planteaba como el aprendizaje. Actualmente, el texto icónico verbal se plantea de diferente manera, debido a que, los contenidos temáticos acerca de la publicidad y la caricatura política ocupan, cada uno, una unidad en el segundo y tercer semestre respectivamente.

Otra de las aportaciones del Programa de Estudios para el bachillerato es que se toman las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como herramienta para la enseñanza, por lo que se vuelve fundamental la labor de aleccionar en su utilización tanto a docentes como alumnos,

sobre todo en lo referente al texto icónico-verbal, pues estas pueden ayudar a acercar a los jóvenes a desarrollar su alfabetización visual mediante el uso de la tecnología, “ofreciendo nuevos contextos, oportunidades, recursos y herramientas para aprender a lo largo y ancho de su vida” (Coll, 2016).

Al actualizarse, el Programa de Estudios busca motivar el pensamiento crítico dentro de las aulas, a través de estrategias didácticas novedosas que tengan como eje fundamental los preceptos del Modelo Educativo, de modo que los aprendizajes para que sean significativos, siempre deben responder a las necesidades sociales, tal como lo señalan el Marco Institucional de Docencia (UNAM, 1988) y el Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio (CCH, 2015). 



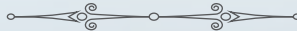
DAVID PENNINGTON


Fuentes de consulta

1. Barajas, B. (2019). *Informe de trabajo 2018-2019*. Colegio de Ciencias y Humanidades.
2. Colegio de Ciencias y Humanidades (2003). *Programas de Estudio*. En línea: <https://cch.unam.mx/programasestudio>.
3. Colegio de Ciencias y Humanidades (2015). "Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio" en Normatividad Académica. En línea: https://www.caacs.unam.mx/files/Reglam_general_presentacion%20AEE_planes_estudio.pdf
4. Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de Estudio*. En línea: <https://cch.unam.mx/programasestudio>
5. Coll, C. (2016). "Personalización del aprendizaje escolar: un repte indefugible". México: SM Editores. 95 pág.
6. Coloma Manrique & Tafur Puente. (1999). "El constructivismo y sus implicancias en educación". Vol. 8. Número 16. En línea: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5245/5239>
7. Universidad Nacional Autónoma de México (1988). "Marco Institucional de Docencia" En línea: <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/242.pdf>

Como latas de cerveza vacía y colillas
de cigarrillos apagados, han sido mis días.
Como figuras que pasan por una pantalla de televisión
y desaparecen, así ha pasado mi vida.
Como los automóviles que pasaban rápidos por las
carreteras
con risas de muchachas y música de radios...
Y la belleza pasó rápida, como el modelo de los autos
y las canciones de los radios que pasaron de moda.
Y no ha quedado nada de aquellos días, nada,
más que latas vacías y colillas apagadas,
risas en fotos marchitas, Boletos rotos,
y el aserrín con que al amanecer barrieron los bares.

Ernesto Cardenal





El seguimiento a los programas de estudio de Historia de México en el Colegio de Ciencias y Humanidades

FOTOGRAFÍA: ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

Luis Felipe Badillo Islas

Dr. Luis Felipe Badillo Islas, Profesor Ordinario de Carrera Titular C, adscrito al CCH Oriente. Imparte la materia Historia de México.
lubadis@yahoo.com

Víctor Manuel Sandoval González

Profesor de Carrera Titular C, adscrito al plantel Naucalpan. Imparte las materias de Historia Universal, Historia de México y Teoría de la Historia, con 34 años de antigüedad.
victormanuelsandovalgonzalez0@gmail.com

Introducción

Después de la aprobación en 2016 de los programas de estudio actualizados de las materias de primero a cuarto semestres y de su puesta en operación para las generaciones 2017 y posteriores, se hace necesario valorar el diseño, la aplicación y las condiciones con base a las que se han venido aplicando los programas.

Por ello, a lo largo del ciclo escolar 2018-2019 se puso en marcha, como parte de los Seminarios centrales del CCH, el proyecto para dar seguimiento a los programas de estudio actualizados.

Entre los objetivos que estuvieron presentes en el proyecto se encuentran dos fundamentales: 1) evaluar el resultado de la aplicación de los programas de estudio actualizados y 2) considerar su pertinencia para hacer los ajustes necesarios, con el apoyo de los cuerpos colegiados. Como parte de las acciones realizadas por el Seminario Central para el Apoyo, Seguimiento y Ajuste de los Programas de Estudio de Historia de México se convocó a los profesores que imparten la materia a que dieran respuesta en línea al cuestionario elaborado en el Consejo Académico de Bachillerato y adaptado para el seguimiento por la Secretaría Académica de la DGCCH.

En este trabajo se recuperan las respuestas de los profesores que imparten o han impartido la asignatura de Historia de México I. Se destacan particularmente aquellos elementos que cuestionan el diseño del programa o las condiciones para su instrumentación, a fin de

que sean recuperados los que se consideren pertinentes para el ajuste o el cambio que a nivel institucional se haga de los mismos en un futuro.

Relación del programa de Historia de México I con el Modelo Educativo

La información que nos aportan los profesores con relación al Modelo Educativo del Colegio, nos permite apreciar tres tendencias: 1) la primera refiere que, en general, los propósitos de la asignatura son acordes con el modelo Educativo del CCH; 2) la segunda hace énfasis en la necesidad de que los profesores conozcan y apliquen el modelo del Colegio ya que de otra manera no se podrán concretar los propósitos de la asignatura; y, 3) la tercera señala que en el programa de la asignatura no se encuentran los aspectos relativos al Modelo Educativo. Obviamente, lo que obsta aquí es analizar cuál o cuáles de las tendencias es más viable a partir del *Plan de Estudios Actualizado* y la *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*.

Tipo de contenidos

Desde una mirada crítica, algunos profesores mencionan que la manera cómo se maneja la noción de contenido es muy limitada ya que, se hace énfasis en los contenidos declarativos (el manejo de información). Por ello, es necesario recuperar la noción amplia de contenidos (que incluye lo declarativo, lo procedimental y lo actitudinal). También

se plantea la necesidad de equilibrar las temáticas que se abordan en cada una de las unidades del programa. Aquí, debemos al momento de ajustar los programas, analizar si las críticas vertidas tienen sustento.

Actitudes y valores

Algunos profesores indican que es mínima la promoción de actitudes y valores. En su caso, se infieren, pero es menester puntualizarlos y señalar propuestas para su abordaje y evaluación. Desde otra mirada, se sugiere que el fomento de actitudes y valores está más relacionado con las estrategias didácticas que realizan los profesores, por lo que no se requiere incorporarlos al programa. Sostenemos que es pertinente, como indican algunos compañeros, incorporar en los programas las actitudes y valores que debe desarrollar la enseñanza de la historia, sobre todo si asumimos la importancia que debe tener para nuestro modelo el *aprender a ser*.

Relación pasado-presente y referencia a lo cotidiano

Algunos profesores señalan que el análisis y la problematización de lo cotidiano, o la aplicación del conocimiento en la solución de problemas está ausente en el programa de Historia de México. En su caso, se ve en el programa una relación mecánica entre pasado y presente. Por lo anterior, se sostiene que debemos superar lo teórico y lo descriptivo e incluir aspectos que permitan cuestionar la realidad y plantear soluciones a las problemáticas que enfrentan la sociedad actual. Por otra parte, lo que se señala con relación a la recuperación de los saberes previos es que en el programa no está enunciada esta cuestión. En contrapartida, un profesor señala que “no es necesario recuperar los saberes previos. Lo que interesa es a dónde se quiere llegar...”. Opinamos que este es un aspecto relevante para mejorar nuestros programas.



KARI SHEA

Tiempos para el abordaje del programa

Respecto al tiempo, la mayoría de los profesores responden que es insuficiente para el logro de los aprendizajes, que se requieren más sesiones que las sugeridas por el programa para algunas de las unidades. Si esto no es posible, señalan, se deben ajustar los programas. Entre las consecuencias de la falta de tiempo indican, se encuentra el abordaje superficial de las temáticas. En este punto también se mencionan como parte de los factores que reducen los tiempos del programa el cierre de las instalaciones.

Además, desde otra óptica, el tiempo es insuficiente si se busca propiciar la reflexión, la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades tales como “conocer”, “interpretar” o “comprender”.

Igualmente, el tiempo es insuficiente ya que los contenidos son excesivos. Las horas propuestas no alcanzan si se trata de aplicar estrategias a partir de las que los alumnos

construyan el conocimiento. En virtud del diverso nivel de complejidad, se propone revisar los tiempos que se asignan a cada una de las unidades. También es importante reordenar los contenidos y redefinir los aprendizajes clave. No cabe duda, que, si consideramos estas críticas como pertinentes, es necesario ajustar los programas para su correcta instrumentación.

Temática

Con relación a este aspecto, los profesores refieren que se proponen temas que en la práctica no se abordan, o se abordan de manera insuficiente. Para superar los problemas en materia de contenidos encontramos tres propuestas: 1) se requiere revisar el debate y recuperar el análisis contemporáneo con relación a la Historia de México; 2) es necesario rescatar los actores ausentes en el programa (grupos sociales minoritarios o marginados) y 3) es importante actualizar el programa con base en los fenómenos de coyuntura.

Unos profesores señalan que no existe claridad en los criterios de periodización, selección y agrupamiento de los contenidos. También, cuestionan los cortes temporales que rompen la secuencia (por ejemplo, la Unidad 3) y el desequilibrio de contenidos.

Estrategias didácticas

Al mismo tiempo, los compañeros plantean que las actividades que aparecen en el programa no son estrategias en sentido estricto. Se trata de meras sugerencias para el desarrollo de actividades, que son fragmentarias e incoherentes, no propician la reflexión y tampoco la aplicación de estrategias a una realidad concreta.

Por lo anterior, se pide reformular las estrategias de manera colegiada. Se insiste en que las tareas que se proponen tienen un carácter rutinario. Por ello, se requiere de estrategias orientadas al fomento de la creatividad. Por otra parte, se plantea que no hay condiciones para trabajar de manera colaborativa (considerando el espacio físico

y la cantidad de alumnos). En las estrategias o actividades que se presentan no existe correspondencia con la cotidianidad del alumno o las situaciones en las que transcurre su vida cotidiana. En estas tampoco se encuentra la vinculación con la realidad actual ni con la solución de problemas. Se dice que la mayor parte de las unidades carecen de referencias respecto al uso de las TIC y las TAC. Aquí será preciso analizar cada una de las críticas para saber si están fundamentadas al momento del ajuste.

Evaluación de los aprendizajes

La mayoría de los profesores señalan que no se aportan elementos concretos para la evaluación de los aprendizajes de la asignatura. En el programa sólo se mencionan los conceptos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, pero no se presentan instrumentos que concreten esa propuesta conceptual. Por otra parte, algunos profesores observan que la propuesta de evaluación en el programa se orienta más hacia la asignación de calificaciones que hacia una evaluación formativa. Además, indican que no se aportan herramientas para la evaluación de las habilidades, sólo para el manejo de la información. En el programa sólo se encuentran componentes para calificar, pero no para evaluar. Es decir, no se ofrecen componentes suficientes para valorar la formación integral del estudiante.

A manera de conclusión

Si nos atenemos a las respuestas de orden cuantitativo extraídas de los cuestionarios, encontramos un amplio nivel de aceptación del programa. No obstante, en la respuesta a la sección de observaciones es posible ubicar algunos cuestionamientos que pueden resultar pertinentes para cambiar o fortalecer el programa de la asignatura. Algunos otros puntos de vista carecen de sustento, sobre todo si consideramos que se trata de un programa institucional de carácter indicativo, que se

plantea como propuesta para que los profesores realicen los ajustes en función de los alumnos con los que realmente trabajan.

De las opiniones vertidas destacamos la importancia que tiene el conocimiento y la discusión acerca del Modelo Educativo del CCH y de las herramientas didáctico-pedagógicas para concretarlo. Por otra parte, es necesario revisar el debate actual acerca de la disciplina y sobre la enseñanza de esta a la luz de las necesidades y los intereses de nuestros estudiantes.

A partir de lo planteado es menester revisar las estrategias y dar un mayor peso al desarrollo de las habilidades y el trabajo con las actitudes que se tienen respecto a la disciplina y a los hechos históricos.

Un cuestionamiento que se encuentra en gran parte de las observaciones es el relativo a la insuficiencia del tiempo para dar cobertura a los contenidos. Esta carencia propicia, a decir

de los entrevistados, un abordaje superficial o incompleto. Esto hace necesario revisar tanto la organización de los contenidos como el sentido que tiene la formación histórica en el bachillerato y la manera como se lleva a cabo la misma. Se considera importante que el programa disponga de una batería amplia de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que orienten el quehacer docente. También está presente la idea de contar con la infraestructura y los recursos didáctico-pedagógicos indispensables para la buena marcha de los programas. Este es el caso de los materiales impresos y de los digitales.

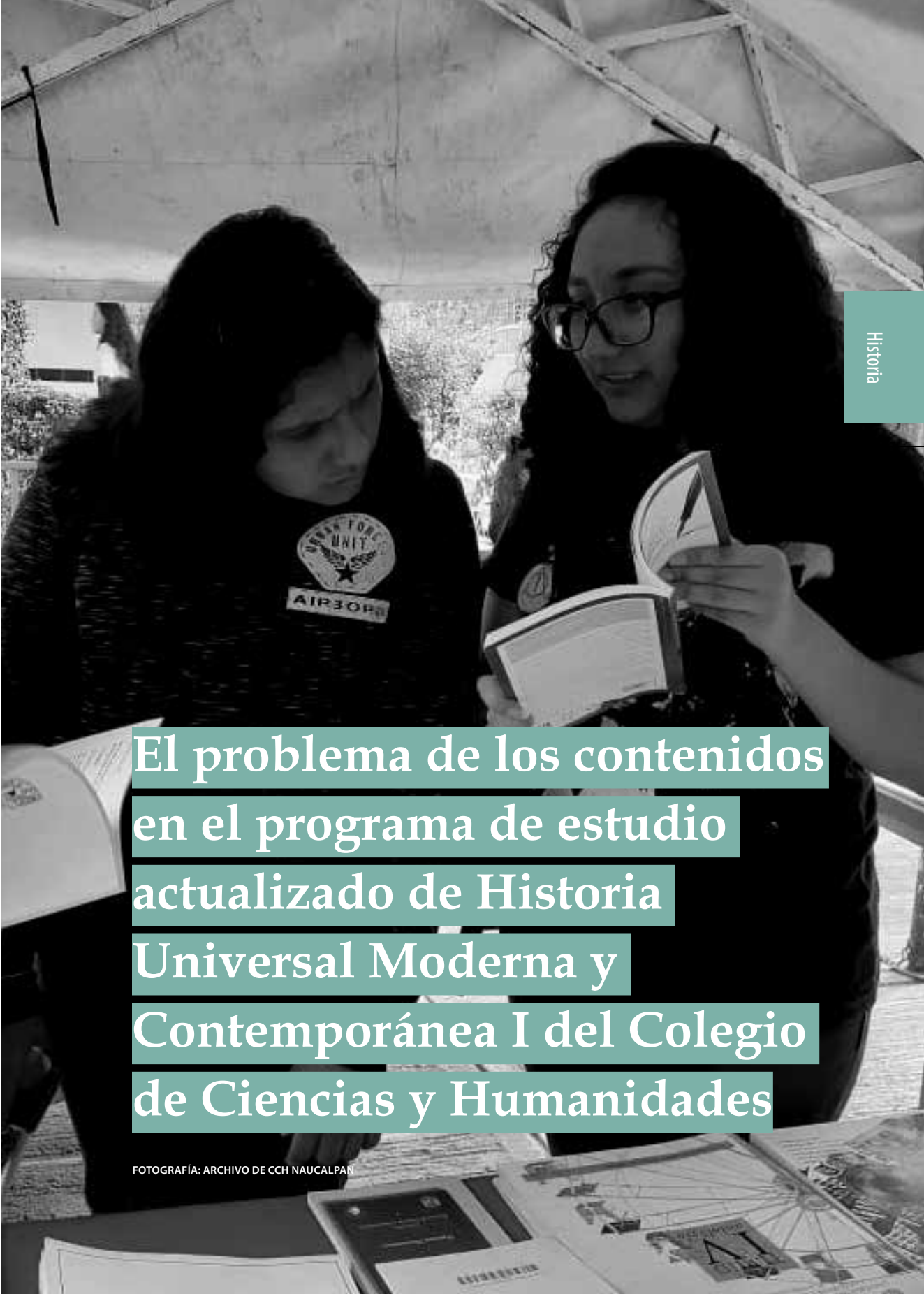
Cabe señalar que durante el ciclo 2019–2020 sigue en operación el proceso de valoración de los programas de estudio actualizados a través del cuestionario para los docentes. La información recabada permitirá contar con mayores elementos para el enriquecimiento de los programas del Área Histórico-Social. ☺



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

Fuentes de consulta

1. Colegio de Ciencias y Humanidades-UACB. (Julio de 1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM.
2. Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades. (Febrero de 2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM.
3. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2017). *Programas de Estudio. Área Histórico-Social. Historia de México I-II*. México: UNAM.

A black and white photograph of two young women in a classroom. The woman on the right is wearing glasses and holding an open book, looking at it intently. The woman on the left is looking down at a book on the table. They are both wearing dark t-shirts; the one on the left has a 'US AIR FORCE AIRBORNE' logo. The background shows a window with a view of trees and a building. The text is overlaid on the image in white on a teal background.

**El problema de los contenidos
en el programa de estudio
actualizado de Historia
Universal Moderna y
Contemporánea I del Colegio
de Ciencias y Humanidades**

FOTOGRAFÍA: ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

Víctor Manuel Sandoval González

Profesor de Carrera Titular C, adscrito al plantel Naucalpan. Imparte las materias de Historia Universal, Historia de México y Teoría de la Historia, con 34 años de antigüedad.
victormanuelsandovalgonzalez0@gmail.com

El presente análisis lo realizo a partir de la síntesis de las reflexiones que se me solicitaron hacer en un diplomado que cursé en el inicio del Programa de Seguimiento de los Programas de Estudio en el segundo año de su aplicación. Mi crítica general a los contenidos del nuevo Programa de Estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea es que éstos más que progresar en su traslación didáctica retrocedieron, involucionaron, son un problema. Aquí y ahora apunto que dicha involución es un grave retroceso en la enseñanza de la historia en el Colegio, ya que posiblemente con el **afán de compactar contenidos** se erró en su redacción, periodización, secuencia y manejo conceptual; y, además, existe repetición de contenidos; empero, lo más grave, el programa anterior propuso y lo logró superar la visión eurocéntrica de la Historia Universal (Galicia Patiño, abril-junio 2004); los nuevos programas regresan a la vieja y manida visión eurocéntrica de la Historia Universal. Entonces, hubo muchos cambios, pero estos muestran, por decir lo menos, una falta general en el conocimiento de la ciencia histórica de quienes los reelaboraron en su etapa final y un desconocimiento de los avances obtenidos en la materia en el 2003. Este es el problema al cual me avocaré.

Análisis de la unidad 1

Lo que salta a la vista en el cuadro comparativo es que la primera unidad en el programa de 2003 no tiene ni errores de redacción, ni errores conceptuales. El de 2016 sí. En principio porque no es correcta la construcción de la frase: “La historia como acontecer e Historia como interpretación.” Sí es correcta “Historia como acontecer e Historia como interpretación”, o en su defecto.



ESTEE JANSSENS

“La historia como acontecer y la Historia como interpretación”. No es correcto manejar para un curso de bachillerato “conocimiento de la Historia”, ya que, el término “**conocimiento histórico**” es una categoría que alude a un tipo de conocimiento, verdad de Perogrullo, como otros tipos de conocimientos: el científico, el pedagógico, etcétera. Es más, si revisamos los textos a nivel bachillerato que menciona el programa, éstos tratan el tema como *conocimiento histórico*: ejemplo, el texto de C. I. Ramírez llama al tema: “La construcción del conocimiento histórico” (p. 15); en otros libros de texto como el de Mireya Lamonedá y María Eulalia Ribo el tema lleva por nombre: “El conocimiento histórico” (ver *Historia Universal. Del hombre*

Programa 2003	Programa 2016
Unidad I. Introducción al estudio de la historia.	Unidad I. introducción al conocimiento de la historia.
1. ¿Qué es y para qué estudiar historia?	1. La historia como acontecer e historia como interpretación. sus diferentes usos.
2. El trabajo de los historiadores.	2. Escuelas historiográficas: positivismo, historicismo, materialismo histórico, escuela de los annales.
3. Algunas interpretaciones de la historia. el acontecer en la sociedad, como totalidad y como proceso. sujeto, tiempo y espacio.	3. Metodología de la investigación histórica: objeto de estudio, planteamiento del problema, hipótesis y fuentes de información.

moderno al hombre contemporáneo, México, 2002, Prentice Hall); si busco en Google este tema aparece muy pocas veces como “conocimiento de la Historia” y siempre ligado a la construcción de un enunciado, y si en cambio consulto “conocimiento histórico”, la consulta es más fácil. Finalmente, como se observa, los contenidos del programa son un retroceso, debido a que rompe con la forma básica de la traslación de contenidos a nivel bachillerato, es decir, suprimió el contenido de qué es la historia y el para qué, lo que conlleva, si este no fuera un programa indicativo, que no tratemos el objeto de estudio y funciones de la Historia.

Análisis de la unidad 2

Lo que a simple vista se observa es que ambos programas incurren en llamar inadecuadamente indicios a los orígenes del capitalismo; lo correcto es orígenes del capitalismo. Además, es notable la falta ortográfica de “Mediterráneo de oriente”, ya que si se usa como sustantivo es con mayúscula y como adjetivo con minúscula nombrándose como “oriental”. También, se nota que no se aplica correctamente el parámetro cronológico, pues la Baja Edad Media inicia en el siglo XI y no en el XII y esto es evidente cuando en el mismo contenido se refiere a las Cruzadas, que se dieron entre los siglos XI y XIII, siendo la primera

de 1095 a 1099 y la octava y última de 1270 a 1272. También encontramos un notable error cuando en el título de la unidad se refieren a “sociedades precapitalistas” y en el primer tema se refiere a “Formaciones sociales no capitalistas”, que, aunque enumeradas, no es correcto definir las así ya que tendría que incluir también a los Estados del socialismo real, que se asumían como no capitalistas; si realizamos el mismo ejercicio de buscar



ESTEE JANSSENS

Programa 2003	Programa 2016
Unidad II. El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XII-XVI).	Unidad 2. Panorama de las sociedades precapitalistas y los indicios del capitalismo. Siglos XII-XVI.
1. Visión panorámica de las sociedades que antecedieron al feudalismo.	1. Formaciones sociales no capitalistas: comunidad primitiva, modo asiático de producción, esclavismo y feudalismo.
2. El feudalismo: el régimen señorial y la servidumbre.	2. El mundo mediterráneo de oriente: el imperio bizantino, el islam y la expansión turco-otomana. A partir del siglo VII y hasta 1453 d. C.
3. El papel de la iglesia. La expansión del cristianismo occidental: bizancio y la presencia del islam en el mundo mediterráneo. El caso español.	3. La baja edad media y la crisis del feudalismo: las cruzadas, la expansión del comercio, la revolución agrícola, el desarrollo de las ciudades, la formación de la burguesía, la crisis agrícola, las guerras y las epidemias.
4. El crecimiento de las ciudades, la producción artesanal y los inicios de la expansión comercial en la baja edad media. Vida cotidiana.	4. Expresiones de la mentalidad moderna en contraposición al orden medieval: el humanismo, el renacimiento y el pensamiento científico. Segunda mitad del siglo XV y la primera mitad del siglo XVI.
5. La crisis del feudalismo en el siglo XIV y primera mitad del siglo XV.	5. Surgimiento y desarrollo de los estados monárquicos europeos: portugal, españa, inglaterra y francia. Los descubrimientos geográficos. La reforma y la contrarreforma
6. Origen de la mentalidad moderna: la herencia cultural grecorromana, renacimiento, humanismo y la nueva ciencia. La reforma y la contrarreforma.	
7. Surgimiento de los estados monárquicos europeos: francia, inglaterra y españa.	
8. Las grandes expediciones geográficas y las nuevas rutas comerciales.	

en Google: "Formaciones sociales no capitalistas", dicha frase no aparece en la Internet; en cambio, si marcamos "formaciones sociales precapitalistas", el término aparece de inmediato y marca 34,800 resultados. Igualmente, se nota una aparente reducción de contenidos, dado que, en el programa del 2003 se presentan 8 temas por 5 del 2016; sin embargo, los títulos temáticos y la mayoría con una secuencia temática fácilmente cuestionable; por ejemplo, se realiza una digresión de 5 siglos al iniciarse el tema 2

en el siglo VII. Con relación al abordaje de este tema en ambos programas presenta dudas, por ejemplo, ¿en qué lugar poner los descubrimientos geográficos? Desde mi punto de vista deben ir en primer lugar ya que son el punto de partida de la Edad Moderna y el detonador de la construcción de los Estados nacionales; simplemente hay que recordar que 1492 es un año axial: expulsión de los judíos de España, descubrimiento de América, y la unión de Castilla y Aragón. Es, además, para muchos, el inicio de la Edad Moderna.

Existen, aquí, algunos cambios valiosos, como la numeración de distintos hechos que permiten acotar los temas a abordar y se incluyen algunos subtemas que se omitieron en el programa de 2003, tal es el caso de “la crisis agrícola, las guerras y las epidemias” o la formación de Portugal como monarquía.

Análisis de la unidad 3

La falla de redacción se da porque no se puede referir a distintos grupos sociales, ya que, intrínsecamente son distintos y jerárquicos, y sobre todo si les cita a continuación; con decir, grupos sociales es más que suficiente.

No obstante, este es un tema novedoso que puede ayudar a comprender a los alumnos la complejidad de la estructura social durante el Antiguo Régimen.

Como se observa, esta unidad es la que tiene más errores conceptuales. Empezamos por el título de la unidad, mientras el programa de 2003 refiere que se abordarán la “revoluciones burguesas”, en el de 2016 se alude sólo al *ascenso de la burguesía*; siendo lo correcto referirse a las revoluciones y no al ascenso, ya que el fenómeno relevante, obviamente son las revoluciones burguesas. Un segundo error conceptual se presenta en el cuarto tema del

Programa 2003	Programa 2016
Unidad III. Transición a la sociedad capitalista las revoluciones burguesas (siglo XVI a principios del XIX).	Unidad 3. Transición de la sociedad capitalista y el ascenso de la burguesía al poder. Siglos XVI-XVIII.
1. La expansión colonial europea: sus repercusiones y las respuestas de los pueblos colonizados ante la conquista y dominación. La contribución de américa y áfrica a la cultura universal.	1. Los imperios coloniales europeos y la formación del mercado mundial. La producción manufacturera y el trabajo asalariado.
2. La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los estados absolutistas.	2. Las formas del estado monárquico absolutista y su relación con el sistema capitalista.
3. La ilustración y el enciclopedismo: fuentes ideológicas del liberalismo. El despotismo ilustrado	3. La revolución científica, el pensamiento filosófico político y la ilustración.
4. Las revoluciones liberal burguesas en inglaterra y la independencia de las trece colonias inglesas.	4. Las revoluciones liberales-burguesas: revolución inglesa, independencia de las trece colonias inglesas y revolución francesa.
5. La revolución liberal-burguesa en francia. El imperio napoleónico	5. Formas de vida socio-cultural de los distintos grupos sociales: nobleza, burguesía, trabajador asalariado, campesino y artesano.
6. La revolución industrial: el sistema fabril, primeras repercusiones sociales y surgimiento del movimiento obrero.	
7. Ciencia, arte y vida cotidiana.	

programa debido a que: 1) el pensamiento político de los siglos XVI al XVIII es todo filosofía política; aún no existía la disciplina que estudiará como ciencia a la política; 2) la Ilustración incluye al pensamiento político, por ello, lo correcto es denominar a este tema: El pensamiento científico y la Ilustración. En el tema 5 aludir a la Revolución Inglesa, es incorrecto ya que en el periodo hubo 2 revoluciones inglesas; además, la Revolución

Francesa no debe presentarse aislada, pues su corolario es el imperio napoleónico, sobre todo si, como es el caso, se inicia la siguiente unidad con la restauración monárquica en Europa. Asimismo, los temas 2 y 3 se repiten, puesto que, los imperios coloniales europeos son equivalentes a las “Formas de Estado monárquico absolutista y su relación con el sistema capitalista”, porque el capitalismo mercantilista de esta época era sostenido

Programa 2003	Programa 2016
Unidad IV. Auge del capitalismo de libre competencia y presencia del movimiento obrero. Los nacionalismos (siglo XIX hasta 1873).	Unidad 4. El auge del capitalismo industrial de libre competencia y los inicios del movimiento obrero. Fines del siglo XVIII-último tercio del siglo XIX.
1. Características del capitalismo industrial de libre competencia. Liberalismo político.	1. La restauración monárquica. El liberalismo político y económico. El socialismo utópico y científico, el anarquismo. Las revoluciones liberales y los nacionalismos: la unificación de Italia y Alemania.
2. La restauración aristocrática y la Santa Alianza. Las revoluciones y los movimientos nacionalistas (1820, 1830 y 1848). Las unificaciones de Italia y de Alemania.	2. El capitalismo de libre competencia. La revolución industrial, las repercusiones sociales y las formas de lucha del movimiento obrero (del luddismo en Inglaterra hasta la Comuna de París de 1870).
3. El socialismo utópico, el científico y el anarquismo. La organización de la clase obrera y la Comuna de París (1871).	3. El desarrollo capitalista de los Estados Unidos. Fundamentos ideológicos: el Destino Manifiesto y la “Doctrina Monroe”. La política expansionista y los conflictos con México. La guerra de Secesión.
4. América Latina y el Caribe: de las revoluciones de independencia a la construcción del Estado-nación y el surgimiento de nuevos vínculos de dependencia.	4. El contexto mundial y los movimientos de independencia en América Latina. Los proyectos de nación y su relación con el capitalismo.
5. El desarrollo capitalista, el expansionismo territorial y la guerra de Secesión de los Estados Unidos. Sus repercusiones en América Latina, particularmente en México.	5. Formas de vida socio-cultural en los distintos grupos sociales: burguesía, industrial, obrero y jornalero.
6. El capitalismo en la Rusia zarista y el colonialismo en Asia y África.	
7. Manifestaciones en la ciencia, arte y vida cotidiana de fines de siglo.	



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

por las empresas coloniales que estaban supeditadas a la aceptación de un Estado absolutista. Finalmente, se quiso hacer un tema novedoso, proponiendo en lugar del tema “Ciencia, arte y vida cotidiana” el de “Formas de vida-sociocultural de los distintos grupos sociales...”; inventando un concepto que no tiene sustento teórico; simplemente lo que se pretende abordar es un análisis de las mentalidades de los grupos sociales del Antiguo Régimen; si buscamos dicho término en la red no existe y en los libros especializados mucho menos.

Análisis de la unidad 4

En esta unidad es en la que observamos un mayor retroceso. En primer lugar no se puede referir a los “inicios” del movimiento obrero, si partimos de la idea que es una la etapa del sindicalismo (luddismo, cartismo y *trade unions*) y otra la del internacionalismo obrero (internacionales obreras), siendo pertinente como se le calificaba en el programa anterior como presencia del movimiento obrero. Por otra parte, la forma de desglosar el tema sobre el capitalismo en los Estados Unidos es incorrecta,

ya que se alude a justificaciones concretas del expansionismo estadounidense, habiendo mucho más expresiones de la misma. Además, se excluye a América Latina del análisis del tema, cuando lo esencial de la doctrina Monroe es “América para los americanos” y no “México para los americanos”. Asimismo, con el afán de compactar contenidos, se suman historia del pensamiento social con procesos políticos en el tema 1, haciendo incoherente el tema, simplemente indiquemos qué relación existe entre la restauración monárquica y el socialismo utópico, tema que también se deja fuera. Por las razones antes aludidas considero que los cambios en los contenidos del programa 2016 con respecto al 2013 son una involución. ☹

Fuentes de consulta

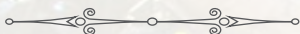
1. Galicia Patiño, C. (abril-junio 2004). Cambios y continuidades en los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea. *Eutopía*, 95-99.
2. *Programa de Estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. (2003). México: UNAM-CCH.
3. *Programas de Estudio. Área Histórico-Social. Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. (2016). México: UNAM-CCH.

La bocina de este auto en la carretera me es familiar
y este viento silbando en los pinos
y estremeciendo el techo de zinc del noviciado
me recuerda mi casa. Alguien llama desde el auto.

Pero mi casa, Junto a la carretera
donde estaban siempre pasando los autos,
hace años fue vendida y en ella viven extraños.

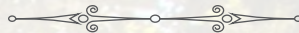
El auto era desconocido y ya se fue.
Sólo el viento es el mismo. Sólo el silbido
de esta tarde lluviosa de otoño es familiar.

Ernesto Cardenal



Te doy, Claudia, estos versos, porque tú eres su dueña.
Los he escrito sencillos para que tú los entiendas.
Son para ti solamente, pero si a ti no te interesan,
un día se divulgarán tal vez por toda Hispanoamérica.
Y si al amor que los dictó, tú también lo desprecias,
otras soñarán con este amor que no fue para ellas.
Y tal vez verás, Claudia, que estos poemas,
(escritos para conquistarte a ti) despiertan
en otras parejas enamoradas que los lean
los besos que en ti no despertó el poeta.

Ernesto Cardenal



A black and white photograph of two young women in a laboratory or classroom. They are leaning over a table, looking at a document or book. The woman on the left is wearing glasses and a light-colored sweater with dark stripes on the sleeves. The woman on the right is wearing a dark jacket. In the background, there are shelves with books and a window. A blue vertical bar is on the left side of the image.

Experimentales

El Programa de Estudios de Física I y II y su relación con las habilidades del siglo XXI

FOTOGRAFÍA: ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

Mireya Monroy Carreño

Doctora en Ingeniería de Sistemas y Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora de Física I-IV adscripta al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo. Ha participado en congresos y publicaciones de artículos referentes a la enseñanza de las ciencias.
mireya.monroy@cch.unam.mx

Patricia Monroy Carreño

Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora adscripta en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, imparte clases de Física I-IV, Matemáticas I-IV y Taller de Cómputo. Ha participado en ponencias, cursos y talleres de formación docente.
patricia.monroy@cch.unam.mx

Roberto Monroy Carreño

Maestro en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Licenciado en Ingeniería Eléctrica Electrónica por la UNAM, Profesor adscripto en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, imparte clases de Física I-IV.
robertomoncar@gmail.com

Introducción

En el caso particular de la enseñanza de ciencias experimentales, sus propósitos han variado de acuerdo con las necesidades de la sociedad, no obstante, la función social de la educación no debe modificarse, dado que la responsabilidad de la escuela es formar seres humanos capaces de transformar y construir una sociedad más equitativa y justa; para ello es necesario situarse en un contexto determinado y en una realidad específica en el aula (Roncacio, 2012, p. 153).

Con respecto a lo anterior, una de las preocupaciones que existen en la enseñanza de las ciencias “se centra en cómo ésta puede contribuir a que los jóvenes adquieran los instrumentos y destrezas adecuados para que conozcan, interpreten y actúen en un mundo donde lo único constante es el cambio” (Carvajal & Gómez, 2002, p.578).

Con base en lo anterior, es necesario que los Programas de Estudio (PE) se modifiquen con respecto a los requerimientos y características de la población, con el fin de satisfacer las necesidades del siglo XXI; puesto que el PE no sólo es un simple temario (Pérez, Méndez, Pérez & García, 2017), dado que debe promover el desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos que le permitan a los estudiantes

desarrollar las habilidades requeridas en el ámbito laboral (Sáenz, 2010, p. 2 citado en Pérez, Méndez, Pérez & García, 2017) y, en el caso particular de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH), para proseguir sus estudios a nivel superior.

Habilidades del siglo XXI

El término “habilidades del siglo XXI” es propio de esta época (Maggio, 2018) pero para comprender en qué consiste, se debe considerar que una habilidad sólo puede ser verificada en el rendimiento, es decir, haciendo algo, mientras que el conocimiento se obtiene por medios más abstractos, como la conversación, por esto una habilidad se relaciona con el conocimiento práctico o técnico y con la capacidad de emplear un conocimiento teórico en un entorno práctico (Portillo, 2017).

En el mismo sentido Maggio (2018, p. 35) cita que las habilidades del siglo XXI son agrupadas en tres rubros:

1. Habilidades de aprendizaje innovación: son aquellas que permiten preparar para la complejidad de la vida y el campo laboral como son la creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación y colaboración.

2. Habilidades vinculadas a la información, los medios y la tecnología: están representadas por las tecnologías y el acceso a información; y cuya finalidad es desarrollar habilidades como la alfabetización informacional, alfabetización en medios y alfabetización digital.
3. Habilidades para la vida y la carrera: tienen un componente social y emocional y conlleva a trabajar con la complejidad del entorno en donde nos desenvolvemos, estas habilidades son la flexibilidad, la adaptabilidad, la iniciativa, la independencia, las habilidades sociales e interculturales, la productividad, el liderazgo y la responsabilidad.

En resumidas cuentas, las habilidades requeridas en la sociedad del conocimiento de acuerdo con Almerich, Díaz, Cebrián & Suárez (2018) las clasifican en capacidades superiores, trabajo en equipo y las TIC las cuales tienen derivaciones como se muestra en la figura 1.

El programa de estudio de Física I y II contemplan las habilidades del siglo XXI

En este trabajo se revisó el Programa de Estudios de la ENCCH, centrándose en la

asignatura de Física I y II, que pertenece al área de Ciencias Experimentales; con el fin de analizar si este PE contempla las habilidades del siglo XXI que deben adquirir los alumnos.

En este sentido, se examinó el PE de Física I y II en la sección de perfil del egresado que enuncia que el alumno debe poseer un pensamiento crítico, flexible y creativo que le “permite formular juicios e integrar sus conocimientos para explicar la naturaleza y sus cambios” (ENCCH-UNAM, 2016, p.13), aspectos que corresponden a desarrollar capacidades de orden superior, para ello, los alumnos deben participar en un aprendizaje significativo basado en la investigación (Scott, 2015, p.2), en referencia a este criterio el PE de Física plantea el desarrollo de proyectos en el que se favorece la investigación.

Desde la perspectiva anterior, en la mayoría de los aprendizajes, en la parte de estrategias sugeridas se inicia con una pregunta detonadora relacionada con alguna situación de la vida cotidiana, y que según Barron & Darlin (2008 citado en Scott, 2015, p.2) exponen que si se consideran las experiencias de la vida real, en conjunto con la participación y la colaboración, brindan a las y los estudiantes la oportunidad de “crear y organizar el conocimiento, emprender investigaciones, reflexiones, redacciones y análisis detallados” (Barron & Darlin, 2008 citado

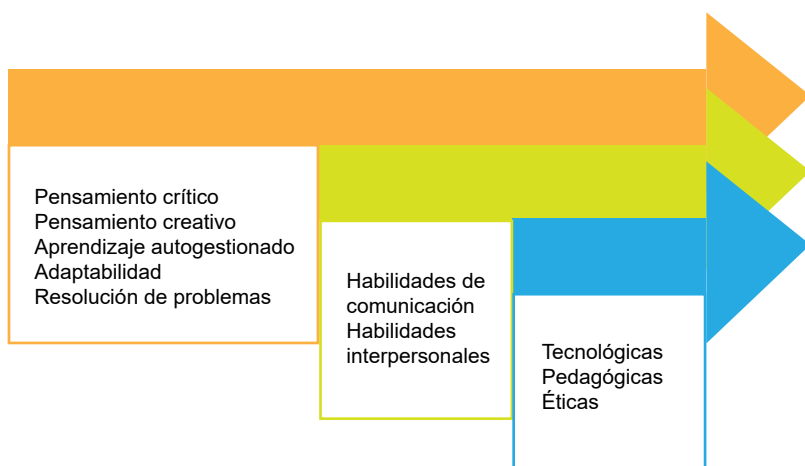


FIGURA 1. CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES REQUERIDAS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.
FUENTE: ADAPTADO DE ALMERICH, DÍAZ, CEBRIÁN & SUÁREZ (2018).

en Scott, 2015, p.2), puntos que hacen hincapié a las habilidades de capacidades superiores y al trabajo de equipo.

Cabe agregar, que la educación del siglo XXI solicita un aprendizaje más personalizado, que reclame en proteger la creatividad en lugar de reprimirla (Scott, 2015), en este sentido, se comprende la importancia del principio filosófico de aprender a aprender, es decir, promover la autonomía en la adquisición de conocimientos de los alumnos (ENCCH, UNAM, 2016, p.12), aspecto que no sólo está presente en el Modelo Educativo que caracteriza a la ENCCH, sino que se encuentra en cada uno de los apartados del PE de Física.

Cabe considerar, por otra parte, que el uso de las tecnologías en el ámbito educativo, si son utilizadas de manera adecuada, pueden ofrecer múltiples ventajas, ya que son un

“elemento catalizador dentro de una cultura de aprendizaje y colaboración” (Scott, 2015, p.9). Con relación a este punto, el PE propone hacer uso de simuladores y videos con el fin de entender los conceptos abstractos y vincularlo con alguna aplicación práctica.

En conclusión, el Programa de Estudios de Física I y II considera el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, con fin de que los alumnos puedan incorporarse al mundo laboral, pero también que desarrollen habilidades para la vida, para que puedan aplicarlas en su contexto personal, local y global. 📧



MIA MOESSINGER

Fuentes de consulta

1. Almerich, G.; Díaz, I.; Cebrián, S. & Suárez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1), 1-21.
2. Carvajal, E. & Gómez, M.R. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602.
3. ENCCH-UNAM (2016). *Programa de Estudio. Área de Ciencias Experimentales Física I-II*.
4. Maggio, M. (2018). Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy: documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación (1ª ed). Buenos Aires: Argentina: Santillana.
5. Pérez, A.F., Méndez, C.J., Pérez, P. & García, J.A. (2017). Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración. *Espectros Perspectivas Docentes*, (62), 21-31.
6. Portillo, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2).
7. Roncacio, M. (2012). La clase de ciencias naturales y el desarrollo de competencias para la vida en la escuela primaria. *Educación y Ciudad*, (23), 151-160.
8. Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 15]

Un camino que recorrer para la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología en el CCH

FOTOGRAFÍA: ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

Experimentales



Hassibi Yesenia Romero Pazos

Lic. en Psicología, con mención honorífica y Mtra. Consejería Psicológica y Acompañamiento Integral, ha impartido, cursado y acreditado diversos cursos y diplomados, Profesora de Tiempo Completo en la materia de Psicología en CCH.
hassibiyesenia07@hotmail.com

Rosaura Rocha Escamilla

Lic. en Psicología, con mención honorífica. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), con mención honorífica. Profesora de M.T. Psicología en CCH. ha impartido, cursado y acreditado diversos cursos y diplomados.
rosaurarocha@yahoo.com.mx

Como es sabido, el proceso de actualización de los Programas de Estudio de Bachillerato en el Colegio no concluyó con la aprobación y la implementación de los mismos. Para valorar su operatividad y reiniciar en un futuro un proceso de perfeccionamiento, se requiere identificar y analizar aquellos elementos estructurantes que de esta herramienta guían el quehacer docente en el aula, pero también de todos aquellos que con base en la práctica se pueden considerar dignos de ajustes para futuras revisiones, con el imperante objetivo de mejorar la construcción y el alcance de los aprendizajes por parte de los alumnos que se derivan de la proyección, ejecución y evaluación del ejercicio docente que a su vez está orientado de manera pertinente a través de sus programas de estudio.

Es así como en nuestro Colegio, a un año de implementación de los programas de estudio de quinto y sexto semestre, se emprendió un trabajo institucional de seguimiento y evaluación de todos los programas, correspondiendo la última etapa a los programas del tercer año. Con el firme propósito de identificar todos aquellos elementos de ajuste que en la práctica cotidiana de la docencia han representado de forma benéfica o en otros términos lo contrario, teniendo como eje central los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como las formas de enseñanza por parte de los profesores.

En este marco, durante el interanual 2019-2020, institucionalmente se diseñaron y se implementaron Talleres de Reflexión sobre la Experiencia Docente para el Seguimiento de la Aplicación de los Programas de Estudio Actualizados (TRED-S). Partiendo de un

verdadero espíritu colegiado, que es una de las características esenciales del Bachillerato del Colegio, se propuso rescatar la experiencia de los profesores, desde una postura reflexiva con el referente del ejercicio de la docencia con base en los nuevos Programas de Estudio.

Este ejercicio de reflexión fue por demás enriquecedor, ya que posibilitó el intercambio de experiencias acerca de las prácticas docentes tomando como base la instrumentalización y evaluación del curso, teniendo como referente el Programa de Estudio Actualizado. Este ejercicio introspectivo que fue tanto de manera individual como colegiada, permitirá un seguimiento puntual para determinar juicios y toma de decisiones en cuanto a los avances y aspectos problemáticos para una concreción pertinente a las necesidades actuales del sistema educativo del país.

En el caso específico de los Programas de Psicología I y II, presenta una estructura interna coherente entre lo que se pretende lograr en términos de aprendizajes y contenidos, así como múltiples estrategias didácticas de intervención y evaluación que hacen que sea una herramienta de gran utilidad para el profesor como guía para proyectar la docencia del día a día.

Cabe mencionar que la aplicación de estos Programas actualizados ha sido una experiencia agradable y positiva, con mejoras al programa anterior, sentimos que estos programas satisfacían necesidades que con el anterior teníamos, ya que el Programa Actualizado nos sirve en realidad como una guía para impartir nuestras asignaturas, teniendo mayor claridad en lo que se espera de cada aprendizaje.

En términos generales, responde a las recomendaciones de algunos autores especialistas y “tradicionales” en el área educativa, como por ejemplo Pansza (1986), quien propone que todo programa debe incluir elementos como: datos generales, introducción a la unidad didáctica, objetivos (o propósitos en el caso del Colegio) terminales del curso, introducción a cada una de las unidades, objetivos de unidad (en el caso del Colegio son propósitos de cada curso), contenidos temático, instrumentación didáctica, criterios de evaluación, bibliografía, y evaluación del programa, con fines del perfeccionamiento del mismo (que son las acciones que se han derivado después de la aprobación y puesta en marcha del programa).

Esto que comentamos de su estructura es notorio para nosotras en la aplicación de los programas, pues hay una relación de los aprendizajes con los contenidos temáticos y permite que haya una lectura fácil de nuestro

programa y poderlo aplicar sin tantas dudas de qué contenidos quieren que abarquemos, facilitando, incluso, el trabajo de elaboración de guías para extraordinario.

A pesar de que no existe un formato único para presentar el programa, es importante señalar que la conformación del programa en cuestión es sencilla y de fácil lectura para todos los profesores, tanto de recién ingreso como para aquellos con más experiencia.

El que hubiera claridad en cada apartado inicial del programa es de gran apoyo para conocer el rumbo que debemos tomar para el trabajo frente a grupo, existe claridad en lo que se debe evaluar, en el enfoque disciplinario y didáctico, pues esto es lo que nos guía y en el anterior programa eran confusos o no aparecían.

Ya en el programa de inicio se establecen los propósitos, el tiempo del curso en una primera columna y los aprendizajes, en otra las temáticas, y en una tercera las estrategias



MIGUEL HENRIQUES

didáctico-pedagógicas sugeridas para los profesores, considerando los momentos cruciales en una sesión-clase como es la apertura, desarrollo y cierre. Con ello responde a lo que Díaz Barriga (1980) propone: que todo programa debe tener una organización de un marco de referencia, es decir, que no es un elemento aislado, sino forma parte concreta del Plan de Estudios, en este caso se destacan aspectos como, las relaciones de la disciplina con el área y otras asignaturas con base a los referentes y Principios del Colegio (*aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*), el enfoque disciplinario y didáctica, la contribución con el perfil de egreso, evaluación, entre otros; este autor menciona otros aspectos como la presentación del programa y la instrumentación didáctica que también están bien estructurados en el Programa de Psicología I y II que en líneas anteriores referimos.

Así mismo, nos percatamos que nuestros programas son los únicos que cuentan con un apartado de estrategias propuestas, donde de forma particular nos describen cómo aplicar cada una, especificando las actividades de inicio, desarrollo y cierre, si revisamos a detalle este material, nos ayuda a tener mayor claridad, orientándonos sobre el qué y cómo debemos llevarlo a cabo en el aula, siendo una ayuda extraordinaria en nuestra facultad en la aplicación de las estrategias didácticas.

Con base a lo mencionado anteriormente, también observamos que nuestro programa es muy noble al tener flexibilidad para poder enfocar los aprendizajes a temáticas cercanas a los jóvenes y las necesidades sociales que se vayan presentando en el contexto, haciendo un importante acercamiento a los principios del Modelo Educativo del Colegio, donde su principal labor es hacer frente a las necesidades sociales.

Una fortaleza que es imperante resaltar en nuestro programa es que está estructurado en una sola unidad didáctica, y una notable cantidad menor de aprendizajes (en comparación con otros programas de estudio). Esto posee la gran ventaja que el profesor tiene la facultad de iniciar con aquel aprendizaje que planea y



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

acuerde con sus alumnos, lo cual, con base en la experiencia podemos decir, que predispone por parte de los estudiantes de manera positiva a aprender, promoviendo actitudes de interés, curiosidad y compromiso para el trabajo.

Sin embargo, con esta primera revisión, evidentemente, hay aspectos particulares que no satisfacen del todo a la mayoría de los profesores y con base en la experiencia se van mostrando y/o resaltando indicadores que deben ser ajustados sin ningún problema, como la redacción inadecuada, la falta de precisión de algunos términos (como por ejemplo el de la "subjetividad"), o bien la redacción de aprendizajes que engloban una gama de contenidos, cuando ello puede quedar separado y determinado con la expresión de aprendizajes, especificando una cantidad menor de contenidos temáticos, esto no quiere decir, que se generen numerosos aprendizajes, ya que entonces estaríamos favoreciendo el enciclopedismo, es más bien, atribuir un nivel cognitivo distinto a diferentes contenidos, lo cual



SAMANTHA HENTOSH

contribuye, aclaramos desde nuestra mirada, a una planeación y ejecución mejor concretizada.

En conclusión, los Programas de Psicología I y II, poseen más fortalezas para su operatividad y algunas debilidades que deben ser consideradas áreas de oportunidad para la mejora bajo una evaluación institucional encaminada a ajustar de forma paulatina el programa de estudio, con la participación colegiada de todos los profesores, con diferentes niveles de experiencia docente en el Colegio.

Pues, al aplicar estos programas nos hemos percatado que son de fácil acceso a los compañeros de poca experiencia docente, que realmente nos guía en nuestra labor de enseñanza de la Psicología, existe claridad del rumbo que lleva la asignatura y existe claridad en cada uno de los aprendizajes esperados, facilitando nuestras actividades docentes.

Cabe mencionar que nuestra experiencia frente a grupo con los programas actuales ha sido satisfactoria, pues hubo cambios

significativos en cuanto a la estructura base de los programas que han facilitado el trabajo y su aplicación dando un mayor sentido al rumbo de la asignatura y un mayor entendimiento en cómo guiar la docencia para el logro de los propósitos de las asignaturas.

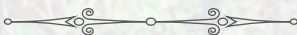
Además, tenemos claridad en que aún hay mucho que perfeccionar y comprender de estos programas para ir afinando la aplicación y sabemos que la mejor forma de lograrlo es a través del trabajo colegiado. ☺

Fuentes de consulta

1. Díaz Barriga, A. (1980). Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares: en *Perfiles Educativos*, octubre-diciembre. Num. 10. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE.p.1-28.
2. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de Ciencias Experimentales. Psicología I-II*. México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.
3. Pansza, G. M. y col (1986). Elaboración de Programas en: *Fundamentación didáctica*. México. Ed. Gernika. P.9-43.

Los árboles parecen cabelleras
de muchachas pelirrojas
y rubias. Las hojas mojadas, rojas y doradas
están cayendo, y cayendo, como cabelleras.
Otra vez es otoño. Ha pasado un año rápido
como el tren que pasó pitando detrás de los árboles,
y el avión de plata que pasó volando y ya no vuelve
y los pájaros que pasan volando, hacia
Hispanoamérica.

Ernesto Cardenal



**Resultados del
seguimiento y aplicación
de los Programas de
Inglés I y II en el CCH:
detección de problemáticas
y propuesta de soluciones**

Araceli Mejía Olguín

Profesora de Carrera Titular “B” de Tiempo Completo Definitiva, adscrita al Plantel Vallejo, con 25 años de antigüedad. Es Bióloga por la Facultad de Ciencias y Maestra en Lingüística Aplicada por la ENALLT, UNAM. Ha asistido a diplomados y más de 60 cursos de actualización didáctica y disciplinar. Es autora de libros de texto, guías de estudio para examen extraordinario, programas de estudio y artículos sobre la enseñanza de lenguas. Ha sido responsable de proyectos INFOCAB, coordinadora del Portal English Media y de grupos de trabajo institucional. Ha sido diseñadora e impartidora de cursos presenciales y en línea para alumnos y profesores del bachillerato y posgrado de la UNAM y de la SEP. Ha sido integrante de la Comisión Académica de Inglés del Consejo Académico del Bachillerato, de la Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio de la Materia de Inglés, del Consejo Interno del Plantel Vallejo y de la Comisión Dictaminadora de la ENP.
aramejol@yahoo.com.mx

Luisa del Socorro Luja Gamboa

Profesora de Carrera Titular “C” de Tiempo Completo Definitiva del Departamento de Inglés, adscrita al Plantel Oriente, con 22 años de antigüedad. Es Lic. en Psicología por la UAM, con Especialización en Psicología Educativa por el Instituto Nacional de Capacitación Educativa y Maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM. Participó en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente (PAAS) del Bachillerato de la UNAM, 6ª generación. Ha sido participante y coordinadora en varios proyectos a nivel institucional como: seguimiento, aplicación, revisión y actualización de los programas de estudio; elaboración de guías de estudio, paquetes didácticos, paquetes de evaluación y programas operativos; así como el diseño e impartición de cursos a profesores. Ha participado en la Comisión Especial de Lenguas como representante del CCH y en las subcomisiones de metodología de evaluación y de investigación.
lugalui@yahoo.com.mx

1. Introducción

En este reporte se exponen los resultados y algunas propuestas de ajuste a los programas y formación de profesores, producto del trabajo del seguimiento y aplicación de los programas de estudio actualizados, realizado por el Seminario Central de Inglés como parte de un proyecto institucional durante el ciclo escolar 2018-2019. El objetivo del proyecto fue continuar el proceso de instrumentación y seguimiento de los programas de manera colegiada, con la intención de facilitar la instrumentación de los programas y mejorar el aprendizaje de los alumnos, así como identificar aquellos elementos susceptibles de mejoras para tener programas más sólidos en los aspectos disciplinarios, didácticos y pedagógicos en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio.

El diagnóstico se realizó a partir del análisis de las respuestas del cuestionario aplicado en el Curso Taller de Reflexión de la Experiencia Docente (2018) en la materia de inglés, mediante el cual se detectaron dificultades en los programas y su instrumentación. En total, se revisaron 69 cuestionarios, lo que representa alrededor del 20% de la población

de docentes del Departamento de Inglés, cuyas preguntas incluían una dimensión cuantitativa y otra cualitativa. El análisis cuantitativo se obtuvo a través de la frecuencia de las respuestas para cada ítem proporcionado por el cuestionario, mientras que, en la dimensión cualitativa, se clasificaron las razones de la selección del ítem. A partir de estas últimas, se hizo una categorización con el fin de registrar la incidencia de las diferentes explicaciones proporcionadas por los profesores.

2. Resultados del diagnóstico de la aplicación de los Programas

a) Antecedentes

En general, la estructura global de los programas es similar a la de otras materias, pues se elaboró de acuerdo con los lineamientos solicitados inicialmente por el Colegio a las Comisiones Especiales de Actualización de los Programas de Estudio (CEAPE) en los ciclos escolares 2012-2013 y 2013-2014, cuyo producto final fueron los programas de **Inglés I a VI**. Posteriormente, se realizó una revisión y enriquecimiento de los programas del tronco común, a través de grupos de trabajo durante el ciclo escolar 2014-2015

convocada nuevamente por el Colegio, donde se determinó institucionalmente que la materia de inglés continuaría impartándose hasta el cuarto semestre. Es importante mencionar que esta determinación implicó hacer cambios significativos a la versión inicial elaborada en la CEAPE y, finalmente, se generó la versión actual de los **Programas de Estudios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I-IV (2016)**. En su diseño, se considera que los aprendizajes están organizados de acuerdo con el proceso de adquisición (comprensión, expresión, interacción). La temática está organizada en conceptual, procedimental y actitudinal, en donde se aprecia una fuerte relación entre estos términos y los componentes de la competencia comunicativa (competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística). La organización de los aprendizajes y contenidos es la aportación más importante de los programas actualizados, pues se precisa y explicita el qué, cómo y para qué aprender, así como valores, actitudes y habilidades generales, en cada uno de los aprendizajes; por lo tanto, se promueve su aprendizaje y evaluación en el aula. De esta manera, se atiende a los principios filosóficos del Colegio: “Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” (CCH, 1996:39).

En este documento, de acuerdo con los resultados analizados en los cuestionarios del TRED, se abordarán principalmente los elementos de las cartas descriptivas, en especial aprendizajes, temática, estrategias y evaluación.

b. Resultados del análisis a cuestionarios del TRED

*** Aprendizajes acordes con la adquisición de la cultura básica y contribución al perfil de egreso del Colegio**

En la parte cuantitativa, la mayoría de los profesores consideran que los aprendizajes son relevantes para la adquisición de una cultura básica y que también contribuyen al perfil del egresado. El 46% de los profesores



FOTOGRAFIERENDE

estableció que están de acuerdo y el 50% están parcialmente de acuerdo, mientras que sólo el 4% manifestó estar en desacuerdo. En cuanto a la parte cualitativa, los profesores expresaron que los aprendizajes son relevantes, que el nivel A2 del MCER es lo básico en idiomas para la adquisición de una cultura básica de la materia y que, a su vez, son acordes al modelo educativo y perfil del egresado. Otra categoría que comentaron es la referente a posibles ajustes a los programas y sugieren revisar su orden y jerarquía para la adquisición de una cultura básica de la materia. Otro aspecto señalado es que los aprendizajes no se ajustan a la realidad de los alumnos en cuanto a su vida cotidiana y en el aula, por lo que son inadecuados. Además, se sugirió que *se agreguen dos semestres más* para que los alumnos adquirieran una cultura básica de la materia. Otro factor favorable que destacaron es que los aprendizajes se encuentran graduados de la comprensión a la interacción y permitan al alumno alcanzar un conocimiento suficiente de la lengua; aunque, en ocasiones, se excede el propósito general de la materia. Sin embargo, otros opinan que no ofrecen un reto a los estudiantes más avanzados.

* Temática acorde con los aprendizajes del programa

En cuanto a los resultados cuantitativos 54% de los profesores considera que la temática de los aprendizajes es adecuada, 43% la considera parcialmente adecuada y 3% la considera inadecuada. En cuanto a la dimensión cualitativa, la mayoría de los profesores considera la temática de los aprendizajes como adecuada porque se presentan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y porque los temas básicos y actualizados están acordes con los Niveles A1 y A2 del MCER, relacionados con el contexto real de los alumnos del Colegio. Sin embargo, el 45.7% considera que la temática es parcialmente adecuada e inadecuada, principalmente porque el 33.3% opina que está fuera del contexto de los alumnos, alejada de su realidad inmediata y de su interés. El 14.8% la considera inadecuada porque no se aprecian los contenidos necesarios para el desarrollo de la cultura básica, los contenidos actitudinales son ambiguos y la temática no corresponde con los aprendizajes; el 11.1% opina que la organización (orden/secuencia) de la temática es inadecuada para el logro de los aprendizajes y, finalmente, parece existir una contradicción entre dos grupos: los primeros (18.3%) consideran que la temática es limitada y que podría tener un nivel de dominio de la lengua meta más elevado; mientras que los segundos (11.1%) la consideran excesiva porque es muy amplia y difícil de cubrir completamente o al menos lo más esencial. No obstante, con base en sus comentarios, se puede aseverar que aquellos que consideran la temática limitada y repetitiva se refieren a los cursos de Inglés III y IV; mientras que la temática excesiva, amplia, extensa, se refiere a los cursos de Inglés I y II.

* Tiempos asignados en los programas para el desarrollo de los aprendizajes

En cuanto a los resultados cuantitativos, poco más de la mitad de los profesores (54.3%) considera la relación aprendizajes-tiempo como

parcialmente adecuada, el 35.7% respondió que la relación aprendizajes-tiempo es adecuada y, el 10% opina que la relación es inadecuada. En lo cualitativo, 64.29% de los profesores no consideraron adecuada la relación aprendizajes-tiempo y se obtuvieron las siguientes categorías: poco tiempo, demasiado tiempo, y depende de las características del grupo. De este porcentaje, 51% de los profesores opina que el tiempo asignado a los aprendizajes es insuficiente, el 31.9% considera que el tiempo es demasiado y el 17.02% considera que el tiempo depende de las características del grupo. No obstante, debido a sus comentarios, nuevamente se establece que aquellos que consideran que hay poco tiempo se refieren a los cursos de Inglés I y II, al parecer por la carga excesiva de contenidos y por el nivel de dificultad de algunos de ellos; mientras que aquellos que opinan que el tiempo es demasiado se refieren a los cursos de Inglés III y IV que presentan menor carga de contenidos.



CONVERTKIT RVPIAVE



DINAR

* Estrategias en los programas acordes con los aprendizajes

En cuanto a los resultados cuantitativos, 24% de los profesores consideran que las estrategias son adecuadas, mientras que 69% mencionan que son parcialmente adecuadas y sólo 7% de los profesores las establecen como inadecuadas. No obstante, en la parte cualitativa, aunque la mayoría de los profesores (69%) consideraron las estrategias como parcialmente adecuadas, al analizar sus argumentos, se observa que es debido a que reconocen las estrategias como incompletas, porque son sólo actividades correspondientes a un momento que puede ser de apertura, desarrollo o cierre. El 24% de los profesores que las consideran adecuadas afirman que su implementación ha permitido el logro de los aprendizajes y propósitos de la unidad. La mayoría de estos profesores menciona que adecúan las estrategias o les sirven como guía para diseñar las propias y enfatizan que son sugerencias útiles para instrumentar los

programas de la materia. Con base en esta información, se puede afirmar que los profesores reconocen este componente dentro de las cartas descriptivas y, a su vez, están familiarizados con el concepto de estrategia como el conjunto de elementos que se planean para guiar las actividades del profesor y del alumno para lograr los aprendizajes, como se indica en el glosario de la asignatura.

Los profesores que consideran las estrategias parcialmente adecuadas (7%) están divididos en dos grupos. El primer grupo (63%) considera las estrategias como guía o propuestas útiles pero incompletas por el formato institucional de las cartas descriptivas. El segundo grupo de profesores (7%) las consideran insuficientes o incompletas porque no se logran los aprendizajes y las caracterizan como excesivas o reducidas en tiempo, ajenas al contexto y necesidades de los estudiantes. Además, mencionan que las estrategias son similares entre ellas y no incorporan los conocimientos actitudinales para el logro de los aprendizajes de la unidad.

* Formas de evaluación de los programas adecuadas a los aprendizajes

En cuanto a lo cuantitativo, 42% de los profesores establecen que son regularmente adecuadas, 36% establecen que son predominantemente adecuadas, 14% mencionan que son parcialmente adecuadas y sólo 4% considera que son totalmente adecuadas. En lo cualitativo, al considerar la cantidad de profesores (42%) que optaron por la respuesta “regularmente adecuadas”, se observa que no tienen una opinión favorable sobre las formas de evaluación. Asimismo, algunos de los comentarios de los profesores sugieren un desconocimiento de las *propuestas* de evaluación que presentan los programas, pareciera que esperan una sugerencia de evaluación ya terminada para cada aprendizaje. Lo anterior nos ofrece indicios de que existe una contradicción en cómo se percibe la evaluación en los programas. Se hacen



VIKTOR TALASHUK

comentarios que se podrían considerar positivos en concordancia con las categorías totalmente, o predominantemente seleccionadas. Sin embargo, algunos de estos mismos comentarios y los de las otras categorías arrojan también puntos de vista poco favorables.

*** Aprendizajes de los programas que han representado mayor dificultad para los alumnos**

Sólo 8% de los profesores mencionaron directamente a los aprendizajes; el 55% se refirieron a los contenidos lingüísticos, el 26% a las habilidades y un 4% a las actitudes. Con base en estos resultados, se observó que 85% de los profesores contestaron haciendo referencia a la temática en vez de aprendizajes, lo que indica una confusión de términos y un énfasis excesivo en los contenidos. Sin embargo, la principal problemática detectada es que el 55% de los profesores localiza las dificultades en el aspecto conceptual de la temática, mientras que en realidad es el conocimiento procedimental el más difícil de desarrollar. Se destaca la baja incidencia de los contenidos actitudinales como

fuente de dificultades, sobre todo considerando que su inclusión representó uno de los cambios más significativos en los programas vigentes. Los profesores requieren orientación para leer los programas, de manera horizontal, instrumental, teórico-práctica y normativa, así como manejar los criterios necesarios para jerarquizar e identificar los contenidos centrales para el desarrollo de cada una de las habilidades lingüísticas congruentes con el enfoque y la disciplina.

3. Propuestas para la formación de profesores

De acuerdo con la detección de dificultades realizada por el Seminario Central de Inglés, se observó que aunque los profesores tienen conocimiento sobre los diferentes aspectos que se involucran en los programas, éste conocimiento en general tiende a ser parcial. Debido a lo anterior, la propuesta principal del Seminario Central de Inglés es enriquecer la comprensión de los programas para una mejor instrumentación del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los programas de Inglés I y II, lo que alude directamente a una formación de profesores integral que abarque ambos aspectos. Precisamente, para fomentar la comprensión de los programas, se requiere una formación disciplinaria y didáctica, con mayor énfasis en el segundo aspecto. Otro elemento sumamente importante para la formación de profesores es la instrumentación de los programas, por lo que en las propuestas se mencionan diferentes formas para llevarlas a cabo.

a) Propuestas de formación docente en el ámbito disciplinario:

- Curso-taller sobre conocimientos generales acerca del proceso de adquisición en segunda lengua.
- Cursos para comprender los elementos incluidos en el enfoque disciplinario de los programas como el enfoque comunicativo

y el enfoque accional del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este caso, se podría ampliar la información de cada uno de ellos.

- Seminario de profesores que refleje la concreción del Modelo Educativo del Colegio en la materia de Inglés.

b) Propuestas de formación docente en el ámbito didáctico:

- Diseñar un curso-taller sobre la conformación de las cartas descriptivas para conocer cómo se articulan los elementos que las conforman: *propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias y sugerencias de evaluación*. La intención es que se traten minuciosamente los elementos de los programas y la manera correcta de entenderlo y aplicarlo en el aula. Así, se evitaría la lectura vertical o lineal de las cartas descriptivas que hacen algunos profesores.
- Continuar con los cursos-taller sobre planeación didáctica integrando el modelo educativo, enfoque comunicativo, enfoque accional y la metodología de los programas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Diseñar cursos con temáticas específicas; por ejemplo: planeación didáctica para desarrollar la Unidad Programática 3 de Inglés II - Compartir actividades cotidianas. El objetivo sería conocer y desarrollar la planeación didáctica a partir del enfoque por tareas con ejemplos concretos de la selección de temáticas (sobre todo las relacionadas con la interacción oral y expresión escrita) para lograr el propósito de la unidad, retomando el Modelo Educativo del Colegio, así como los enfoques comunicativo y accional.
- Asesorías para orientar a los profesores en cuanto a material didáctico: dirigir las actividades de los libros de texto a su realidad social y académica en el CCH, relacionar la temática con los aprendizajes,

reconocer la flexibilidad de los Programas y tomar decisiones fundamentadas metodológicamente para seleccionar y desarrollar los aprendizajes y contenidos esenciales.

- Promover el trabajo colegiado para elaborar materiales didácticos, puesto que el proceso de elaboración permite a los profesores formarse y conocer mejor los programas. Además, se tendría el beneficio adicional de contar con materiales propios diseñados a partir de los programas de la materia para facilitar su aplicación.
- Diseñar e impartir un curso interanual o intersemestral donde se aborden temas relacionados con la evaluación en general



HATICE MYARDIM

y la evaluación propuesta en los programas en particular.

- Crear un *blog* donde los profesores puedan compartir sus propuestas de evaluación para los aprendizajes de los programas de Inglés I y II.
- Socializar los materiales y proyectos de investigación realizados por los profesores con más antigüedad y definitividad en el Colegio.
- Desarrollar un programa de formación continua de profesores para apoyar la labor docente en grupos con características particulares.
- Clasificar los cursos de formación de profesores a tres tipos de audiencia: profesores noveles de ingreso reciente y hasta 4 años de antigüedad docente en el Colegio; profesores con 5 a 9 años de antigüedad y, finalmente, los profesores con más de 10 años de antigüedad para una atención diferenciada.
- Desarrollar un diplomado para la materia de inglés, que integre varios de los temas esenciales de los ámbitos disciplinario y didáctico.

Conclusiones

En general, los profesores tienen una opinión favorable sobre los programas de estudio de la materia de inglés; sin embargo, consideran necesario el proceso de revisión y ajuste para valorar la extensión de la materia a los semestres V y VI, la revaloración del nivel meta al término de los tres años del bachillerato, el orden y jerarquía de los aprendizajes y contenidos, el diseño de propuestas integrales de estrategias didácticas y de evaluación, así como la revisión de bibliografía vigente, básica y complementaria para los alumnos y profesores, entre los elementos más relevantes. Otro aspecto importante es la necesidad de orientar a los docentes en la comprensión y aplicación de los programas, para evitar la lectura vertical o lineal de las cartas descriptivas y cambiar el foco hacia los aprendizajes en lugar de los contenidos. ③

Fuentes de consulta

1. Barajas, S., B. (2018). *Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 para la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado el 12 de junio de 2019 desde: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PGDI_DGCCH_2018-22.pdf.
2. Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. USA: Pearson.
3. Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH, UNAM.
4. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio de Inglés I-IV. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. México: UNAM.
5. Delors, J. (1996). Capítulo 4. Los cuatro pilares de la educación: p. 95-109. En: *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. España: Santillana, Ediciones UNESCO.
6. Díaz Barriga A., F. & Hernández R., G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda Edición. México: McGraw-Hill.
7. Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and teaching*. China: Oxford University Press.
8. Instituto Cervantes. (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Recuperado el 3 de febrero de 2019 desde: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
9. Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. (3° ed.). China: Oxford University Press.
10. Omaggio H., A. (1993). *Teaching Language in Context*. (2° ed.). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
11. Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.

La trascendencia de los Nuevos Programas de Estudio de Francés a través de las certificaciones DELF en la ENCCH

José Luis Gómez Velázquez

Se desempeña como profesor de tiempo completo de Francés en la ENCCH. Cursó la licenciatura en Letras Modernas Francesas y la Maestría en Letras, ambas en la UNAM actualmente forma parte del Programa de Doctorado en Letras en la misma institución.
govejoseluis@hotmail.com

En ocasiones los logros de los programas de estudio resultan poco tangibles para los alumnos. El diploma que avala el fin de una etapa formativa se presenta como un evento que culmina una serie de esfuerzos. Sin embargo, pareciera que existe una sola finalidad, la obtención de un certificado de primaria, secundaria, bachillerato, o en el contexto profesional de un título de licenciatura o de algún posgrado. Es importante resaltar los pequeños logros del estudiante a lo largo de su formación.

En este contexto, los alumnos de bachillerato enfrentan un reto particularmente arduo, pues es durante este período que se deben afianzar los conocimientos generales de la formación básica, y se debe empezar a vislumbrar el camino profesional que se va a elegir. Así pues, dentro del bachillerato, los alumnos se enfrentan a una etapa de la vida que constituye un eslabón entre la disciplina a la que muchos dedicarán el resto

de sus vidas, y el cúmulo de conocimientos que en teoría se ofrece a toda la población. Es también durante esta etapa de la vida, que un gran número de estudiantes obtendrán la mayoría de edad, algo que los enfrenta a nuevas posibilidades de convivencia con su entorno. Resulta importante, en este sentido, poder proveer al estudiante de bachillerato de herramientas actitudinales que les permitan ir enfrentando este nuevo mundo con más seguridad.

El conocimiento de los idiomas representa una gran ventaja para poder afrontar un “mundo hiperconectado” y globalizado como el nuestro. En una clase de lengua extranjera no solamente se trabajan elementos cruciales para el individuo, como la comunicación con el otro, sino que también se trabajan y refuerzan los lazos con la cultura y el idioma madre, y se expanden los horizontes perceptivos hacia



UNSPASH



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

otras culturas y otras posibilidades de desarrollo. Todo esto resulta muy enriquecedor en el mundo de las ideas, pero una vez más, si bien el adolescente se sabe parte de un proceso de aprendizaje, muchas veces necesita alicientes más concretos para poder afianzar de manera contundente sus habilidades. Las certificaciones del idioma aparecen, pues, como una de estas herramientas que se pueden obtener en el camino de los tres años que los alumnos del bachillerato pueden obtener. Muchas de éstas, son ofrecidas por instituciones privadas, en diversos casos, representan “certificaciones” sin valor internacional, que buscan proveer al alumno de un trofeo a título personal, pero que en el camino laboral y académico son inservibles.

Me permito, en este contexto, elaborar una pequeña reflexión en torno a la importancia que constituyen las certificaciones de idiomas en la ENCCH, y de sus lazos con la aplicación de los programas actualizados. Desde el año 2010, los programas de lengua extranjera sufrieron un cambio radical. Se decidió en ese entonces cambiar el paradigma de la enseñanza del inglés y del francés, lenguas a las cuales tienen

acceso los alumnos del Colegio. Así pues, la comprensión de lectura se cambió al uso de las habilidades de la lengua marcadas por el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). El cambio no es menor, pues pasar de un enfoque de una sola habilidad, a incluir al alumno en el centro de una comunicación basada en la acción, implicó numerosos cambios procedimentales en los programas. El nuevo enfoque accional toma en cuenta al hablante como un agente que interactúa dentro de campos específicos para realizar tareas. Es así que, de entender un artículo, el alumno ahora debía pasar a lograr la compra de un producto, por enunciar un ejemplo. Para tal tarea, el estudiante debía poner en práctica habilidades como la comprensión auditiva, la comprensión escrita, las producciones escrita y oral, pero también las interacciones orales y escritas.

Los cambios del 2010 eran no solamente pertinentes sino extremadamente necesarios para mantener la vigencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades. Dichas modificaciones han sido adaptadas poco a poco a lo largo de estos 10 años del nuevo enfoque. En el



ARTSY VIBES

Departamento de Francés desde el período 2018 se empezó a trabajar con las certificaciones de la lengua. Engarzo aquí la importancia antes mencionada, es decir, otorgar al alumno herramientas que le permitan crecer durante su formación en el bachillerato y no solamente al final de éste. Tras grandes esfuerzos por parte del Departamento de Francés, y gracias a convenios con la Embajada de Francia, y el IFAL (Institut Français d'Amérique Latine) para la formación de profesores-correctores, la ENCCH tuvo la enorme fortuna de convertirse en centro certificador de los diplomas DELF (*Diplôme d'Etudes en Langue Française*). Los niveles que se certifican desde ese ciclo son los tres primeros que corresponden al MCER, mismos que a su vez corresponden a la progresión de los programas actualizados de Francés I a IV, es decir los niveles A1 y A2. Se decidió ofrecer, de igual manera, la posibilidad de una certificación B1, pues los alumnos tienen la posibilidad de continuar con su formación en francés durante los últimos dos semestres de su formación de bachillerato, gracias al trabajo en mediatecas, o al acceso a las clases bilingües en Francés (DNL). Además de la labor institucional, el esfuerzo de los docentes de francés, y del cumplimiento de los programas de estudio, se ha visto reflejado en un gran

número de alumnos certificados provenientes de los 5 planteles. En el ciclo 2019, de un total de 356 inscritos, 291 estudiantes lograron obtener estas certificaciones otorgadas por el gobierno francés (A1-136, A2-146, y 10 alumnos para el B1, información proporcionada por el Departamento de Francés en diciembre del 2019). Cabe señalar que este diploma es válido a nivel internacional y que cumple con estrictos estándares que le permiten al alumno poder incluir este documento en un CV laboral o académico. El enlace que existe entre estos resultados y los programas de estudio podría no ser evidente si no se toma en cuenta que la progresión de los niveles A1 y A2 corresponden a la formación de los alumnos durante los cuatro semestres en que se tienen las lenguas extranjeras como materia obligatoria. El cumplimiento de un alto porcentaje de docentes de francés y su apego a los programas de estudio se ve reflejado en el éxito que nuestros estudiantes han obtenido en estas certificaciones, mismas que miden las habilidades que plantea el MCER. Si bien, existen en el Colegio elementos de medición para ver el progreso de los estudiantes, como es el caso del EDA, aún no se han podido evaluar las habilidades correspondientes a las producciones oral y escrita, ni a las interacciones. Es por ello que los resultados que presento en esta contribución dan cuenta de un buen manejo, y una apropiación de los programas por parte de los docentes de francés.

Los retos aún están presentes, no hay que olvidar que para tener un desempeño idóneo dentro de una clase de lengua, sería necesario poder contar con grupos pequeños y una infraestructura pertinente, pero los resultados son alentadores. Corresponde, de igual manera, a los docentes el poder apropiarse de los programas para responder a la lejanía aparente entre la cultura mexicana y la cultura francófona que se pretende enseñar. Estos y muchos más desafíos se nos presentan al tener que adaptar día a día documentos, que si bien son una herramienta, se deben entender como un soporte y no como una meta a la que hay que llegar sin tropiezos. ©

**El PIA en la
implementación de los
Programas de Estudio Área
de Talleres de Lenguaje y
Comunicación Inglés I-IV**

Rosa María Martínez Maldonado

Profesora Titular "A" de Tiempo Completo con 10 años de antigüedad en el Área de inglés del CCH Oriente. Lic. en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (FES Acatlán, UNAM), Mtra. en Educación, Área de Intervención Docente (Universidad La Salle). Especialización en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera (UPN).
martinez@cch.unam.mx

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) pretende que sus estudiantes tomen parte activa en su proceso educativo, no sólo en el ámbito de lo conceptual y lo procedimental, sino también en lo relativo a valores y actitudes, por lo que su misión es formar individuos con sólidos conocimientos, habilidades y valores que les permitan cursar con éxito sus estudios superiores, desarrollar una actitud permanente de formación autónoma y descubrir el sentido de su vida (CCH, (2) S/F). En este sentido, a partir del ciclo escolar 2008-2009, se estableció formalmente el Programa Institucional de Asesoría (PIA) con el respaldo de la rectoría de la UNAM y de la Dirección General del Colegio Ciencias y Humanidades (DGCCH). Su objetivo es proporcionar apoyo académico a los estudiantes para que puedan solucionar las problemáticas que enfrentan en

la adquisición de los aprendizajes marcados en los programas de estudio, mediante el acompañamiento constante de un asesor durante su trayectoria escolar e impulsar su autonomía y su autorregulación en el proceso de aprendizaje (CCH, 2013).

A partir de entonces, profesores de asignatura comisionados, profesores de carrera que comprometen su Área Complementaria y profesores voluntarios colaboran en el PIA (CCH, (1) S/F). Asimismo, durante el ciclo escolar 2010-2011, la DGCCH con la intervención de la Secretaría de Informática implementó el Programa de Seguimiento Integral (PSI), que consiste en un espacio virtual que concentra información académica relevante y hace posible llevar a cabo un seguimiento preciso de los alumnos asesorados (CCH, PSI).

Como Área Complementaria, durante tres años consecutivos (2015-2018) se trabajó en el PIA y el objetivo fue proporcionar a los alumnos un acompañamiento docente para apoyar la adquisición y/o consolidación de los aprendizajes incluidos en el *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV* (SAPI, 2011) durante el ciclo escolar 2015-2016 y en los *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I-IV* (PEATLCI, 2016) en los ciclos posteriores, a fin de: 1) mantener una situación académica regular entre los alumnos y reducir el índice de reprobación; 2) ayudar a los estudiantes a prepararse para el examen extraordinario o con el recursamiento de las asignaturas de inglés reprobadas; 3) fomentar la autonomía y la autorregulación de los discentes en su proceso de aprendizaje y 4) coadyuvar al incremento de la eficiencia terminal de la institución.

A lo largo de dicho período, se pudo constatar que el PIA es una provechosa fuente



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

de información de diversa índole, especialmente, sobre los programas de estudio. Es decir, cómo están funcionando, cuáles son las asignaturas, los aprendizajes y los contenidos en los que los alumnos tienen más dificultades y si los profesores siguen los programas, entre otros aspectos. Sin lugar a duda, el PIA es una pieza clave en la implementación de los Programas de Estudio Actualizados.

Una de las tareas de los asesores es capturar en el PSI toda la información concerniente a cada asesorado: los temas revisados, la fecha de cada asesoría, así como su duración. Esto conforma un registro detallado del trabajo realizado con los alumnos durante cada semestre y del cual se puede obtener información precisa e interesante. Durante los seis semestres de labor en el PIA fue posible detectar, reiteradamente, que la mayor parte de los asesorados tenían problemas con la temática conceptual (léxico y gramática) de manera general y, consecuentemente, con los aprendizajes relacionados con dichos componentes. En muy pocas ocasiones los alumnos mencionaron que acudían al programa por tener problemas con algún aprendizaje, la mayoría asistía para aprender o consolidar alguna estructura gramatical o vocabulario. A continuación, se presentan los contenidos revisados con los alumnos de las asignaturas Inglés I a IV en el periodo comprendido entre 2015 y 2018¹.

Aunque el número de estudiantes atendidos en asesorías representó una mínima parte del alumnado que cursaba las asignaturas durante esos ciclos, la información que se presenta da cuenta del papel tan relevante que juega la gramática en la adquisición de los aprendizajes incluidos en los programas de estudio, pues la mayor parte de los componentes gramaticales están incluidos en la tabla.

Los enfoques disciplinario y didáctico de inglés —comunicativo y accional— conciben a

1. El PEATLCI se implementó hasta el semestre 2017-1 en la asignatura Inglés I, por lo que aún aparecen contenidos incluidos en el SAPI.



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN

la enseñanza de la gramática como un medio y no como un fin. Esto es, la gramática es una herramienta fundamental e indispensable para construir la competencia comunicativa del aprendiente (Martín Sánchez, 2010). En el marco de las tres dimensiones que propone Larsen Freeman (2003) queda claro que el objetivo es que el alumno sea capaz de usar las estructuras gramaticales correctamente, de manera precisa y en el contexto adecuado. Se trata pues de que el docente presente los contenidos gramaticales teniendo en cuenta los objetivos comunicativos, tal y como lo establecen los PEATLCI en los aprendizajes contenidos en cada unidad y no de manera aislada. Hay que recordar que gramática y comunicación no se contraponen, sino que se fusionan. Ambas coadyuvan al logro de los aprendizajes que contemplan los programas de inglés.

Como ya se mencionó, los alumnos acudían al PIA porque tenían problemas con los contenidos conceptuales, por lo que se presentaron las estructuras gramaticales de manera explícita y se les brindaron abundantes

2016-1	2016-2
<p>Inglés I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente simple • Pronombres personales y adjetivos posesivos • <i>There is / There are</i> 	<p>Inglés II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente simple • Presente progresivo
<p>Inglés III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas comparativas y superlativas. • Pasado simple: afirmativo, negativo e interrogativo. • <i>There was / There were</i> 	<p>Inglés IV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasado simple • Verbos modales • Pasado progresivo • <i>Going to / Will</i> • Formas comparativas y superlativas. • Presente perfecto
2017-1	2017-2
<p>Inglés I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente simple del verbo <i>be</i> y otros verbos • Adjetivos posesivos y posesivo anglosajón • Números • Preposiciones de lugar • <i>There is / There are</i> • Plural de sustantivos • Pronombres y adjetivos demostrativos 	<p>Inglés II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente simple del verbo <i>be</i> y otros verbos • <i>There is / There are</i> • Sustantivos contables e incontables • Presente continuo • Adverbios de frecuencia • Presente simple vs. Presente progresivo
<p>Inglés III</p> <p>Formas comparativas y superlativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasado simple de <i>be</i> y otros verbos • <i>There was / There were</i> • Futuro <i>will / going to</i> 	<p>Inglés IV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente perfecto • Pasado simple • <i>Going to vs. Will</i> • Pasado simple vs. Pasado progresivo • Pasado simple vs. Presente perfecto
2018-1	2018-2
<p>Inglés I</p> <p>Presente simple del verbo <i>be</i> y otros verbos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>There is/ There are</i> • La hora y números 	<p>Inglés II</p> <p>Sustantivos contables y no contables</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>How much / How many</i> • Presente simple • Presente continuo
<p>Inglés III</p> <p>Formas comparativas y superlativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasado simple de <i>be</i> y otros verbos 	<p>Inglés IV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Futuro <i>Will vs. Be going to</i> • Pasado simple vs. Pasado continuo • <i>Should / shouldn't</i>

ejercicios de práctica. Debido a cuestiones de tiempo, infraestructura, cantidad de asesorados y a la diversidad de temas que solicitaban revisar fue imposible abordar los aprendizajes que implicaban.

Otro aspecto que se pudo advertir con frecuencia fue que algunos profesores no seguían los programas de estudio y que su guía de trabajo era algún libro de texto. Los educandos iban a asesoría para revisar temas gramaticales y vocabulario que no estaban incluidos en el programa de la asignatura que cursaban. Ellos mismos mencionaron que el curso seguía la secuencia del libro que llevaban. Por la revisión que se ha hecho de los materiales comerciales aprobados por el CCH, se sabe que ninguno de ellos cubre en su totalidad los programas. De aquí la necesidad de la elaboración colegiada de libros y paquetes didácticos para las cuatro asignaturas de inglés.

Ante este panorama, se requiere del diseño e impartición de cursos de formación para que los profesores tengan un mejor conocimiento de los programas, sepan interpretarlos correctamente y adquieran herramientas

didácticas para llevarlos a cabo de manera exitosa. Es vital que se le dé a la enseñanza de la gramática la justa importancia para el logro de los aprendizajes de los PEATLCl y se utilice la metodología adecuada y acorde a los enfoques didáctico y disciplinario de la materia.

La implementación de un programa de estudios siempre exige un seguimiento y evaluación que dé cuenta de sus aciertos, fallas, debilidades y fortalezas desde todas sus vertientes: aprendientes, docentes y el programa en sí, con el fin de hacer los ajustes necesarios y de llevar a cabo las acciones que se requieren. Tal proceso puede realizarse a partir de diversas fuentes y el PIA es una de ellas, ya que provee información de primera mano acerca de las problemáticas que enfrentan alumnos y profesores en el día a día del aula de lenguas. ☹

Fuentes de consulta

1. Colegio de Ciencias y Humanidades, (2011), *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV*, México: UNAM.
2. _____, (14 de octubre de 2013) *Gaceta CCH*, Número 1,339, México: UNAM, consultado el 12 de diciembre de 2018. Disponible en: <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/gacetas/2013/10/1339141013.pdf>
3. _____, (2016), *Programas de Estudio de Inglés I-IV. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*, México: UNAM.
4. _____, Programa de Seguimiento Integral (PSI), consultado el 4 de junio de 2018 en <http://psi.cch.unam.mx/>
5. _____(1), (S/F), Programa Institucional de Asesorías (PIA), consultado el 15 de junio de 2018 en <http://132.248.218.48/Prog-Asesorias.pdf>
6. _____(2), (S/F), Misión y Filosofía, consultado el 30 de noviembre de 2019 en <https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
7. Larsen-Freeman, D., 2003, *Teaching language: from grammar to grammaring*, Boston, MA: Heinle & Heinle.
8. Sánchez, M. Á. M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (8), 59-76.



ARCHIVO DE CCH NAUCALPAN



**¿Cuáles son los vínculos
atemporales de los
programas de inglés con el
modelo del colegio?
El mapa imposible de los
profesores de inglés**

Pablo Jesús Sánchez Sánchez

Tiene 30 años de antigüedad en el Colegio; fue coautor de los programas de Inglés de 1996; ha participado en el diseño de cursos curriculares y no curriculares para alumnos de diferentes facultades de la UNAM y para profesores de distintas instituciones públicas y privadas del país; en 1997, el profesor Sánchez fue seleccionado para Mireia Bosch, de la Universitat Drassanes, Barcelona, para ser asesor académico de la primera Mediateca del bachillerato del CCH.

pablojes@hotmail.com

Ralph Waldo Emerson, escritor estadounidense (1803-1882), decía que la gente ve sólo lo que está preparada para ver. Creo que esto es particularmente verdad de la literatura de la imaginación y, por ende, de los programas de Inglés.

Sin una nieta que haya leído un diario de explorador escondido por años, cualquiera podría ser autor de los programas de Inglés e inventar una versión de transición de comprensión a interacción con rimas, pasillos, comunicación con mujeres acusadas de brujería y recepción de objetos mágicos a la Boldoc (2008).

Los vínculos currículo-instrucciones de los programas con el Modelo del Colegio son pasillos en un mapa imposible. Sólo pueden verlos unos cuantos lobos dogmáticos que nacieron con poder o a los que unas ovejas votantes les dieron poder en una administración antigua de la que no estamos orgullosos. O todos podemos jactarnos de reconocer su traje invisible e impulsar una política colectiva de credulidad. Yo prefiero lo segundo.

Aunque siento que los programas de Inglés eclosionados en 2016 deben regresar al vientre de donde vinieron e incubarse otros ocho años por las mismas madres que los dejaron Balut, sus vínculos con los códigos de Agencia Secreta del Modelo del Colegio no son cosa de conjuros de brujas de Macbeth: existen; luego, se piensan.

Los laberintos de novedad teórica de los programas de Inglés de ayer desaguan en la adopción de una teoría psicolingüística de adquisición con modelo de competencia completa (Competition Model; Field, 2004; Kroll & DeGroot, 2005) cuya concepción presenta vínculos con competencias específicas referidas al saber, al saber hacer, al ser y al convivir cuyos atributos recorren la espalda erizada de

aptitudes (intuición, autonomía e imaginación para realizar tareas), actitudes (predisposición afectiva y conductual de carácter personal) y valores (propiedades que perfeccionan la calidad del ser humano como el respeto, la tolerancia o la honestidad).

Esto significa que el resbaloso Modelo del Colegio está atrapado en los pegajosos tentáculos de la zoología invertebrada de los programas de Inglés que lo tienen agarrado de las riquezas semánticas de sus competencias y del "haiga sido como haiga sido" con que éstas se deseen incorporar a la pedagogía constructivista.

Ni los tentáculos ni las ventosas de este vínculo amoroso entre los programas de Inglés y el Modelo del Colegio son nuevos



CHARISSE KENION

o innovadores. Pero el miedo de asfixia por aprisionamiento sí.

Si se hace un ejercicio de memoria, tipo Alejandro Rosas, se podrá corroborar que los programas de Inglés de 1996 y seguramente los de las otras materias del Plan de Estudios del CCH no se han limitado a la transmisión de conocimientos sino a la formación intelectual, ética y social a fin de que los alumnos no sólo sepan, sino que sepan qué saben y por qué. Esto es lo que hace a un bachiller universitario de acuerdo con el Plan de Estudios (1996), al menos en el discurso.

Sea como sea, ¿quién podría negar que el modelo de competencia completa de los programas de Inglés de ayer (2016) se vincula con el Modelo del Colegio, igual que los programas de Inglés de antier (1996) o los de los programas de los otros pasillos, si uno de los requisitos de diseño es que se haga aparecer este vínculo como un objeto mágico?

Además, cuando despertaron los programas, los postulados (aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser) y los ejes (noción de cultura básica, organización por áreas, alumno como responsable de su formación y profesor como experto y guía en el proceso

de aprendizaje) del Modelo del Colegio todavía estaban allí, habría dicho Monterroso. Y BEF la habría ilustrado la relación postulados-ejes de este complejo modo. (figura 1)

Como se puede observar en esta tierna ilustración simbólicamente en cruz, los paradigmas filosóficos de las competencias curriculares del Plan de Estudios se pueden entretrejer con las visiones instruccionales psicológicas (teoría de la modificabilidad cognitiva y de las inteligencias múltiples) de cualquier asignatura y, por supuesto, con las visiones comunicativas (competencia lingüística, pragmática y sociolingüística) y didácticas [enfoque accional (Puren, 2004)] de los programas de Inglés. Nada más es cosa de echarle imaginación y no detenerse a pensar en cosas aburridas como los índices de reprobación.

Si se tiene la desvergüenza de reflexionar en cosas banales, se podrían descubrir secretos colocados en los paratextos del “Diario del explorador”. Por ejemplo, en los programas de Inglés no se define qué es lectura ni se establecen ni clarifican grados de comprensión (Barreto *et al.*, 2016), de modo que, en un examen, aunque sea extraordinario, los

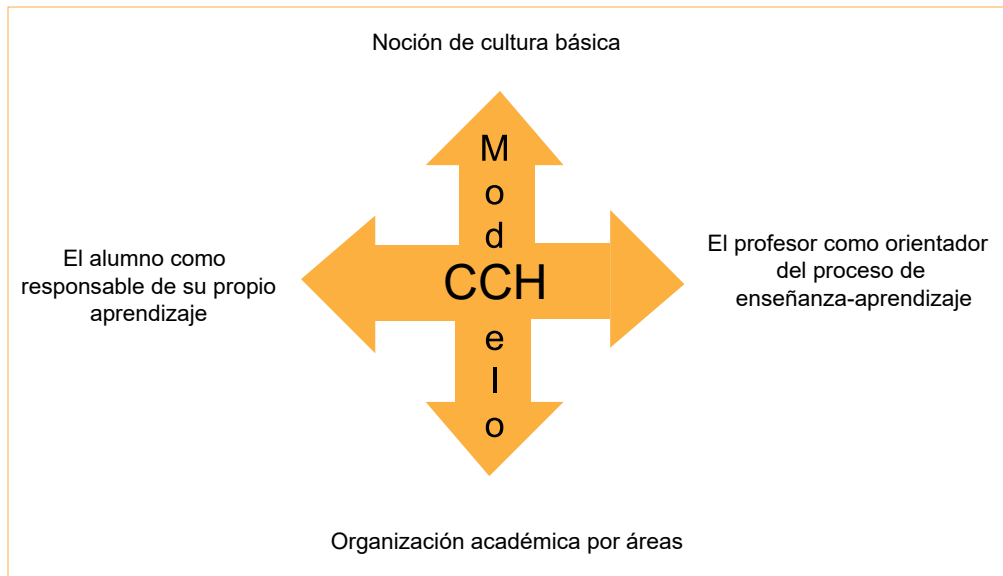


FIGURA 1



CLAY BANKS

reactivos no pueden poseer validez de constructo —no se puede saber si técnicamente son significativos, apropiados, justos, confiables, generalizables y si corren poco o mucho riesgo de ser resueltos correctamente adivinando (Henning, 2012)— ni validez de contenido que, de hecho, es el constituyente que caracteriza un ítem como fácil o difícil. Pero, *who cares?* Todo se puede resolver recargando el peso de la evaluación en la variable no-neutra de las inferencias del examinador, que es quien finalmente genera la calificación (Alderson, 2000: 117), en consonancia con las hipótesis pesimistas de Philippe Perrenoud (2008).

Por eso, si uno anda por los pasillos del Modelo del Colegio, lo mejor es hacerse discípulo de un Virgilio con acreditación de guía de turistas y, si uno se asoma al pasillo de los programas de Inglés, lo mejor es hacerse fan de la literatura de la imaginación en su modalidad más fantasista, pues en un portal espacio-tiempo de mentira toda desintegración/

reintegración es relativa. Los vínculos entre ellos no son portales y su red atemporal no es un mapa; ni siquiera uno imposible.

De ahí que, un profesor de Inglés que sueña con tentáculos es probable que sea capaz de ver vínculos que no hay, que esté próximo a ganar una plaza de tiempo completo, que sus tentáculos no sean imaginarios y que no esté soñando.

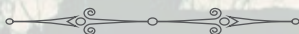
Afortunadamente, para los representantes de los poderes en la sombra, los verdaderos soñadores seguimos convencidos de que el camino de la mentira trillada no es una estafa y de que lo peor que nos puede pasar es la prudencia. Lejos estamos de reconocer nuestro aprisionamiento a la inercia acrítica por miedo al cambio real. Como dice Teabing en el *Código Da Vinci* “La mente sólo ve lo que quiere ver”. ☹

Fuentes de consulta

1. Alderson, C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Barreto, A., et al. (2016). *Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*. México: ENCCH.
3. Boldoc, L. (2008). *El mapa imposible*. Alfaguara: Buenos Aires.
4. Field J (2004). *Psycholinguistics: The key concepts*. London: Routledge.
5. Henning, G. (2012). Twenty Common Testing Mistakes EFL Teachers. *English Teaching Forum*, 20(3), pp. 33-40.
6. Kroll J, & DeGroot A. (2005). “A unified model of language acquisition”. Int. J. Kroll & A. DeGroot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press. pp. 49-67.
7. Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
8. Puren, C. (2012). Del enfoque por tareas a la perspectiva coaccional. *Enunciación*, 17(2), pp. 155-160.

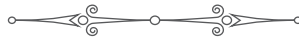
Recibe estas rosas costarricenses,
Myriam, con estos versos de amor:
mis versos te recordarán que los rostros
de las rosas se parecen al tuyo; las rosas
te recordarán que hay que cortar el amor,
y que tu rostro pasará como Grecia y Roma.
Cuando no haya más amor ni rosas de Costa Rica
recordarás, Myriam, esta triste canción.

Ernesto Cardenal





CULTURA



Mirando al cielo, una forma de jugar con la ciencia /

Ana Lydia Valdés

El congreso de Los uno /

Leonardo Abigail Castro Sánchez

Cultura



Mirando al cielo, una forma de jugar con la ciencia

Cursó la Maestría en Estudios México Estados Unidos, FES Acatlán-UNAM y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Universidad Anáhuac. Ha cursado diversos diplomados. Trabaja como periodista de investigación para diarios: Uno más Uno, Monitor y Milenio y revistas especializadas CNN Expansión.
Reportera, editora y corresponsal Edimedio Colombia. Jefa de Área Comunicación-CCH Naucalpan.
anvaldes@gmail.com

Ana Lydia Valdés



MVSNOTICIAS.COM/

Cultura



DAVID MONJE

Me emociona que los jóvenes busquen aprender de lo desconocido, y por ello, he dedicado muchos años a enseñar ciencia a través del juego: Parrao y López

Laura Elena Parrao y López es una persona agradecida con el universo. Siempre va de prisa, no pierde el tiempo, los minutos que le sobran entre clase y clase los dedica a preparar la Noche de las Estrellas, el magno evento que acerca a los alumnos a la ciencia.

Lo importante es el alumno

En su agenda no hay espacio para las entrevistas. “No soy doctora, soy física. No me gusta hablar de mí, lo importante es el alumno”. Su vocación como docente no se sustenta en los reconocimientos. “¿Son las medallas las que nos hacen? Mi mejor medalla es cuando veo a los niños que salen felices, su sonrisa es la que me importa...”. Es complicado obtener su hoja de vida, sólo dijo que obtuvo la Medalla Sor Juana Inés de la Cruz y en su paso por el Instituto de Astronomía de la UNAM ha hecho importantes aportaciones a la ciencia. Su pasión es la docencia, “me emociona que los jóvenes busquen aprender de lo desconocido, y por ello, he dedicado muchos años a enseñar ciencia a través del juego”.

La Noche de las Estrellas

Parrao y López destina toda su energía creativa a la preparación de la Noche de las Estrellas. “Soy una de las responsables”. Desde hace 10



REVISTACOSAS.MX

años coordina todo el evento y todo lo tiene por escrito, así, si ella no está, nada quedará improvisado. Su grupo de alumnos previamente capacitados le ayuda a que otros aprendan el armado de telescopios. Por esta razón visitó el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan días antes del magno evento. Para ella resultaba prioritario capacitar a los *cchacheros* en el armado de los telescopios. “La Noche de las Estrellas es el mejor evento para aprender ciencia”, dijo varias veces. La investigadora disfruta mucho coordinando el evento, se asegura de que la inmensa carpa que coloca el Instituto de Astronomía de la UNAM cuente con todo lo necesario para que los visitantes disfruten observando las estrellas. La mayor concentración se da en el espacio que los estudiantes de Ciudad Universitaria conocen como “Las Islas”, ubicado en la Explanada de Rectoría y ahí cada año se escribe una nueva historia de aprendizaje.

Tengo aprecio especial por el CCH Naucalpan

La investigadora manifestó su gran aprecio por el CCH Naucalpan, plantel que participa en el magno evento desde 2013, con asesoría teórica de los docentes de la materia de física: Omar Anguiano Sánchez y Miguel Ángel Monroy Rodríguez. Su objetivo es contagiar el interés por la astronomía y despertar la conciencia sobre la contaminación lumínica y los efectos negativos que produce. “Cada vez es más difícil contemplar un cielo estrellado”, por eso, año con año crece la expectativa. Orgullosa de su labor, dijo que este encuentro de observación masiva que se replica en 50 sedes a nivel nacional. En esta aventura, el Maestro Javier Juárez Zúñiga siempre a su lado. Era algo así, como su brazo derecho y consejero. Juntos planearon cada edición del evento, hasta que en noviembre de 2018 él partió horas antes de la inauguración y hoy viven separados por las estrellas.

La preparación del alumno es vital

Parrao y López está convencida que la preparación del alumno es vital. No sólo se necesita saber armar un telescopio sino observar el universo con detalle, de ahí la importancia que arrojan sus talleres sobre Constelaciones y Ciencias de la Atmósfera. Los considera “aprendizajes formativos” que entusiasman a los alumnos y los involucra con el conocimiento científico. “El alumno aprende a observar. No se trata de llegar al aula y que el profesor derrame conocimientos, sino que mediante actividades prácticas el alumno aprenda por sí mismo”. Es muy importante que entienda que se necesita de movimientos finos para el manejo del telescopio, pero también aprenderá cómo gira la Tierra en el universo. “Con estas actividades no hay necesidad de explicar el fenómeno en el pizarrón, sino de poner a trabajar la intuición”.

El alumno tiene que aprender jugando

La experiencia de 47 años de docencia le dio a Parrao y López material de sobra para construir su propio Modelo Educativo. “Los alumnos tienen que aprender jugando, tienen que aprender practicando, tienen que aprender haciendo”. El resultado ha sido el esperado, los alumnos se divierten bastante y es parte de lo que dicta la filosofía inicial del CCH. “Los adultos estamos acostumbrados a caminar por la izquierda, aunque la filosofía se genere por la derecha”. La docente comenzó a generar su propio modelo a partir de 2009. Para ello, tuvo que tomar clases para generar un taller de astronomía para niños de kínder. También tomó cursos sobre Piaget y otros pedagogos, pero no era lo que yo buscaba:

“Necesito que el joven aprenda muy bien cuatro cosas básicas: La primera es *aprender a mirar*, pero analizando lo que mira. No es lo mismo mirar una pintura que una imagen astronómica. La segunda es *aprender a leer*; si tú no entiendes cómo leer una gráfica o un mapa pierdes la mitad de la información. La tercera es *aprender a analizar* lo que lees; y finalmente, *construir* con base en lo que lees”.

Mirando al cielo

¿Sabe usted lo que significa Mirando al Cielo?, me cuestionó Parrao y López y en seguida respondió: “al conjunto de aprendizajes antes mencionados los he denominado “Mirando al Cielo”. Acotó que este concepto no está en los libros, sino que es producto de algo que ha experimentado con distintos grupos de jóvenes. Lo ha llevado a la sierra donde niños y jóvenes trabajan en talleres con base en la filosofía de aprender ciencia por uno mismo con base en el juego.



JOHN FOWLER

Enfatiza que se trata de habilidades que el alumno debe desarrollar para poder desenvolverse profesionalmente. Ahora su meta es que los *ceceacheros* asimilen este modelo y lo utilicen para aprender sobre el universo y a la par se diviertan. “Deseo despertar en los jóvenes el interés por la astronomía por eso invito a los docentes a que no limiten su mente”.

Laura Elena Parrao y López ha impartido cientos de conferencias de divulgación. Recibió el estímulo Harold Johnson (1998,1999) y el estímulo Guillermo Haro (2000,2001) por la UNAM. Fue merecedora de la medalla Luis G. León (2011) por la Sociedad Astronómica de México y por su enorme compromiso y gran trabajo de toda la vida, la UNAM le otorgó el premio Sor Juana Inés de la Cruz en 2014. Durante sus 43 años de carrera, ha colaborado en más de 70 trabajos de investigación publicados, 30 de éstos arbitrados en revistas internacionales que le han valido más de 600 citas en la literatura especializada. Su disertación más reciente es la conferencia magistral “Mirando al Cielo”, en la que expone su exitoso método de enseñar ciencia. ☺

El congreso de Los uno

Universidad Nacional Autónoma de México.
Facultad de Filosofía y Letras. Licenciatura en
Filosofía. Estudiante de Filosofía.
nemattzi@hotmail.com

Leonardo Abigail Castro Sánchez

Cultura



UNITED NATIONS

Año 1950, es el momento en el que se reúnen “los uno”, ellos son quienes se encargan de decidir cómo y de qué manera “el poder” se ejercerá en los países o el mundo por los próximos 100 años¹.

En algún lugar del orbe, cinco caballeros se reúnen en una habitación de conferencias. Sólo cinco asientos, ninguna ventana, ventilación artificial. Un ruido sordo producido por las lámparas de luz blanca inundan la habitación y toda la conversación.

Uno 1: (Entusiasmado y manoteando al aire) ¡Bienvenidos sean caballeros y amigos míos! Seamos cautos, concisos y terminemos pronto el trabajo. La Organización del Porvenir² espera nuestra decisión para ver cómo ejercerán el poder el próximo siglo, para comenzar de una vez por todas con la maquinaria científica, mediática y económica.

Uno 5: (Insistente) He de recalcar que el congreso que nos antecedió -siglo XX-, hizo casi perfecto su trabajo. Recalco que al generar dos guerras globales las cuales solidificaron y emergieron las sociedades disciplinarias, lograron edificar una fuerza total y absoluta como la predijeron: ¡la humanidad prefiere la vigilancia absoluta por miedo a su integridad!

Uno 4: (Ansioso) Pero no olvidemos el trabajo de los congresos antiguos. Sus empresas lograron que el poder se haya tornado tal cual hoy lo conocemos; me refiero a la sociedad feudal y soberana, ellas tejieron el velo del poder muy bien ante los ojos de la masa.

1. Dado el motivo del escrito me he atrevido a no citar del todo de dónde tomo las ideas. No es por cuestión de plagio si no de espacio, dicho sea de paso, la simiente emana de los trabajos de Foucault, Virilio, Serres, Orwell, Bradbury, y Huxley. Ofrezco una disculpa al lector minucioso y riguroso.

2. Aparte del congreso de *los uno*, pienso en otras instituciones que se dedican a ejercer el poder, en este caso, es la organización que dirime los gobiernos mundiales en cada país en específico.



UNITED NATIONS



UNITED NATIONS

Uno 2: (Molesto) ¡Caballeros! Tan sólo tenemos unos minutos para argumentar, convenir y redactar el destino del siglo XXI. Prosigamos.

Uno 1: (Prudente) Caballero Uno 2, por favor lea los pormenores o antecedentes, luego el plan, seguido de ello votaremos y, finalmente haremos la predicción para el siglo XXII.

Uno 2: (Hurgando sus notas) La sociedad contemporánea ha sido y se le ha inmerso en una vigilancia constante y ardua conforme la predicción del congreso anterior. Los hombres donan voluntariamente su libertad, y prefieren ser vigilados al grado de que prefieren que se les diga qué hacer, qué decir, qué leer y hasta cómo vivir, y todo esto conel afán de preservar -según ellos- su propia vida.

Como ustedes saben muy bien, se está reservando tecnología que conmutará casi o conforme a la velocidad de la luz. La economía ya no sellevará mediante bienes físicos si no metaffsicos. Los medios de comunicación ayudan y ayudarán a sembrar y difundir los modos de tecnología y de economía -que he mencionado-, con miras a como lo hemos planeado. Nuestro plan: la inmersión total al hogar y el rechazo a la comunidad, de todos y cada uno de los hombres.

He de insistir que los uno del siglo XIX propusieron la sobre población humana para que entre tantos nadie supiese de nadie, ni nadie se preocupase por nadie, por ello, sólo nos falta que se mine la comunicación entre los cercanos o lo núcleos familiares, para de esa manera recaer en un excesivo cuidado de sí o un egocentrismo total del hombre masa. Bueno... estos fueron los pormenores, daré lectura a nuestro plan.



UNITED NATIONS

(Recolocándose los anteojos) En los primeros segundos entrando el año 2000, los conmutadores tendrán un incidental retroceso de conteo, y con ellos una falla inminente. Ese suceso se aprovechará para hacer obsoleta ese tipo de tecnología, y de esa manera, sacar a la luz la nueva tecnología con procesamiento a velocidad luz, con el fin primero y último, de la inmersión de la humanidad. Popularizaremos esta tecnología en la primera década del siglo, con un asiduo cambio de uso de los paradigmas sociales en lo científico y económico, ¡los medios se encargarán de ello! El lustro subsecuente se dedicará al trabajo en lo micro tecnológico, en la estructura corporal y social. En el lustro siguiente propagaremos “el virus”.

El virus será un rumor colectivo -nada real-, entre todos los ámbitos de control. El rumor conectará y desconectará los países y los modos de ejercer el poder a partir del virus que mata al instante. Los medios dirán que es un virus letal, imposible de decir cómo se propaga o si su contagio es aerobio o físico, la intención será fomentar la ignorancia total.

La idea es sumergir a las personas en sus hogares con esta mentira. Acordonaremos ciudades, fronteras y países. Encordonaremos las casas, ciudades, fábricas e instituciones; obligando a todos a recluirse y guarecerse con el temor de morir en cualquier momento con un desconocimiento total del cómo o por qué. Todo lo anterior por un lustro completo.

Como nadie debe ni podrá salir, sólo el Estado con equipo “apropiado” se encargará de surtir y abastecer las casas, ciudades y fábricas. A lo largo de los años, el mundo sabrá y usará los medios o dispositivos de inmersión; trabajarán, se educarán, entretendrán y se comunicarán a través de ellos. Todo lo anterior desde sus minúsculos hogares.

El rumor del virus debe ser constante, y para decirlo mejor: ¡siempre! Durante la comida, en los dispositivos, en los voceros, en

los medios, en las ideas, en todo lo que se pueda se debe difundir ese rumor. De esa manera lograremos infundir una educación e información de la confusión que deseamos. Desinformación y miedo será nuestro mensaje. El hombre masa debe generarse la idea que el miedo a salir, será su salvación.

En cada fraccionamiento, colonia, ciudad y país se utilizarán panópticos que se encargarán de vigilar y castigar a todo aquel que salga o que intente impugnar o crear una información de la desinformación que nosotros proporcionemos. Aquel que salga o se sepa que se busca rebelar, se le exterminará sin miramientos exponiendo su caso como un inminente portador del virus y como una cifra más del poco o nulo avance en la cura del virus. ¡Diezmaremos a los rebeldes a toda costa!

Es claro que todo lo anterior es mentira. (Insistente) Este rumor o virus, obligarán a todas las personas a trabajar, educarse, relacionarse y vivir desde su hogar apartir de nuestra tecnología de inmersión.

El propósito es que durante las primeras cinco décadas nuestro plan esté casi finalizado, para que el próximo congreso sólo de los últimos retoques, donde la población y la nueva generación viva acostumbrada a vivir en su hogar. Los nuevos, conocerán todo sí y sólo sí a través de lo que les digamos mediante de los aparatos de inmersión. Ellos no conocerán ni tendrán conocimiento del exterior; se borrará la historia de un mundo donde el hombre vivía en el exterior, la historia se comenzará a rescribir, a saber: el hombre sólo es racional si viven en su hogar, mediante sus aparatos e inmerso. Finalmente, para el año 2100, el exterior estará renovado. La Naturaleza habrá retomado su espacio, y el hombre masa estará



UNITED NATIONS

acostumbrado al interior, no conocerá otro modo de vivir más que la inmersión total. El control será nuestro, y la historia será renovada. El hombre será en tanto su hogar y sus dispositivos.

Uno 3: (Feliz) ¡Perfecto!

Uno 1: Es hora de lavotación. Uno 3;¡Uno!

Uno 2;¡Uno!

Uno 5;¡Uno!

Uno 1: ¡Unoooo!

Uno 4: ¡Uno!

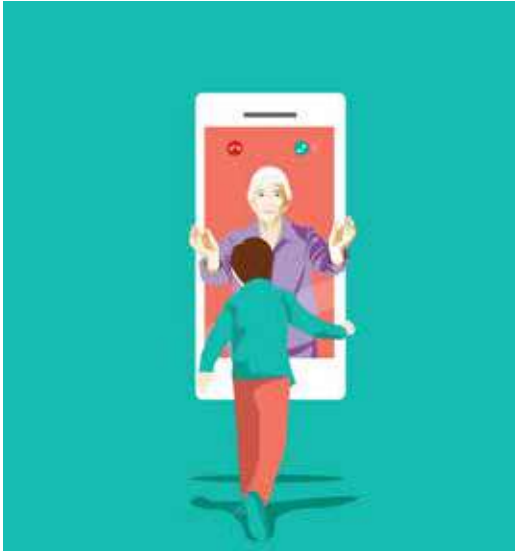
Uno 1: (Entusiasmado) ¡*La unonimidad*³ ha reinado! El plan para la población masa está decidido. Caballeros, no olviden tramitar sus pases para que se les dé acceso a ustedes y a su progenie al jardín⁴. Nosotros seguiremos disfrutando el mundo como se debe, un mundo sano donde se puede vivir y ser, mientras la masa trabajará para nosotros y se recluirá en sí misma por su supuesto bien.

3. Intención absoluta que sea lea como *uno*-nimidad, y no como unanimidad.

4. Lugar ideal e idealizado creado para dar a *los uno* y a su progenie las mejores condiciones de vida. Así como la mejor educación, alimentación, cultura, entretenimiento, ocio y comunidad; todo aquello que el hombre masa no poseerá jamás, y ahora menos en reclusión total. *Los uno* lo han tenido y tendrán por toda la historia de la humanidad que ellos cuenten, escriban y ejerzan. Finalmente, es sentido drástico, debe pensarse que quizá la historia humana siempre haya sido decidida por algún tipo de *unos*.



UNITED NATIONS



UNITED NATIONS

Uno 5: No olviden que debemos minar y eliminar a la resistencia y rebeldía que se pueda dar o generar en el siglo que planeamos o los subsecuentes.

Uno 2: (Suspica) Recuerda que los aparatos de inmersión que se acercan controlarán la infraestructura de todos los humanos, llegando a un grado tal que podremos controlar lo fisiológico y psicológico, previniendo de esa manera cualquier desvío de la norma.

Uno 1: Terminemos la reunión conforme lo deseado, hemos decidido cómo y de qué forma el poder seguirá. El control es nuestro legado, ¡comprometámonos! Será un control tan individualizante y totalizante hasta lograr que el humano se mire sólo a sí y no se hastíe hasta un control total y absoluto de sumente, de su alma y de su cuerpo. ¡Gracias caballeros!

Uno 3: Documento redactado y listo para ser enviado. ¡Ha comenzado el siglo del control!

Uno 4: No olvides anexas nuestro pronóstico de una sociedad casi sin cuerpo, sólo mental, maquinizada y con un control absoluto de su ser.

Uno 5: ¡Dancemos y entonemos al ritmo del Uno superior!

La habitación se ha vaciado. El control ha iniciado, y el hombre masa desconoce su destino. Cree y seguirá creyendo que es él el autor de sus obras y decisiones. Desconoce que su mundo está determinado por un grupo de cinco individuos. Los uno viven la vida, en su sociedad y en el mundo como debe de ser. El jardín florece y el ruido sordo producido por las lámparas de luz blanca continúan y continuarán. ③

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 17, se terminó de
imprimir en diciembre de 2019 en Gráficas
Mateos, Tajín 184, Col. Narvarte,
Ciudad de México
Se imprimieron 250 ejemplares.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación PB400519



