



30 de agosto de 2023  
ISSN 0188-6975



COLOQUIO

Seguimiento y evaluación de los  
Programas de Estudio del CCH

# ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Compilado de artículos académicos



# Índice

<b>Presentación</b>	<b>3</b>
<b>Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación</b>	<b>4</b>
<b>Visión panorámica de la evaluación de los Programas de Estudio de TLRIID I y II</b>	<b>9</b>
<b>Análisis curricular de los Programas de Estudio de TLRIID III y IV</b>	<b>27</b>
<b>Evaluación de los Programas de Estudio de Griego I y II</b>	<b>39</b>
<b>Sobre los programas actualizados de Latín I y II</b>	<b>55</b>
<b>La asignatura de Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II y su contribución al Perfil del Egresado del CCH</b>	<b>65</b>
<b>Aprender a aprender desde el lenguaje. Una mirada a los programas de Taller de Comunicación I y II</b>	<b>75</b>
<b>Evaluación del Programa actualizado Taller de Diseño Ambiental I y II</b>	<b>87</b>
<b>La pertinencia de la Expresión Gráfica en el ámbito social</b>	<b>111</b>
<b>Evaluación de los Programas de Estudio de Inglés I y II</b>	<b>119</b>
<b>Evaluación de los Programas de Estudio de Inglés III y IV</b>	<b>131</b>
<b>Vínculo entre el Modelo Educativo de la ENCCH y los programas de Francés: Dos visiones complementarias</b>	<b>147</b>



# Presentación

El Segundo Coloquio de Seguimiento y Evaluación de los Programas de Estudio representó la culminación de una etapa de trabajo, la cual empezó en el 2018 con la integración de los seminarios institucionales, creados con el propósito de analizar cómo ha sido la puesta en práctica de los programas de estudio actualizados, cuáles han sido sus aciertos y también las zonas de oportunidad para mejorarlos, frente a los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos.

Las actividades realizadas por las y los docentes en los grupos de trabajo han implicado la recuperación de la información, la investigación, el análisis de los datos y su sistematización, para luego reconocer los aspectos positivos de los programas y cuáles requieren de algún ajuste. No ha sido una tarea sencilla, sin embargo, resulta doblemente meritorio que las maestras y maestros, además de sus tareas docentes, hayan avanzado en el diagnóstico y las propuestas de ajuste a la mayoría de las materias de nuestro plan de estudios.

Este trabajo fue fundamental para que se puedan hacer los ajustes a los programas de estudio, con la debida ponderación del H. Consejo Técnico. Hay que recordar que los seminarios institucionales continuaron con la revisión del Plan de estudios, la Orientación y sentido de las áreas y el Modelo Educativo, cuyos documentos demandan una actualización, de acuerdo con el momento histórico que actualmente vivimos.

Hay que reconocer y agradecer el gran esfuerzo de los grupos de trabajo institucionales; de los consejos académicos de área y del H. Consejo Técnico; también debemos agradecer a las y los integrantes de los cuerpos directivos de la Dirección General y de los planteles; a las y los directores y, sobre todo, a la planta docente; pues gracias a ellos podemos decir que el Colegio ha seguido avanzando, por el bien de nuestros jóvenes alumnos.

**Dr. Benjamín Barajas Sánchez**

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades



## ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

En el periodo 2018-2019 se formó el seminario de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-II. En el 2019-2020 el grupo de trabajo que atendió anteriormente TLRIID I-II se enfocó a valorar TLRIID III-IV; además, se agregaron Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios, Taller de Comunicación, de manera conjunta trabajaron Griego y Latín, Taller de Diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica, respectivamente, todos realizaron la actividad de Apoyo a la Aplicación de los Programas de Estudio. Para el 2020-2021 se subdividió TLRIID I-II y TLRIID III y IV, continuaron Taller de Comunicación, Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios, Griego y Latín, Taller de Expresión Gráfica y Taller de Diseño Ambiental, llevaron a cabo la Evaluación de un Programa de Estudio. En el 2021-2022 permanecieron cuatro seminarios, TLRIID III-IV y Taller de Comunicación desarrollaron un Reporte de Investigación; Griego y Latín una Propuesta Educativa y Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios un Programa de Formación de Profesores. En el ciclo 2022-2023 los seminarios de TLRIID I y II y Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios elaboraron una Propuesta Educativa, TLRIID III y IV un Reporte de Investigación, Taller de Comunicación, así como Griego y Latín propusieron un Programa de Formación de Profesores.

### TLRIID I-II

En la **Presentación** se reconoce la importancia de emplear el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y la oportunidad de integrar diferentes técnicas, metodologías, herramientas y recursos de enseñanza y aprendizaje. Se identificó que en algunos **propósitos** falta claridad y sistematicidad en su enunciación. Respecto a los **contenidos temáticos**, en algunos casos carecen de gradación y un posible enlace con otras unidades. Se propone que los **aprendizajes** incluyan las cuatro habilidades comunicativas de manera integral y se advierte imprecisión en los **aprendizajes actitudinales**. En las **fuentes**, ofrecer referentes teóricos, que permitan el disfrute estético de la literatura. En algunos casos se aporta poco al **Perfil del Egresado** al no dar cuenta de la importancia de ciertos aprendizajes.

### TLRIID III-IV

En la **Presentación** se destaca la formación del estudiantado como crítico, consciente y propositivo. Se mencionan aspectos de la cultura básica y la inclusión de los recursos tecnológicos. No obstante, se consideró oportuno exponer el papel del docente y del estudiante desde una perspectiva pedagógica. Las **temáticas** se consideran adecuadas en su aspecto conceptual y se ajustan al nivel cognoscitivo

del estudiante, aunque en TLRID IV los temas de la primera unidad no son **viables** porque dificulta la asociación con el propósito de la investigación documental. Se identificó la necesidad de vincular los valores con los **propósitos** señalados en el Programa y trabajarlos de manera transversal. En algunos casos se sugiere crear otros **aprendizajes** y fortalecer aquellos relacionados con la literacidad académica, la recursividad y la textualización.

## GRIEGO

Refiere destacar el **Enfoque Comunicativo** para trabajar los diferentes tipos de textos señalados en las unidades. Colocar los contenidos gramaticales en la **temática** correspondiente a cada unidad, como se hace en otros programas del Área, de modo que los temas gramaticales se integren. Determinar cuáles son los **aprendizajes** relevantes en función de las necesidades de los estudiantes y las funciones comunicativas del Griego. Instrumentar el **enfoque disciplinario y didáctico** en el marco del Modelo Educativo, del documento Orientación y Sentido del Área y del Perfil del Egresado.

## LATÍN

En la **Presentación** se destaca el lenguaje como un aspecto vinculante al Área, no obstante, se considera oportuno enfatizar el Modelo Educativo del Colegio para la enseñanza de la lengua. Revisar la **pertinencia** y **vigencia** del programa en cuanto al Enfoque Comunicativo y considerar el documento Sentido y Orientación de las Áreas como un referente que permita incluir aspectos de la cultura básica, enfoques disciplinarios y pedagógicos en el marco del modelo del CCH. Se propone hacer la revisión de los **aprendizajes** considerando a la lengua como objeto de conocimiento y de enseñanza a través de la lingüística del texto y la lingüística aplicada. Actualizar la **bibliografía** con referencias actualizadas, especializadas y acordes con los principios educativos del Colegio.

## LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS

La **Presentación** reconoce la importancia del Análisis de los Textos Literarios para el Perfil de Egreso. Considera ajustes principalmente en el orden de los **aprendizajes** en ambos semestres con el objetivo de facilitar la comprensión de los diversos géneros literarios. De manera particular se propone revisar el aprendizaje del Canon Literario y el Ensayo Literario. Se observa un desequilibrio entre las **horas didácticas** destinadas a cada unidad. Valorar las sugerencias de **estrategias** a partir de la definición del Glosario de Términos. Precisar los aspectos de la **evaluación** considerando la diagnóstica, formativa y sumativa. Ampliar la **bibliografía** destinada al estudiante ya que son textos especializados.



## TALLER DE COMUNICACIÓN

Los programas tienen **pertinencia, congruencia y vigencia** porque consideran aspectos de la cultura básica, enfoques disciplinarios y pedagógicos en el marco del modelo del CCH. Se requiere actualizar algunas **temáticas** para responder a las condiciones actuales en el ámbito social y tecnológico. Revisar la gradación, profundidad y secuencia de los **aprendizajes**. Actualizar las **fuentes de consulta** y recursos de apoyo, explicitar la modalidad didáctica de taller y redistribuir el **tiempo** por unidad.

## TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL

Los programas tienen **pertinencia, congruencia y vigencia** en cuanto al estudio **interdisciplinar** con otras asignaturas y áreas de conocimiento, se considera la enseñanza de **actitudes y valores** proambientales y refiere aspectos de la cultura básica. Se propone revisar la reducción del **rigor disciplinar** en aspectos simbólicos y culturales, valorar el proceso creativo y la apreciación del diseño industrial con el arquitectónico. No se consideran **elementos transversales** como el feminismo o el giro decolonial y se observan dificultades para apreciar aspectos **temáticos** de carácter bioético, de sustentabilidad y bioclima.

## EXPRESIÓN GRÁFICA

Los programas requieren valorar algunos aspectos de **pertinencia y vigencia**. Se propone crear o ajustar **aprendizajes** vinculados a las TIC y TAC, reformular algunos **contenidos temáticos** dirigidos al dibujo sin sustento teórico y procedimientos acordes con el Modelo Educativo. Revisar **estrategias** que enfatizan la interacción profesor-alumno. Considerar la gradación de los **aprendizajes** para apreciar la destreza en la ejecución. Incluir la **evaluación** actitudinal y resignificar la procedimental desde el estudio preliminar de un proyecto gráfico o artístico.

## DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

En el periodo 2018-2019 y 2019-2020 el Seminario Central de Inglés I – IV realizó la actividad de Apoyo a la Aplicación de los Programas de Estudio, elaboraron un inventario de materiales didácticos y propusieron sugerencias de formación de profesores. Además, se analizaron de manera cualitativa y cuantitativa los cuestionarios de opinión aplicados al profesorado en el curso-taller Recuperación de la Experiencia Docente (TRED), del Cuestionario en línea del “Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades” proporcionado por el Consejo Académico del Bachillerato (CAB), del Cuestionario de Actividad Docente (CAD) y del Examen de Diagnóstico Académico (EDA). En el 2020-2021 se llevó a cabo la evaluación de los Programas de Estudio de Inglés I-IV, retomando los resultados



de los dos seminarios previos del Diagnóstico para Evaluar los Conocimientos de Inglés y de los Resultados de los Exámenes para el diagnóstico de conocimientos de los alumnos de la generación 2020 (CODEIC, 2020). En el 2021-2022 y 2022-2023 el Seminario Central participó en la elaboración de Reportes de Investigación sobre la contribución de la materia de Inglés I-IV al Perfil del Egresado.

Durante los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021 el trabajo sobre los Programas de las asignaturas de Francés I-IV estuvo a cargo de los Seminarios Centrales de Apoyo a la Aplicación de los Programas de Estudio (SCASIAPE de Francés I-II, SCASIAPE de Francés III-IV y SCASIAPE de Francés I-IV respectivamente) quienes se enfocaron en el Seguimiento de la Aplicación de los Programas.

A partir de las particularidades del Departamento de Francés (número de profesores y otras necesidades académicas como la elaboración de otros productos o materiales), durante los ciclos 2021-2022 y 2022-2023 no continuaron de manera formal los Seminarios Centrales; sin embargo, los integrantes del SCASIAPE I-II y III-IV atendieron las necesidades particulares del Departamento y paralelamente, las del propio Colegio.



## INGLÉS I-IV

Se consideró que los Programas de Estudio son **pertinentes, congruentes y vigentes** en relación con el Perfil de Egreso. Aunque se requiere revisar la concordancia de algunos **propósitos y aprendizajes**; valorar la pertinencia de ciertos aprendizajes; adicionar, eliminar o sustituir **contenidos temáticos** considerando el contexto personal académico y cultural del alumnado; valorar el **tiempo** asignado a los aprendizajes y temáticas con mayor dificultad, en especial aquellas relacionadas con la interacción oral y escrita y, finalmente, la explicitación de la interdisciplinariedad. En otro sentido, agregar **estrategias didácticas** completas con el uso de las TIC y TAC y de **evaluación** más integrales para orientar al profesor en conceptos como la cultura básica, el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y la dimensión actitudinal.

## FRANCÉS I-IV

En lo que se refiere a los **aprendizajes**, se sugieren modificaciones relacionadas con su delimitación, eliminación o ajuste en otra unidad programática. En lo que concierne las **temáticas**, se propone desarrollar una progresión clara para abordar los contenidos de fonética, que se vería reflejada tanto en la sección de componentes lingüísticos, como en el apartado de **estrategias**. De manera particular, esclarecer la situación comunicativa de acuerdo con la perspectiva accional y enunciarlas como actos del habla. El trabajo de los seminarios concluyó con la propuesta de incluir estrategias vinculadas al trabajo en línea, considerando otros aspectos socioculturales e interculturales. En la **evaluación**, se propone reestructurar las tareas finales de Francés II y III para enunciarlas como actividades



# Visión panorámica de la evaluación de los Programas de Estudio de TLRIID I y II

## Autores

**Olga María Hildehza Flores Álvarez** (plantel Vallejo)

**Edith Padilla Zimbrón** (plantel Oriente)

**Natalia González Gottdiener** (plantel Oriente)

**María Elsa Guerrero Salinas** (plantel Sur)

**José Luis Jaimes Rosado** (plantel Naucalpan)

**Edith Catalina Jardón Flores** (plantel Oriente)

**Miguel Miranda Téllez** (plantel Oriente)

**Armando Moncada Sánchez** (plantel Sur)

**María Genoveva Montealegre Avelino** (plantel Oriente)

**Ma. Refugio Serratos González** (plantel Oriente)

**Alejandro Vásquez Guerrero** (plantel Sur)



## RESUMEN

En este trabajo se ofrecen de manera general algunas de las conclusiones y aportaciones a la que se llegaron en el Seminario Central de Evaluación de Programas de Estudios del TLRIID I y II al término del ejercicio evaluativo llevado a cabo durante el ciclo escolar 2020-2021. Se pone énfasis en la importancia de aplicar de manera adecuada el enfoque didáctico disciplinario con la finalidad de que el alumnado desarrolle de manera equilibrada las habilidades de leer, escribir, escuchar y se exprese oralmente de manera correcta en ambientes académicos y sociales. Se resalta también la importancia de orientar teóricamente los textos literarios y los periodísticos, así como el de visibilizar la investigación desde el primer semestre del TLRIID como un proceso complejo, pilar del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

### Palabras clave

Evaluación, Programas de estudio, investigación educativa, pertinencia, vigencia, coherencia, Modelo Educativo, Plan de Estudios, Perfil de Egreso, resultados.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo mostrar de manera panorámica los resultados de la evaluación de los programas de estudio de las asignaturas del TLRIID I y II que se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2020-2021 realizado por el Seminario Central, constituido por profesores de distintos planteles, con diversa antigüedad y categoría académica en nuestra institución, con la finalidad de valorar en qué medida han funcionado dichos programas para alcanzar los propósitos para los que fueron diseñados, esto es, identificar su nivel de pertinencia, vigencia y coherencia de todos los elementos que los constituyen y su relación con el Modelo Educativo, el Plan de Estudios y el Perfil del Egresado.

Al ser el TLRIID una materia de tronco común se ha tenido la oportunidad de dar seguimiento a los programas del TLRIID I y II a partir de su implementación, es decir, en el ciclo escolar 2016-2017, por lo que la documentación generada ha sido muy abundante. Sin embargo, por no haber una orientación metodológica específica para llevar a cabo dicho seguimiento en cada uno de los seminarios centrales constituidos en cada uno de los años lectivos, cada uno de ellos implementó en su momento la orientación metodológica que le pareció adecuada. La orientación metodológica que nosotros aplicamos se propuso a partir de documentos institucionales existentes en el Colegio, del CAB y en literatura del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

El trabajo está dividido en tres apartados: descripción de la metodología empleada para llevar a cabo la evaluación de los programas del TLRIID I y II; exposición de los resultados a partir de la aplicación del instrumento metodológico diseñado por el seminario. En la última parte se ofrecen las propuestas y conclusiones emanadas del Seminario Central.

## METODOLOGÍA

Para determinar qué metodología se emplearía para realizar la evaluación de los programas del TLRIID I y II se valoraron diversas propuestas hasta determinar cuál sería la más pertinente, ya que, como se mencionó líneas arriba, no existe en el CCH una orientación metodológica para la realización de este tipo de ejercicios evaluativos.

Se determinó tomar el concepto de evaluación de programas a partir de lo que señala Ramón Pérez Juste (2000), quien define a la evaluación de programas como “un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso” (p.272).

Este mismo autor dice que para realizar una evaluación se deben considerar cuatro elementos fundamentales que son: a) los contenidos a evaluar; b) la información a recoger; c) valoración de la información (criterios a considerar) y, d) La finalidad de la evaluación que no es más que el facilitar la toma de decisiones de mejora.

Así, el Seminario adoptó este esquema de la siguiente manera: a) contenidos a evaluar, se refiere al programa mismo. b) La información a recoger fueron los documentos base que se tenían de años anteriores generados por los Seminarios Centrales y los documentos institucionales. c) Los criterios a considerar para hacer el cruce de información fueron los señalados en la definición del Glosario de términos del Protocolo de Equivalencias 2020 y los recomendados por el instrumento CAB (adecuación, coherencia, pertinencia, vigencia y factibilidad). d) El último punto son los resultados y aportaciones que realizó el Seminario al término del ejercicio evaluativo.

Si bien se contaba con documentación suficiente para iniciar el proceso de la evaluación de los programas, se acordó considerar como sustento el documento *Lineamientos para la actualización de los programas de Estudio. Documento revisado por la Comisión Especial Examinadora del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudio* publicado en el 2013 como parte de los resultados de la Comisión Especial Examinadora, porque ahí se especifica qué se entiende por programa de



estudios, se explican sus componentes y cómo deben de estar constituidos cada uno de ellos.

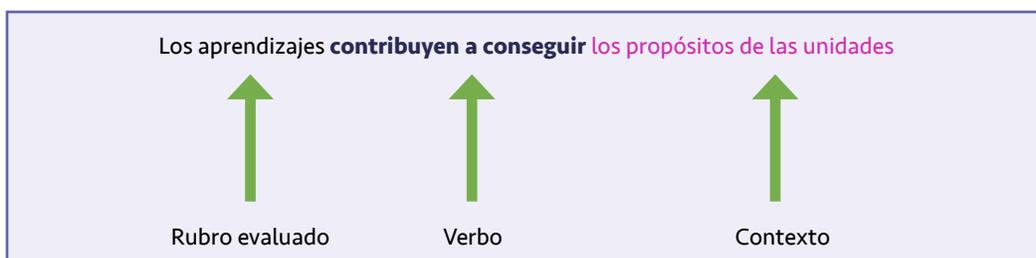
El siguiente paso fue la elaboración de un instrumento de recopilación de información en el que se pudiera cruzar la estructura y contenido del programa con el material base que se tenía y los documentos institucionales *Plan de Estudio Actualizado, Orientación y Sentido de las Áreas*.

Si bien se tenía un bagaje amplio de información, como ya se dijo, no se consideraron todos debido a que cada trabajo tuvo una finalidad determinada en cada uno de los ciclos escolares y al realizar un estudio minucioso de cada uno de ellos se corría el riesgo de hacer nuevamente un análisis de los documentos y no una evaluación de los programas, objetivo de nuestro estudio.

La *Guía para la elaboración de marcos de referencia de evaluaciones y difusión y uso de resultados de evaluaciones*, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019), apunta que en la construcción de un instrumento de medición como el que se requería, es imprescindible la delimitación de sus componentes particulares. En este caso, el instrumento que se diseñó fue una tabla de indicadores, como ya se dijo, a partir del documento *Lineamientos*, ya referido; los programas de estudios del TLRIID I y II y el *Análisis cualitativo y cuantitativo del cuestionario de seguimiento de los programas de estudio del TRIID I y II*, producto realizado en el ciclo escolar 2019-2020 por el Seminario Central del TLRIID III y IV quienes tuvieron que ofrecer los resultados de los cuatro semestres dado que no hubo un Seminario Central de TLR II I y II en ese año lectivo.

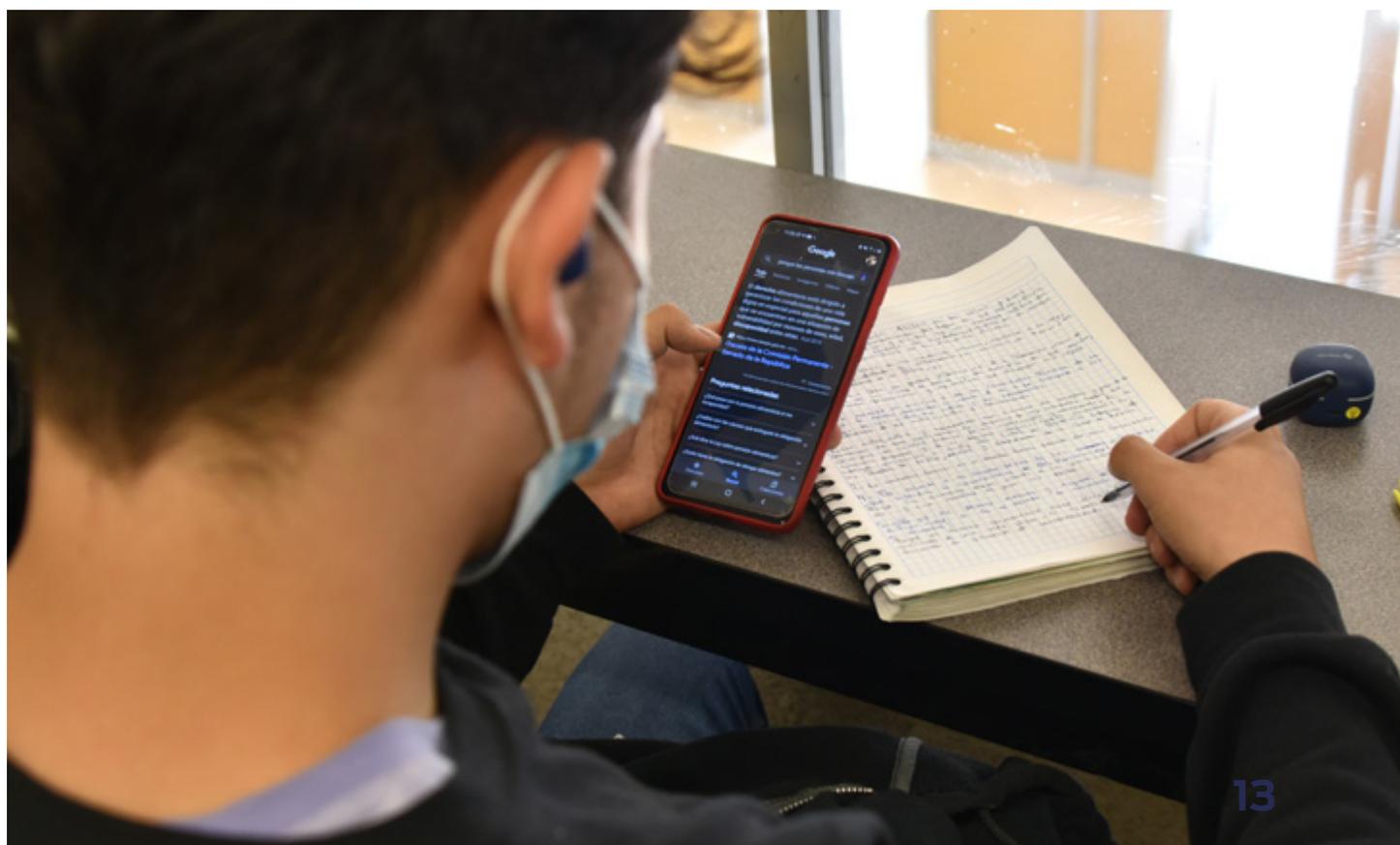
Los indicadores se redactaron atendiendo una estructura constituida por un verbo, cuyo sujeto corresponde al rubro o elemento del programa al que hace referencia, el modo en que se debe cumplir y el contenido temático.

Aquí dos ejemplos de indicadores:



Así, los indicadores elaborados representan las características que evidencian que el programa cumple de manera ideal con los algunos de los criterios señalados en el instrumento CAB y el glosario de términos del *Protocolo de Equivalencias*: adecuación, congruencia, relevancia, vigencia y factibilidad. Se aclara en este punto que en el diseño de la tabla de indicadores se consideraron para el cruce con el instrumento CAB únicamente aquellos criterios que dicho instrumento estableció en determinado apartado del programa, tal como se indica en la siguiente tabla:

Elemento del Programa	Criterios con los que fueron evaluados
Presentación General del Programa	Adecuación, congruencia, vigencia
Presentación por unidad	Adecuación, congruencia, vigencia
Propósitos	Adecuación, congruencia, relevancia, factibilidad
Aprendizajes	Adecuación, congruencia, relevancia, factibilidad
Temática	Adecuación, congruencia, relevancia, vigencia, factibilidad
Estrategias didácticas	Adecuación, congruencia, relevancia, factibilidad
Evaluación	Adecuación, congruencia
Fuentes consultadas	Adecuación, congruencia, vigencia, factibilidad





Las definiciones que sirvieron de guía para hacer la valoración cualitativa asentada en dicho instrumento se tomaron de dos fuentes ofrecidas por el CAB porque consideramos que ambas complementan la idea del criterio a evaluar:

- a) Cuestionario de Seguimiento de Programas (Instrumento CAB)
- b) *Manual Técnico Seguimiento de Programas de Estudio de los subsistemas del bachillerato de la UNAM. Consejo Académico del Bachillerato.*

Criterio	Fuente: Manual Técnico	Fuente: Instrumento CAB
Adecuación	Proporciona los saberes que los alumnos requieren de acuerdo con el nivel educativo, los propósitos de la entidad y las características de los alumnos.	El apartado revisado es pertinente, apropiado o conveniente para el nivel, el modelo, los propósitos y/o la población, según sea el caso.
Congruencia	Correspondencia entre los distintos componentes de la propuesta y entre ésta y otros elementos más generales con los que se vincula.	El apartado revisado es coherente, se corresponde o se alinea con otros elementos con los que se vincula o converge con un fin determinado.
Relevancia	Importancia de la disciplina o área en la actualidad. Trascendencia de los conocimientos que se incluyen y de los retos, problemas no resueltos e incertidumbres que se señalan, las posibilidades de desarrollo previsible y su influencia en la sociedad y en la vida personal del estudiante.	El apartado revisado es significativo, de importancia fundamental por sí mismo y por la influencia que ejerce más allá de su propio ámbito.
Vigencia	Actualidad de los conocimientos incluidos en función de su validez e influencia en el área.	El apartado revisado es actual o no ha perdido valor con el paso del tiempo para el logro de las finalidades que se persiguen.
Factibilidad	Posibilidad de realización de la propuesta a partir del tiempo y los recursos considerados.	El apartado revisado es realizable y alcanzable en el tiempo, las condiciones o los recursos con que se cuenta.

El número de indicadores que resultaron del cruce entre el programa y los documentos referidos fueron 94 para el TLRIID I y 81 para el TLRIID II, ya que los primeros doce ítems se refieren a la presentación general del programa de estudio del TLRIID.



## RESULTADOS

### a) La contribución del TLRIID I y II al Modelo Educativo del Colegio, Plan de Estudios y Perfil del Egresado a través de su enfoque didáctico disciplinario

El área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y en específico la materia del TLRIID adquiere su pertinencia dentro del Plan de Estudios porque los contenidos de esta área contribuyen a que el alumno aprenda a aplicar mecanismos para describir, investigar, comprender, analizar, interpretar y valorar problemas que enfrentará a lo largo de su vida académica y personal, con lo que, a su vez, podrá desarrollar sus habilidades comunicativas en diferentes contextos y con diversos propósitos (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016: 13).

El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental tiene como propósito general que los estudiantes desarrollen las cuatro habilidades comunicativas: comprender lo que leen, redactar diferentes tipos de textos, escuchar con atención y saber dialogar en diferentes contextos.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua ha sido el enfoque didáctico disciplinario que ha “guiado” la práctica dentro del aula, pues ha permitido que los estudiantes adquieran los aprendizajes que ofrece el Programa de Estudios al orientarlos por un conjunto de fases en los que deben emplear herramientas cognitivas para aprender a ejecutar operaciones de comprensión y producción textuales y construirse como sujeto en su propio contexto (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016:13).

A partir del análisis y evaluación realizado por el Seminario advertimos que los programas del TLRIID I y II se han estructurado a partir de la competencia discursiva-textual y se han descuidado otras competencias comunicativas que entrañan a dicho enfoque. Léase, la competencia lingüístico-gramatical, la sociolingüística, la paralingüística, la quinésica y la semiótica (Montenegro.p. 5) (Tusón, p.157).

Si en los programas se abordaran de manera equilibrada dichas competencias, se estaría abordando el enfoque de manera integral bajo tres perspectivas: “los conocimientos sobre el lenguaje en sí mismo y sobre los modos de usarlo, la habilidad para poner en práctica esos conocimientos en situaciones específicas de comunicación y el conocimiento del mundo que comparten hablante y oyente” (Montenegro, p. 5).

Y aun con el planteamiento de la aplicación de la competencia discursiva-textual tal como están organizados los programas de estudio en cuestión, apuntamos que sería prudente considerar lo que R. Carter y M. McCarthy (1995) proponen:



sustituir una didáctica de la lengua basada en las tres P (Presentación-Práctica- Producción), por una didáctica que se guíe por los tres Íes: ilustración, a través de datos reales; Interacción, que implica discusión y observación cooperativa por parte de quienes aprenden y quienes enseñan y, por último, Inducción, para llegar al descubrimiento de los múltiples elementos que entran a formar parte del uso contextualizado de las lenguas. (R. Carter y M. McCarthy, 1995:155; en Tuson, p. 168).

Al no considerar las competencias arriba descritas, en el momento de la redacción de los programas del TLRIID I y II, advertimos lo siguiente:

En cuanto a la competencia lingüístico-gramatical: Es necesario que se visibilice la importancia que tiene la reflexión de la lengua sobre la lengua de manera sistemática. El hecho de que aisladamente se trabajen las propiedades textuales no condiciona que el estudiante tome conciencia de la importancia de poner atención en la forma en que se estructura un párrafo, si no representa una evaluación, una calificación.

Enseñar y aprender lengua implica saber los elementos básicos del código y sus estructuras. Y esto no se advierte en los programas del TLRIID I y II.

Si volteáramos a ver nuevamente a la gramática, los alumnos elaborarían mejores textos, encontrarían un sentido a lo que hacen, se estaría respondiendo a los pilares básicos del Modelo Educativo del CCH y con ello contribuir a lo idealizado en el Perfil de Egreso, sea una realidad cuando el joven acceda a su último año de bachillerato y a la licenciatura.

Sería pertinente reflexionar de manera profunda si el no acercamiento a la gramática en los programas se da realmente por no retroceder en la didáctica de la lengua materna o más bien por el desconocimiento del manejo de aquella y de su aplicación bajo el enfoque comunicativo.

Se propone retomar la propuesta de Xavier Fontch respecto a la enseñanza de la gramática bajo el enfoque comunicativo, quien apunta:

Hace falta redimensionar aspectos diversos, como los siguientes: 1) Saber que no podemos capturar con una sola mirada la complejidad del sistema gramatical; 2) Identificar claramente los objetivos del estudio y los aspectos parciales que los alumnos tienen que conocer (la correlación temporal, la relación entre verbos y complemento, etc.); 3) Hacer participar a los alumnos en la recogida de datos que posteriormente serán observados y que nos permitirán contrastar, por ejemplo, el oral y el escrito; 4) Mostrar que la oración no se reduce a un conjunto de relaciones morfosintácticas sino que también intervienen en ella aspectos de semántica y pragmática, es decir, aspectos ligados a los significados de las palabras y a las intenciones del hablante (p. 54).

Como se observa, la propuesta de Fontich apunta hacia lo que arriba mencionan R. Carter y McCarthy. Se complementan, no se contraponen.

Es necesario afianzar la competencia sociolingüística, en este caso sí se encuentra en los programas del TLRIID I y II y tiene que ver con la situación comunicativa que se marca al inicio de cada unidad.

Lo mismo sucede con la competencia paralingüística, ya sea escrita u oral. Se trabaja de manera parcial la parte escrita en los programas, pero en lo oral es nulo el abordaje de esta competencia comunicativa.

En cuanto a la competencia quinésica y proxémica, es imperante que se ofrezcan estrategias para desarrollar en el alumno su oralidad. No basta con ponerlo a leer en voz alta como apuntan los programas. El desenvolverse ante el grupo al exponer un tema, el poder expresar de manera adecuada un poema lírico o defender sus ideas en un debate tiene que ver con esta competencia comunicativa, misma que no está desarrollada como tal. No hay estrategias ni aprendizajes específicos para su desarrollo, no basta enunciarlos.

Finalmente, pero no menos importante, es el considerar la competencia semiótica. Si bien los teóricos (Montenegro) apuntan más a los aspectos icónico-verbales. Y aquí se apunta la importancia de mirar hacia nuevos tipos de textos más bien híbridos y los nuevos soportes con los que convivimos en la segunda década del siglo XXI.

## **b) La pertinencia, vigencia y coherencia de los elementos del programa de estudio del TLRIID**

### **Presentación General**

Si se lee de manera aislada, esta parte del programa cumple cabalmente con los criterios de evaluación, ya que en la presentación se hace énfasis en que el estudiante es el centro del acto educativo y de ahí que el trabajo en el aula opere en una modalidad de taller, donde también queda integrado el trabajo colaborativo, la realización de tareas concretas, el trabajo en equipo y la implementación de contenidos procedimentales. Además, se menciona como contenidos esenciales el campo de la literatura y de la investigación documental.

No obstante, no se advierte una secuenciación clara ni una integración consistente entre las asignaturas del TLRIID, ya que se observa repetición de contenidos y una escasa diversidad de productos que respondan a múltiples géneros textuales.

Por otro lado, al hacer la evaluación del programa en su conjunto, gran parte de lo que se dice en este apartado del programa no se refleja en los propósitos, aprendizajes, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de cada una de las unidades de los programas de estudios en cuestión.



## Presentación por unidad

En las presentaciones de cada unidad, por un lado, se indican los ejes temáticos y se mencionan los aprendizajes procedimentales, declarativos y actitudinales que se espera alcanzar en cada una. Así también, la competencia comunicativa es el punto de referencia de todo lo que se integra en cada unidad. Cabe hacer la precisión de que no existe una presentación por asignatura, aunque sí la hay a nivel general y por unidad. Por otro lado, se justifican los textos base a partir de los cuales se trabajará la lectura de comprensión y los escritos que representan los productos que los estudiantes deben entregar como evidencia de su aprendizaje.

La argumentación que sustenta la relación entre el texto objeto del trabajo de lectura y el escrito a elaborar no es suficiente, ya que no están indicados los fundamentos didácticos de la transición entre uno y otro. De la misma manera, no se sustenta el hecho de trabajar con textos argumentativos solamente a nivel de lectura y no al de redacción. Los productos que el alumno debe construir no tienen una congruencia en cuanto a la complejidad con los textos que se leen. Por ejemplo, en TLRIID I, se solicita leer un artículo de opinión (texto argumentativo) y escribir un comentario libre o, en TLRIID II, se indica leer un poema y escribir una paráfrasis.

En ninguna de las presentaciones se enuncian la autonomía del aprendizaje, el aprendizaje significativo, la metacognición y el principio de “aprender a aprender”. No se observa coherencia ni en la descripción del contenido de cada unidad, ni su relación con las otras que componen el curso. Se describen los contenidos temáticos, objetivos y algunas actividades para consumir éstos, mas no se aprecia una gradación en dichos elementos, ni un enlace con los de otras unidades lo cual apuntaría a una gradación general y una cohesión global.

## Propósitos

Los propósitos por unidad deben entenderse como aquellas habilidades que el alumno debe desarrollar para poder incrementar, al mismo tiempo, la competencia comunicativa.

Si se leen de manera aislada los propósitos pareciera que sí se establece la prioridad del proceso por encima del producto, pero al realizar la lectura crítica de aprendizajes, temática y estrategias, la respuesta es no, porque a través de las estrategias propuestas existen lagunas cognitivas y de desarrollo de habilidades intelectuales y comunicativas que impiden que se observen procesos a lo largo de las unidades.

Los propósitos no consideran aprendizajes previos, por lo tanto, no se cumple con los criterios de adecuación ni congruencia, porque no se está considerando cabalmente la esencia del ME del Colegio, el enfoque comunicativo y se desatiende al Perfil de Egreso.

Se le da prioridad a la lectura y escritura, y se descuida la escucha y la oralidad. Cuando se habla de oralidad, se habla de lectura en voz alta, no a que el alumno realice ejercicios intelectuales que lo lleve a tener una mejor expresión oral. La escucha es la habilidad comunicativa a la que se le debe dedicar más tiempo porque es la que menos se trabaja.

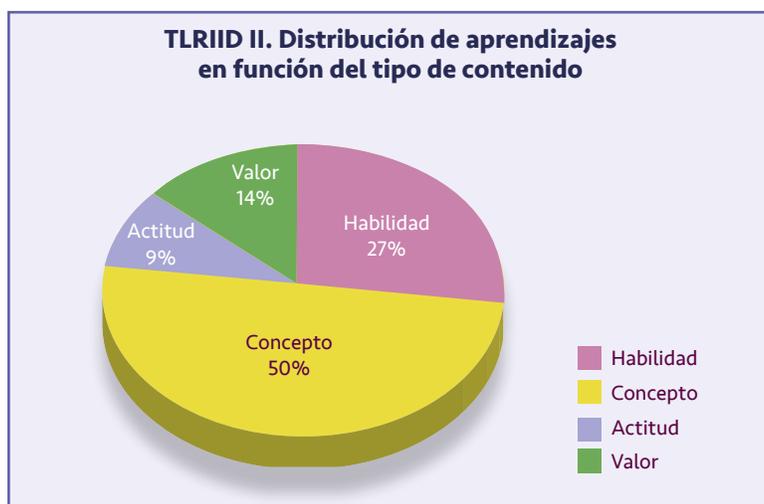
Por su parte, la investigación está desdibujada en los propósitos de las unidades, insertando actividades aisladas a lo largo de los dos primeros semestres del TLRIID, cuando ésta se debe trabajar como un proceso y algo imprescindible, que el alumno tome conciencia de la importancia que tiene esta en su formación académica.

Los propósitos de las unidades no avanzan de manera gradual y coherente de lo simple a lo complejo. No se observa una progresión en las habilidades esperadas, lo cual se deriva de que los propósitos y aprendizajes saltan de niveles primarios a niveles superiores. No se consideran aprendizajes previos ni el nivel de madurez cognitiva en el alumno.

## Aprendizajes

A continuación, se mostrará la cuantificación realizada de la clasificación de aprendizajes del TLRIID I y II, respectivamente, en función del tipo de contenido que trabajan: habilidad, concepto, actitud y valor.

Esta distribución valora la existencia de un balance entre estos tipos de contenido. La importancia de esta información descansa en que permite verificar si existe una congruencia directa entre el tipo de aprendizajes, el Modelo Educativo del CCH y el enfoque de la materia, ya que, para el desarrollo de habilidades, si bien el aspecto conceptual es indispensable los aprendizajes deben tener relación directa con el saber práctico. Es pertinente que los cuatro tipos de contenido se formulen de forma integral y transversal desde el inicio de la unidad y de manera equilibrada con todos los aprendizajes.

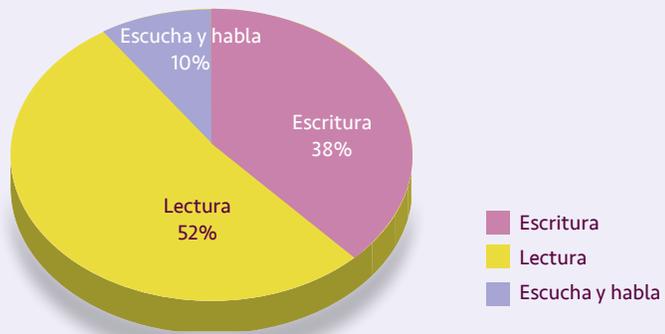




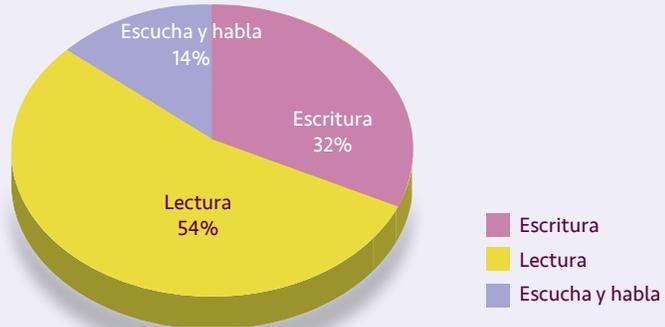
**TLRIID I. Distribución de aprendizajes en función del tipo de contenido**



**TLRIID II. Distribución de aprendizajes por habilidad comunicativa**



**TLRIID I. Distribución de aprendizajes por habilidad comunicativa**



Como se observa, los contenidos conceptuales son a los que se les da mayor peso dentro de los aprendizajes en ambos programas, 42% y 50% respectivamente, seguido del contenido que hace referencia a las habilidades, 35% y 27%. Este dato significa que se descuida la parte procedimental por lo que hay que establecer un equilibrio entre ambos tipos de contenidos. Por otro lado, los aprendizajes de valores y actitudes son mínimos, 15%, 14%, TLRIID I y 8% y 9% TLRIID II, respectivamente, lo cual también debería reconsiderarse y reubicar en un lugar inicial del orden en que son enunciados, pues en las unidades en donde sí se atiende este tipo de contenido, ocupan el último lugar.

En las siguientes gráficas se presenta la distribución de aprendizajes por habilidad comunicativa: leer, escribir, escuchar y hablar. En un mismo rubro se integraron la escucha y el habla como parte del rubro de la oralidad.

Se observa que, en el caso de TLRIID I, alrededor del 54 % del total de los aprendizajes están orientados hacia la lectura de comprensión, mientras que la escritura abarca solamente un 34% y la oralidad un 14%. Esto conlleva a identificar a la lectura como el aspecto al que más se le otorga prioridad. Cabe recordar que en función de lo estipulado en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, se debería establecer un balance entre las cuatro habilidades comunicativas.

En lo concerniente a TLRIID II, la lectura también mantiene el mayor porcentaje de aprendizajes orientados hacia la misma, con un 52 %, mientras que la escritura abarca el 38% y la oralidad únicamente un 10%. Aquí también se puede identificar a la lectura como el aspecto al que más se le da importancia.

## Temática

La temática del Programa del TLRIID I y II aborda de manera general las nociones del enfoque comunicativo y en su momento fueron pertinentes acorde al momento social que se estaba viviendo.

No obstante, se percibe una transición forzada entre algunas temáticas de las unidades y se observa incongruencia en el tratamiento de nociones teóricas de literatura, por ejemplo. Tampoco existe la suficiente claridad sobre cuál es el sentido de proponer algunos temas sobre otros. De la misma manera, el programa resulta muy limitado en la propuesta de estrategias de lectura, que tendrían que desarrollarse como parte de la temática en cada una de las unidades. Incluso, existen casos en los que aparece un concepto o noción en la temática y no así en los aprendizajes, o bien, se proponen aprendizajes que no contemplan su correspondencia en la temática.

Es imperante revisar temáticas para que respondan a la realidad inmediata del estudiante y del momento socioeducativo que se está viviendo. Considerar nuevas formas y soportes de hacer y leer literatura, periodismo e investigación académica.



## Estrategias Didácticas

El listado de actividades que se ofrece en cada una de las cartas descriptivas no responde a la definición de “estrategia didáctica” emanada del Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias ni responde a la de secuencia didáctica. Se sugiere cambiar el término en dicha columna.

De cualquier forma, no se aprecia una congruencia ni coherencia en este apartado, a lo largo de los programas porque no existe una gradación cognitiva ni de propósitos ni de aprendizajes. En muchas ocasiones no tienen una secuenciación lógica con la temática o con los aprendizajes o bien se omiten acciones importantes para alcanzar el aprendizaje deseado.

Las actividades propuestas no promueven la autorregulación, el trabajo colaborativo o la metacognición.

La mayoría de las estrategias corresponden a los dos primeros niveles cognitivos de la escala de Bloom —identificar y comprender— y no integran de manera equilibrada actividades de reflexión individual y colaborativa.

No hay actividades en las que el profesor ayude, oriente y promueva el pensamiento crítico divergente para pensar las formas de aprendizaje de los alumnos para que ellos propongan formas alternativas de solución de problemas o de aprendizaje.

## Evaluación

Este apartado está integrado al final de cada unidad temática y en él se ofrece un listado de actividades que el docente debe considerar para evidenciar el nivel de

logro de los aprendizajes que se trabajaron a lo largo de cada unidad, sin embargo, no se señala la forma en que se deban trabajar dichas actividades.

Los criterios, en muchas ocasiones, no responden directamente a los aprendizajes y a las estrategias, lo que propicia una falta de conexión entre estas partes del programa. Estos criterios no son adecuados ni congruentes para valorar las evidencias de los aprendizajes de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Cabe señalar que no está indicada la aplicación de las evaluaciones diagnóstica, sumativa, formativa ni la autoevaluación. Algunas actividades en las estrategias sugieren la coevaluación, pero no está explícita en el apartado de evaluación.

De acuerdo con las actividades “Criterios” propuestos en este apartado, el profesor es quien debe evaluar, por lo que la evaluación está más inclinada hacia la heteroevaluación más que a la coevaluación. De ahí que se pueda afirmar que la retroalimentación a lo largo de los primeros semestres del TLRIID se trabaje de manera muy limitada, ya que el trabajo se restringe a determinadas actividades. En ninguna unidad se especifica algún instrumento de evaluación cognitiva, afectiva o metacognitiva.

Tampoco se ha considerado el diseño, elaboración y aplicación de una evaluación diagnóstica al inicio de cada unidad. No hay un desglose entre las formas de evaluación: diagnóstica, sumativa y formativa. Tampoco se considera la autoevaluación. Algunas actividades en las estrategias sugieren la coevaluación, pero no está explícita en el apartado de evaluación.

Por lo anterior, no es posible vislumbrar la manera en que el profesor ha llevado el proceso de enseñanza y tampoco es posible observar la manera en que el alumno se ha conducido para obtener el aprendizaje. Es decir, el listado que se ofrece al término de cada unidad en el apartado de “Evaluación” no responde de manera congruente y adecuada a determinar si el alumno ha adquirido conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes o valores.

### **Bibliografía básica para el profesorado y para el alumnado**

Muchas de las fuentes que se ofrecen en este apartado ya no son vigentes porque estas deben ser coherente tanto con los aprendizajes como con la temática y con las estrategias didácticas, porque deben vincularse con el contexto y el trabajo a realizar por parte de los alumnos, esto implica que el material que utilicen debería mantener un valor a lo largo de sus demás aprendizajes y ser trascendentes para el logro de los propósitos que se persiguen.

Las fuentes de consulta están clasificadas en Bibliografía básica, dirigida a los docentes, y Bibliografía complementaria, dirigida a los alumnos. Ambas listas son breves y hay títulos que se repiten en las unidades de TLRIID I y TLRIID II.

En la Bibliografía complementaria no se integran materiales audiovisuales (programas de televisión, documentales, películas) o hemerográficos (revistas, periódicos, boletines, semanarios, panfletos). En cuanto a las fuentes ciberográficas



(páginas de internet o plataformas educativas) se incluye principalmente el Portal Académico y el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes. Estos materiales ayudan parcialmente a que los alumnos realicen consultas de manera independiente.

Mención aparte merece la forma de hacer la referencia de cada fuente, pues existen errores en los nombres y no se ajustan ni al modelo APA ni al modelo MLA.

## PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

Se reconoce el esfuerzo realizado en su momento por las comisiones que se encargaron de hacer los programas ya que respondían en ese momento a determinadas circunstancias institucionales.

Sin embargo, el Seminario Central concluyó que los programas del TLRIID I y II atienden de manera parcial los criterios de pertinencia, coherencia y vigencia debido, principalmente, a que no hay una gradación lógica a lo largo de las ocho unidades por las que transita el TLRIID I y II. Es necesario considerar, por un lado, los conocimientos con los que llegan los alumnos al CCH, así como hacer una revisión de los programas de la Educación Básica que sirva de orientación y de arranque para establecer propósitos y aprendizajes con los que se debe iniciar la materia del TLRIID. Por otro lado, la pandemia puso en entredicho la manera de enseñar y de aprender, poniendo al descubierto áreas de oportunidad que hay que atender, ya que la expectativa de nuestra institución es que el alumnado participe en las diferentes dimensiones que exige la convivencia dentro de nuestra sociedad.

Aquí algunas propuestas a partir de la evaluación realizada.

- Diversificar los tipos de textos porque los programas se cargan más hacia el texto literario.
- Considerar las nuevas formas y soportes para hacer periodismo pues ya no hay géneros puros.
- Abrir el espectro de textos icónicos para abordar la alfabetización visual.
- Quitar el producto final solicitado en la unidad I del semestre II (Anuncio publicitario), con la finalidad de dar énfasis al carácter persuasivo del mismo a través de un análisis de un texto publicitario. Considerar que los textos publicitarios no sólo son fijos ni están en papel.
- Reestructurar la primera unidad del primer semestre “Autobiografía literaria” por la complejidad misma del género con relación al producto solicitado: un relato personal.
- Se propone se aborde el cuento en el primer semestre y la novela en el segundo semestre.

- Considerar las nuevas maneras de hacer y leer literatura a partir de soportes digitales (Transmedia, hipermedia, etc.).
- Homologar la orientación teórica literaria porque la columna de temática tiene algunas inconsistencias en ambos programas.
- Tener cercanía con los profesores de TLATL para caminar juntos en los aspectos teóricos.
- Elaborar un glosario con los términos teóricos indispensables que debe conocer el profesor que imparte el TLRIID I y II por los diversos perfiles profesiográficos que tiene la planta docente.
- Quitar la paráfrasis como producto final de la segunda unidad del TLRIID II y sustituirlo por otro tipo de texto académico acorde a lo que implica el estudio de la poesía lírica.

En cuanto a la investigación documental, se afirma que a lo largo de las ocho unidades que conforman los dos semestres del TLRIID I y II, se aprecia un descuido en los aprendizajes que apuntan hacia la investigación documental. Es necesario rescatar este pilar básico del Modelo Educativo del Colegio que desde sus inicios sentó las bases de la importancia de formar alumnos que sepan investigar. Y cuando hablamos de investigar no hablamos de buscar información, como a veces se presenta la palabra en el programa. Es necesario concientizar al alumno de que la investigación es un proceso complejo, sistemático, que involucra efectivamente técnicas de recopilación de información, pero que sólo ese es un elemento del proceso de investigación. En este sentido se debe fortalecer o insertar aprendizajes que fomenten la búsqueda, el análisis y la interpretación de la información en diversos formatos. Con ello, se contribuiría a desarrollar en el alumno, de manera más contundente, las habilidades metacognitivas, de autorregulación y de pensamiento crítico.

Los Seminarios Centrales son espacios de diálogo, reflexión, análisis y disertación indispensable para que se pueda hacer un balance en conjunto respecto al proyecto educativo que representa el CCH. Además de una formación académica, debemos considerar que se brinda al estudiante una formación integral, esto es, un perfil que incluya el desarrollo de su faceta social, ética, cívica, científica y cultural.



## REFERENCIAS

- Barajas, B. (2018, septiembre). *Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 para la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. <versión digital>. México: UNAM-DGCCH.
- CCH. (2020) Análisis cuantitativo y cualitativo del cuestionario de Seguimiento (CAB) de los Programas de Estudio de TLRIID I y II. Realizado por los profesores Edith Catalina Jardón Flores y Javier Galindo Ulloa. México: CCH-UNAM
- CCH. (2013). Lineamientos para la actualización [sic] los programas de Estudio. Documento revisado por la Comisión Especial Examinadora del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios. En *Actualización del Plan de Estudios. Resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora*. CCH. Recuperado de [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Resultados\\_Comision\\_Examinadora\\_a\\_bril\\_2013.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Resultados_Comision_Examinadora_a_bril_2013.pdf)
- CCH. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas*. CCH.
- CCH. (2016). *Programas de estudio. Áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I -IV*. CCH.
- Enríquez, D. *Los fundamentos de la enseñanza comunicativa del lenguaje*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235858843.pdf> (Agosto, 2020)
- Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, v.18, n.1, jan/jun. p.50-57.
- Graue, E. (2020, junio). *Plan de Desarrollo Institucional. 2019-2023*. <versión digital>. Rectoría de la UNAM. México: UNAM.
- INEE. (2019). *Guía para la elaboración de marcos de referencia de evaluación y difusión y uso de resultados de evaluaciones*. México: INEE.
- Manual Técnico. Seguimiento de Programas de Estudio de los subsistemas del bachillerato de la UNAM. Consejo Académico del Bachillerato. CODEIC-CAB, 21 febrero de 2018*. Recuperado de: [http://repositoriogeneral.unam.mx/app/webroot/digitalResourcesFiles/9/1391\\_2019-08-12\\_105016.790423/CAB2018\\_Manual-Tecnico.pdf](http://repositoriogeneral.unam.mx/app/webroot/digitalResourcesFiles/9/1391_2019-08-12_105016.790423/CAB2018_Manual-Tecnico.pdf)
- Montenegro, L. (2015). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa*. México: ILCE, p. 43-61.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.18, núm. 2 págs 261-287.
- Tuson, A. (2009). La enseñanza de la gramática desde los enfoques comunicativos. (De la competencia gramatical como parte de la competencia comunicativa. *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*). México: Edé, p. 152-171.
- 



# Análisis curricular de los Programas de Estudio de TLRIID III y IV

## **Autores**

**Aarón Ezequiel Martínez Rodríguez** (plantel Azcapotzalco)

**Berenice Angélica Enríquez Rodríguez** (plantel Vallejo)

**Arturo Hernández Bravo** (plantel Sur)

**Laura Noemy Pérez Cristino** (plantel Azcapotzalco)

**María del Consuelo Pérez Pérez** (plantel Sur)

**María Martha Acosta y Carrasco** (plantel Oriente)

**Maricela González Delgado** (plantel Vallejo)

**Rita Antonia Refugio Lugo** (plantel Naucalpan)

**Thalia Michelle Domínguez Granillo** (plantel Vallejo)

**María Dolores Matus López** (plantel Sur)

**María Xóchitl Megchún Trejo** (plantel Vallejo)

## RESUMEN

El presente artículo expone una síntesis general derivada del análisis curricular de los programas de estudio actualizados 2016, correspondientes a las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. El objetivo es compartir con la comunidad universitaria las principales observaciones y propuestas generadas de manera colegiada a partir de la contrastación de los contenidos curriculares con el Modelo Educativo, Plan de Estudios y Perfil de Egreso del CCH; así como las valoraciones cualitativas aportadas por la comunidad docente del Colegio, las cuales fueron recopiladas por la Dirección General del CCH, a través del Consejo Académico del Bachillerato (CAB).



## Palabras clave

Análisis curricular, contenidos curriculares, programas de estudio, Modelo Educativo, Plan de Estudio, Perfil de Egreso.

## INTRODUCCIÓN

En los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 se integró el Seminario Central de Evaluación de los Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV, con el propósito de realizar una evaluación curricular de los Programas de Estudio de 2016 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Este grupo institucional tuvo como misión principal valorar la pertinencia, coherencia, relevancia, factibilidad y vigencia de todos los elementos constitutivos de estos programas para generar observaciones y propuestas que contribuyeron a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Para la elaboración del análisis se contó con una base diagnóstica que concentró las experiencias de la comunidad docente del Colegio y que fueron recopiladas por la Dirección General del CCH y el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) a través de sus seminarios centrales, cursos y cuestionarios. Por ende, en este artículo se presentan los aspectos más relevantes de esta evaluación, incluyendo la descripción de la metodología instrumentada y la contribución de la materia al Modelo Educativo del Colegio, al Perfil de Egreso y Plan de estudios.

## DISEÑO DE LA METODOLOGÍA

La metodología se construyó a través de diversas etapas. La primera fase constó de una exploración documental acerca de las principales corrientes teóricas y metodológicas asociadas con la revisión curricular. Entre las fuentes que más influyeron en el proceso de análisis se encuentra la publicación de Estela Ruiz Larraguivel titulada *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel medio superior. Una orientación cualitativa* (2016); así como el libro *Principios básicos del currículo* de Ralph W. Tyler (1973). Estos nos acercaron a paradigmas científicamente probados para la evaluación de planes y programas de estudio.

Posteriormente, se profundizó en las propuestas teóricas de Ralph W. Tyler y Daniel Stufflebeam con su modelo CIPP (Contexto, Insumos, Proceso y Productos). Así, se construyó un marco teórico para definir conceptos sustanciales para la evaluación, como currículo, diseño curricular, evaluación curricular, currículo escolar, evaluación educativa y cualitativa, entre otros. De esta manera se generó más claridad acerca del diseño de la metodología e instrumentos para la interpretación de datos cualitativos y la elaboración de propuestas argumentadas acerca de los programas de estudio de TLRIID III y IV.

Dado que en los documentos constitutivos del marco teórico se sugería un análisis comparativo entre los programas y las normas, principios y objetivos de la institución, se elaboró un marco referencial con base en tres tópicos: 1) Modelo Educativo del CCH; 2) Plan de Estudios y sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación; 3) Perfil de Egreso. El resultado de esta revisión fueron tres tablas descriptivas para utilizarlas como estándares de calidad con las que se argumentaron nuestras observaciones.

Posteriormente se incorporó el informe “Análisis Cuantitativo y Cualitativo del Cuestionario de Seguimiento (CAB) de los Programas de Estudio de TLRID”. La aportación de este instrumento fue la inclusión de las categorías, criterios e información cualitativa para integrar un concentrado de indicadores que fueron triangulados las tres las tablas antes mencionadas. Este instrumento se denominó “Concentrado de variables e indicadores (Modelo Educativo, Perfil de Egreso y Plan de Estudio)”.

**Tabla 1. Concentrado de variables e indicadores**

1. Variable de la documentación institucional asociada con el Modelo Educativo del CCH en relación con los indicadores del CAB	
VARIABLES	INDICADORES
1.1 Formación de un alumno crítico que apunta a la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan para concebirse como un sujeto de la cultura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo Educativo.</li> <li>• Habilidades de la asignatura.</li> <li>• Perfil de Egreso.</li> <li>• Propósitos propedéuticos.</li> </ul>
1.2 Estimula el aprender a aprender, lo cual significa la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos congruentes con la edad de los alumnos, y, por ende, relativa. Aprender a aprender: preparar al alumno para una educación permanente en la vida, como ser histórico que es y que en el nivel de la docencia abarca los aprendizajes que capacitan a los estudiantes para la innovación y para su incorporación activa en los procesos de cambio en la ciencia, la tecnología, la práctica productiva y el saber en general.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión conceptual.</li> <li>• Características específicas del bachillerato de la UNAM.</li> <li>• Análisis y problematización de lo cotidiano y aplicación del conocimiento en la solución de problemas.</li> </ul>

A partir de la indexación de las variables y la lista de indicadores propuesta por el CAB, se diseñó un cuadro con nomenclaturas y acrónimos para facilitar el análisis comparativo entre los apartados del programa de estudio y lo que establecen el Modelo Educativo, Plan de Estudios y el Perfil de Egreso. Esta idea se materializó en una “Tabla de variables indexadas del Modelo Educativo [ME], Perfil de Egreso [PE] y Plan de Estudios y Orientación y Sentido de las Áreas [PEyOSA]”.

**Tabla 2. Variables indexadas**

Modelo Educativo (ME), Perfil de Egreso (PE) y Plan de Estudios y Orientación y Sentido de las Áreas (PEyOSA)			
Elementos para la triangulación del análisis comparativo	1. ME	2. PE	3. PEyOSA
• Modelo Educativo del CCH.	1.1, 1.5, 1.6, 1.27, 1.30, 1.31	--	3.13, 3.15, 3.19, 3.25, 3.26
• Enfoque didáctico y pedagógico.	1.4, 1.6, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.25, 1.33	2.15, 2.17	3.23, 3.25, 3.26, 3.28, 3.30
• Enfoque disciplinario.	1.7, 1.23	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.13, 2.14, 2.15	3.6, 3.11, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.19, 3.26

El último paso de la metodología consistió en la elaboración de un formato en el que se integraran todos los elementos del análisis y se aplicaran a todos los apartados del programa de estudio.

**Tabla 3. Formato para el análisis de los apartados del Programa de Estudio**

Criterio						
Apartados	Subcategorías	Indicadores sugeridos			Variables	Escala de valoración
		ME	PE	PEyOSA		
Aportaciones del CAB e informe 2019-2020:						
Subcategoría						
Propuestas del CAB						
Observaciones y propuestas del revisor-evaluador						

En el encabezado se presenta la definición del criterio según el CAB. En la primera columna se especifica el apartado que se va a evaluar. En la segunda columna las subcategorías que indican los parámetros propuestos por el CAB a partir de los cuales se debe realizar la valoración. En la columna de los indicadores se introduce la nomenclatura de la “Tabla de variables indexadas” para orientar al evaluador acerca de qué aspectos puede considerar para realizar su valoración.

En la última columna del instrumento se realiza una valoración de carácter descriptivo a través de una escala extraída del documento *Instrumento para evaluar planes y programas de estudio elaborados con el enfoque de competencias [Universidad Veracruzana]* (2011). En las filas inferiores se lleva a cabo el análisis cualitativo, primero elaborando una síntesis de lo recabado en los informes del CAB y el grupo de trabajo 2019-2020, en lo respectivo a las aportaciones de los profesores y las pro-



puestas. Al final del formato se desarrolla la glosa del revisor-evaluador utilizando como referente todos indicadores y datos registrados.

Este formato se aplicó en todas las categorías sugeridas por el CAB [adecuación, congruencia, relevancia, vigencia y factibilidad] y en cada apartado del programa de estudio [introducción, propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias, evaluación y fuentes de consulta] de ambas asignaturas [TLRIID III y TLRIID IV].

## RESULTADOS

### a) Contribución de los programas

Se identificó que —en la mayoría de sus apartados como la introducción, los propósitos y aprendizajes, principalmente—, está presente el Modelo Educativo del CCH, ya que se alude de forma explícita a la formación del estudiantado como crítico, además de reflexivo, consciente y propositivo. Asimismo, es claro en sus intenciones formativas hacia los estudiantes, tanto en su desempeño en el nivel superior, como en el campo laboral y otras esferas de la vida. También se incluye en los propósitos generales el uso de recursos tecnológicos, competencia de relevante trascendencia en el contexto emergente actual.

Respecto a la Orientación y Sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, en la mayoría de los apartados del programa se hace referencia al enfoque comunicativo como eje didáctico del área y la materia. Esto se puede observar en la introducción, donde se realiza una exposición muy puntual acerca de los métodos para el dominio del español como lengua materna y la relación de los aprendizajes con otras disciplinas. También se reconoció que los propósitos de todas las unidades ayudan a estimular el aprendizaje de conceptos, principios, leyes, categorías y teorías asociadas con la producción y recepción de textos desde una perspectiva comunicativa, además de fomentar el desarrollo del pensamiento abstracto a partir de lo concreto, como el análisis y producción de textos.

La referencia a la cultura básica se expone desde la introducción en el apartado “Presentación y Relaciones con el Área y con otras asignaturas”, es decir, converge con la impartición de conocimientos básicos y la formación de estudiantes como sujetos de la cultura. Ejemplo de ello es la investigación documental, la cual forma parte de los conocimientos y habilidades que se presentan en los propósitos generales del programa de estudio. Asimismo, los propósitos integran distintas habilidades y conocimientos que pueden preparar a los estudiantes para una educación permanente, además de ser congruentes, la mayoría, con su edad y desarrollo cognitivo. Por ejemplo, en cada unidad temática se evidencia un progresivo nivel de complejidad, principalmente en el sentido del discurso argumentativo en TLRIID III, que va desde la reseña crítica a los ensayos académicos y literarios.



En general, la materia de TLRIID ejerce el principio de aprender a aprender, en el sentido de que dosifica adecuadamente la cantidad de conocimientos conceptuales, otorgando prioridad a las habilidades y actitudes. De igual modo, está presente el aprender a hacer a través de su sentido pragmático y la producción de textos de distinta índole, de manera que en los aprendizajes se enuncian una gran variedad de habilidades y conocimientos como identificar, reconocer, valorar, evaluar, organizar, indagar, elaborar, etc.

Lo anterior se vincula con los postulados del Modelo Educativo del Colegio, pues apunta a la capacidad de juzgar los conocimientos que se presentan para concebirse como un sujeto de la cultura y acerca al estudiante al discurso cultural. No obstante, aún hace falta atender a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad estética, además de otras actitudes que le permitan integrarse de manera crítica a la sociedad para asumirse como ciudadano responsable, comprometido y con valores que sean fundamentales para su vida.

## b) La pertinencia, vigencia y coherencia del programa de estudio

### TLRIID III

Del apartado **Introducción del programa** encontramos que cumple con la finalidad de informar a su enunciario acerca de la incorporación de la materia de TLRIID en el Plan de Estudios y la manera en que busca concretar los principios de su Modelo Educativo. Hace alusión a la formación del estudiantado como crítico, reflexivo y propositivo. Es congruente con los propósitos y el enfoque disciplinario para enseñar mejor la lengua materna, ya que se solicita a los profesores atender los aprendizajes sobre los temas, lo cual coincide con el modelo pedagógico de la materia.

Sin embargo, se obstaculiza la posibilidad de identificar la relación entre los propósitos de la materia y las especificaciones del Modelo Educativo; esto se debe a que no existe un desarrollo expositivo que explique el enfoque pedagógico de la materia, por ende, no se menciona explícitamente cómo lograr que el estudiante sea el centro del aprendizaje. Finalmente, en diversas secciones de la introducción se enfatiza la comprensión lectora como propósito formativo de la asignatura, sin embargo, en la estructura didáctica de los programas esta habilidad se entiende más como un recurso para la adquisición de otras capacidades, como la escritura.

En general, los **aprendizajes** fomentan el aprender a aprender debido a que se dosifica la cantidad de conocimientos conceptuales de acuerdo con la edad de los estudiantes, centrando más la atención en el dominio de habilidades, principalmente lingüísticas, y no tanto en la memorización. Además, hay coherencia en las ideas, conceptos y principios propios del enfoque disciplinario de la asignatura (en-



foque comunicativo) al incluir temáticas como: situación comunicativa, propiedades textuales, circuito argumentativo, efecto de sentido, etc. Por ende, se consideró que las temáticas son adecuadas con el nivel formativo de los estudiantes, no así su cantidad y relación con el Modelo Educativo desde el punto de vista operativo. Esto se debe a que son muchos los contenidos a desarrollar en contraste con el tiempo de clase, además de que se soslaya la experiencia directa con los métodos y lenguajes, como en el caso de la situación comunicativa que se plantea de una forma demasiado teórica y apreciativa, más que práctica.

En las **estrategias sugeridas** destacan los procesos del trabajo y nociones teóricas de la disciplina, así como la observación de los procesos concluidos. No obstante, la **evaluación** no concuerda con las estrategias porque solamente se enlistan procedimientos y algunas habilidades derivadas de los aprendizajes, pero carece de indicadores que ayuden a corroborar los resultados de aprendizaje o las **habilidades comunicativas que se espera desarrollen los estudiantes. Finalmente, en las fuentes de consulta** falta bibliografía que especifique con precisión de dónde se obtuvieron las bases teóricas de los conceptos que corresponden a las temáticas, principalmente las sugeridas al alumnado.

### Algunas propuestas para el TLRIID III serían las siguientes:

- En la **Introducción** al programa se debe precisar, desde el constructivismo, el papel del docente, del estudiante y los contenidos del programa, para orientar sobre los paradigmas que convergen con el Modelo Educativo, Perfil de Egreso y Plan de Estudios del Colegio.
- Los **propósitos de aprendizaje** debieran incluir en la enunciación y enfoque pedagógico de los propósitos el aspecto de las actitudes y otras habilidades que no necesariamente son de la disciplina, pero que sí son relevantes para el logro de los aprendizajes.
- Los **aprendizajes**, por su parte, deberán considerar la revisión de algunos conocimientos, habilidades y actitudes previos que el alumno debe poseer, para desarrollar nuevos contenidos. Igualmente, mantener relación con los tiempos designados e incluir los valores de manera transversal en los aprendizajes.
- La **temática** deberá ajustar la cantidad de las mismas acorde a los tiempos designados, para vincularlas tanto a la disciplina como al Modelo Educativo del CCH, así como su transversalidad.
- Sobre las **estrategias didácticas**, debe quedar claro que las estrategias son sugerencias que el docente puede o no llevar a cabo, o bien puede crear o retomar otras para lograr el propósito de la unidad.
- En la **evaluación** es importante considerar la mención de instrumentos de evaluación tanto para los productos académicos, como para el evaluador y los momentos de su aplicación.



- Las **fuentes de consulta** requieren de una revisión del registro pertinente de los datos bibliográficos, de acuerdo con una norma establecida por el mismo CCH; conviene también mantener una actualización continua e incluir referencias digitales como la RUA o el Portal Académico.

#### TLRIID IV

En cuanto a los **propósitos** del programa de TLRIID IV se deben establecer con claridad las situaciones de aprendizaje asociadas con la literacidad para lograr que el alumnado asuma académicamente el papel de interlocutor, domine el código escrito, los géneros discursivos, las formas de pensamiento, el contexto y maneje



los medios tecnológicos que posibilitan una formación integral. Los **aprendizajes** que conforman la asignatura deben formar para la vida, para el trabajo y para la continuación de estudios profesionales, formar en ciencias y en humanidades. Por ello, es pertinente trabajar la investigación documental desde los primeros semestres para que esos esfuerzos decanten en TLRIID IV y ello se refleje en la calidad de los productos de investigación.

Por otro lado, es importante vincular las **temáticas** con el aprendizaje de actitudes que contribuyan a evitar el plagio y estimulen la toma de conciencia acerca de la honestidad académica en virtud de mejorar sus prácticas de investigación y consulta de documentos. Por otro lado, las **estrategias didácticas** son poco adecuadas para ejercer aprendizajes procedimentales; se detectó una notoria desvinculación entre cada una de las etapas de la investigación documental, por lo que se sugirió revisar con profundidad el diseño y redacción de éstas, a fin de que los contenidos sean congruentes entre las unidades de la asignatura.

En cuanto a la **evaluación** de las unidades se concluyó que deben revisarse e incorporar una sugerencia de instrumentos apropiados para detectar los logros en cuanto a aprendizajes, y que esta valoración no sea solo una apreciación subjetiva del docente. Por ejemplo, sugerir el empleo de rúbricas y listas de cotejo en momentos de hetero, auto y coevaluación durante el proceso de aprendizaje. Finalmente, las opciones de **fuentes de consulta** se han incrementado significativamente en la *web*, en gran medida debido a la diversidad de páginas académicas a las que actualmente se tiene acceso; por tanto, se determinó que sería más productivo buscar la formación crítica de los alumnos para la selección del material que van a leer; aunque también se identificó que estos procesos deberían presentarse desde TLRIID I.

Algunas resoluciones que se generaron para el programa indicativo de TLRIID IV fueron las siguientes:

- Vincular la Unidad 1 con el resto de las unidades como parte introductoria al proceso de investigación. También es necesario relacionar los **propósitos** con el fomento de actitudes y valores relacionados con la investigación documental como la responsabilidad, el compromiso y el pensamiento crítico.
- Incluir un **aprendizaje** introductorio a la ciencia y el trabajo científico. Fortalecer los aprendizajes relacionados a la literacidad académica, la recursividad, la textualización y la ética universitaria en la redacción de textos académicos.
- En cuanto a las **temáticas**, es necesario hacer un repaso de las habilidades requeridas para la investigación documental, con el afán de homologar al grupo, porque este semestre es la culminación y la suma académica de los semestres anteriores.

- Se sugiere revisar la redacción y el diseño de elaboración de las **estrategias sugeridas**, vinculándose directamente con la **evaluación** de los resultados de aprendizaje que tenga congruencia con el propósito de las unidades en conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Es necesario actualizar las **fuentes de consulta** de manera constante, presentando no solo materiales bibliográficos, sino también hemero y cibergráficos, entre otros; incluso es esencial recuperar los realizados al interior del CCH (grupos de trabajo).

## CONCLUSIONES

A partir del trabajo realizado por el seminario, se lograron formular importantes reflexiones acerca de varias aristas. Una de estas es fortalecer el trabajo de evaluación curricular a partir de metodologías probadas y comprobadas científicamente. En ese sentido, si bien el Colegio tiene la libertad y compromiso de estructurar sus propias directrices para realizar una valoración de sus programas de estudio, debe ser fundamental la consulta y revisión de trabajos análogos elaborados en otras instituciones que puedan contribuir al rigor metodológico del análisis. De ahí que la exploración bibliográfica asociada con el análisis y evaluación curricular realizada por este seminario fue significativamente relevante para complementar la misión solicitada.

Por otra parte, en lo referente al proceso de evaluación, la participación de los profesores fue un elemento que aportó información cuantitativa y cualitativa relevante para realizar una interpretación más profunda de los contenidos de los programas. Sin embargo, consideramos que la comunidad estudiantil quedó ausente en la etapa de diagnóstico y que debió incluirse para mejorar la calidad de la evaluación curricular. Cabe mencionar que en todas las propuestas de evaluación curricular consultadas se sugiere la participación de los estudiantes.

Finalmente, en cuanto al programa de estudios de ambas asignaturas, se considera que el trabajo de seguimiento debe ser permanente, pero estableciendo metas específicas en cada una de sus etapas. En general los programas de TLRIID III y IV cumplen con los criterios de pertinencia, coherencia, relevancia, factibilidad y vigencia, en relación con el Modelo Educativo, Plan de Estudios y Perfil de Egreso del CCH, aunque existen algunos aspectos, como los antes mencionados, que es necesario revisar y, posiblemente, modificarlos. Sin embargo, también será necesario continuar con este seguimiento de forma permanente y ajustar las bases teórico-metodológicas que quedaron ausentes o no fueron del todo funcionales en esta primera revisión.



## REFERENCIAS

- CCH. (2005). *Revisión del Plan de Estudios Tercera Etapa. Orientación y Sentido de las Áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. México: UNAM.
- Rodríguez Rosario, M. (2017). *Aplicación del Modelo de Evaluación CIPP al Programa de Ciencias de una Escuela del Distrito Escolar de Juana Díaz*. Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Ruíz Larraguivel, E. (2016). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: UNAM.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel.
- UNAM Consejo Académico del Bachillerato (CAB). (2020). *Análisis Cuantitativo y Cualitativo del Cuestionario de Seguimiento (CAB) de los Programas de Estudio de TLRIID*. México: UNAM.
- UNAM-CCH. (febrero de 2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. Recuperado el 15 de diciembre de 2019, de Convivir, comprender y transformar. Las claves de una docencia integral: <http://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/Orientaci%C3%B3n-y-Sentido-de-las-%C3%A1reas-CCH.pdf>
- UNAM-CCH. (2013). *Actualización del Plan de Estudios. Resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora*. Ciudad de México: UNAM.
- UNAM-CCH. (2016). *Programa de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*. México: UNAM.
- UNAM-CCH. (17 de enero de 2020). Protocolo de Equivalencia para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta CCH. Suplemento*, 59.
- Universidad Veracruzana. (octubre de 2011). *Instrumento para evaluar planes y programas de estudio elaborados con el enfoque de competencias*. Obtenido de Sitio oficial de la Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/Instrumento-para-evaluar-PyP-cc.doc>



# Evaluación de los Programas de Estudio de Griego I y II

## **Autores**

**Alejandro Flores Barrón** (plantel Vallejo)

**Dulce Jazmín Chavarría González** (plantel Sur)



## RESUMEN

La Actualización, el Seguimiento y la Evaluación de los Programas de Estudio e la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades nos ha permitido, como Seminario central, valorar la *pertinencia*, *coherencia* y *vigencia* de los Programas de Griego I y II a través de un análisis crítico y metacognitivo centrado en la actualización de los enfoques y los métodos. Obtuvimos así, con el apoyo de inventarios de materiales académicos, informes institucionales y las respuestas al Cuestionario del CAB, dadas por profesores en activo, un diagnóstico del estado actual de las asignaturas. Detectamos tanto carencias de formación docente previa como la necesidad de desplegar la interdisciplina e incluir otros tipos de aprendizajes. En este análisis de los programas para su evaluación, notamos que en sus unidades se instrumentó una enseñanza formalista basada en la aplicación de procedimientos de análisis gramaticales más que en el desarrollo de aprendizajes de valores, actitudes, habilidades y procedimientos de orden comunicativo, como sería pertinente y coherente con el enfoque asumido en los programas. En la valoración de la vigencia, el enfoque formal debió sustituirse en la enseñanza de materias optativas del Área desde 1995 con el enfoque comunicativo funcional. No se promovió institucionalmente ese cambio en las materias optativas ni se ha procurado la formación docente previa. Ante este panorama, hacemos propuestas específicas y básicas tanto de la necesidad de una formación docente, como respecto a las modificaciones que necesitan los programas para ser plenamente compatibles con el Modelo Educativo.

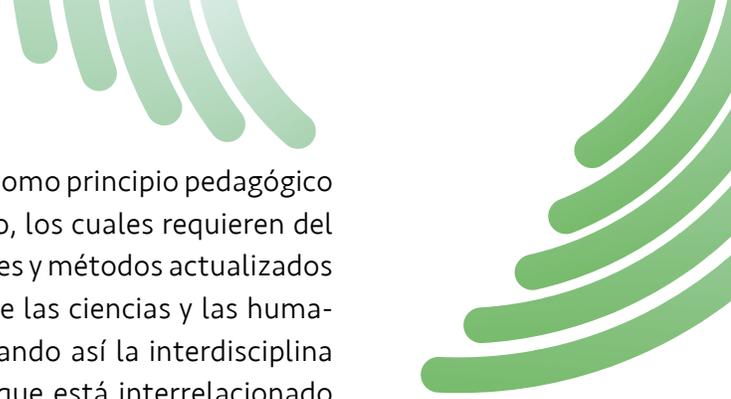
### Palabras Clave

Seguimiento y Evaluación a Programas de Griego; Valoración institucional Programas Griego 2018; Propuestas a Programas Griego I-II; Valoraciones de Pertinencia, Coherencia y Vigencia.

## INTRODUCCIÓN

Las *contribuciones* de la materia de Griego a través de sus programas al Modelo Educativo del Colegio; el seguimiento, las valoraciones de *pertinencia*, *coherencia* y *vigencia* de los programas actualizados en 2018 y la formación profesional y docente, nos invitan a compartir las valoraciones y evaluaciones que pueden proyectar una visión *prospectiva* acerca del área y de las materias optativas con sus programas. La palabra *prospectiva* deriva del latín tardío *prospectivam*, que significa “prever” o “mirar hacia adelante”.

Una actualización de programas de estudio, con seguimiento y evaluación de los mismos son en esencia labores prospectivas, en las que se esperarían innova-



ción deliberada. El Modelo Educativo del Colegio tiene como principio pedagógico el desarrollo del conocimiento científico y humanístico, los cuales requieren del aprendizaje de lenguas, como griego y latín, con enfoques y métodos actualizados e innovadores, que no formen fronteras o límites entre las ciencias y las humanidades, sino que se vinculen estrechamente, fomentando así la interdisciplina y el aprendizaje permanente como parte de un todo que está interrelacionado (UNAM, 1971: 2).

Los objetivos de este artículo son divulgar la labor de los profesores integrantes del Seminario Central de Griego y Latín en la valoración y evaluación de los Programas de estudio de Griego I-II. Preocupados por la prospectiva en la enseñanza del griego ante los resultados del seguimiento a los programas de estudio, para trascender la enseñanza formalista, realizamos un análisis crítico que fundamenta las valoraciones y evaluación a los programas actualizados, que en su presentación (p. 7-11) asumen el enfoque comunicativo de acuerdo con la *Orientación y sentido del Área de Talleres 2006*, mientras que en las unidades persiste la instrumentación bajo el enfoque formal y el método de gramática-traducción aplicados mediante un eje gramatical o lingüístico y dos componentes: el cultural y el léxico (p. 14-36).

Hemos procurado, como lo propone el Colegio desde su fundación la innovación y la metacognición en el análisis para la valoración y evaluación de los Programas de estudio de nuestras asignaturas, como lo hicimos con el seguimiento a su aplicación. Analizamos, valoramos y evaluamos los programas en función de su *coherencia, pertinencia* y *vigencia* respecto al Modelo educativo, al Plan de Estudios y a la Orientación y sentido del Área. Esos son los parámetros institucionales y nuestra motivación prospectiva consiste en la actualización de la enseñanza-aprendizaje del griego en el Colegio y la necesidad de acercar a los estudiantes a los textos más que a la gramática griega *per se*.

El análisis y las valoraciones realizados implicaron un esfuerzo metacognitivo, que nos da la posibilidad de desprendernos de nuestra formación profesional centrada en la gramática, para valorar otros enfoques y métodos de enseñanza-aprendizaje del griego. Con estos propósitos hemos releído los documentos institucionales que apoyan la actualización y elaboración de programas de estudio. En los documentos y en otras referencias hemos abrevado para satisfacer los parámetros académicos, analíticos y críticos para valorar y evaluar la *coherencia*, la *pertinencia* y la *vigencia* de cada uno de los apartados de los programas de griego, tanto en su contenido como en su estructura, para develar su sentido y función educativa fundamental en la labor docente y discente. De este modo logramos proponer modificaciones a los programas vigentes fundados no únicamente en los aspectos disciplinarios, sino ponderando las necesidades didácticas prioritarias en el Modelo Educativo del CCH.



## METODOLOGÍA

El primer elemento de la metodología empleada para realizar la evaluación tuvo que ver con sensibilizar a los profesores participantes para que ubicaran la materia en su contexto institucional y valoraran que ese contexto no debe ser mera escenografía, sino un componente fundamental para evaluar los programas no solo desde la perspectiva de la especialidad, abordada en los programas, sino por medio de la perspectiva educativa y del compromiso social del Colegio.

Ahora bien, la expresión más concreta del marco referencial de nuestra docencia son los documentos publicados en el Colegio acerca de su Modelo Educativo, de su Plan de Estudios, de la Orientación y Sentido de las Áreas y su Perfil del Egresado, que en su conjunto enuncian los conceptos y principios educativos, así como sus propósitos formativos como bachillerato universitario y de cada una de las Áreas de conocimiento en que agrupa sus materias. De este modo la institución delimita enfoques y métodos que deben instrumentarse en los programas por asignatura con un énfasis, característico de su Modelo Educativo, en el aprendizaje y en los estudiantes, como núcleos del proceso educativo, que a su vez se debe reflejar en los programas de estudio y en la práctica docente.

Por lo tanto, los principios y conceptos del Modelo Educativo emergen a partir de la lectura crítica de los documentos institucionales. El coordinador del Seminario propuso acercar a los profesores integrantes del Seminario al Modelo Educativo a través de la lectura de los documentos más pertinentes: el *Plan de estudios actualizado 1996*, la *Orientación y Sentido del Área 2006*, el *Perfil del Egresado* y la *Actualización del Plan de Estudios* de abril de 2013. Además de los dos documentos institucionales que regularon la actualización (2012-2018) de los programas, a saber, los *Criterios para Elaboración de los Programas de Estudio*, publicado el 27 de enero de 2003 en la *Gaceta CCH* y los *Lineamientos para la Actualización de los Programas de Estudio*, publicado en mayo de 2013 en un cuadernillo especial.

Este primer paso en la metodología debería solventarse con la lectura individual, para las reflexiones en las reuniones respecto a la lectura de los documentos y la necesaria articulación de enfoques, metodologías, aprendizajes, estrategias y temas. Sin embargo, tuvimos que considerar que la lectura de los documentos estaba mediada por la formación profesional y por sus puntos ciegos. O tal vez, debemos decir, por una percepción que invierte los factores educativos y le da prioridad a los *contenidos disciplinarios y procedimientos de análisis gramatical*, subordinando a ellos el Modelo Educativo, el Plan de Estudios, la orientación y sentido de las áreas, y los propósitos formativos institucionales, como lo reflejan en distintas proporciones los programas de cada asignatura.

Emergieron por contraste en la lectura crítica, poco a poco, los elementos clave de los programas: *el enfoque disciplinario y didáctico*, asumido por el área (DGCCH, 2006), *el método inductivo*, como una forma preferente de acercar a los estu-



tes al aprendizaje (UNAM, 1971<sup>a</sup>); y el propósito principal del área: *el desarrollo de la competencia comunicativa* (CCH-UACB, 1996). Todo ello en contraste con la perspectiva formalista de enseñanza de lenguas. Los elementos clave resultan tan ajenos en nuestra especialidad que producen un efecto de negación en la percepción de los profesores, porque juzgan como utópico el Modelo Educativo y no les resulta fácil imaginar su docencia sin el enfoque formal y sin la exposición de temas gramaticales para la “comprensión” o “traducción” de pasajes como única vía de aprendizaje. De ahí que haya resistencia hacia la introducción y aplicación de otros enfoques y métodos. Acordes con la innovación educativa, en el Seminario consideramos que es posible superar esas resistencias con un programa de formación docente deliberada y sistemática auspiciada por el Colegio.

Familiarizarse con los conceptos y principios del Modelo Educativo del Colegio, aplicarlos en la práctica, para los profesores de las materias optativas puede implicar años de autoformación, sin que por ello trasciendan tales resultados al gremio en general, como si se tratara de aspectos marginales en el mismo Colegio. De ahí la necesidad de una formación docente institucional, pertinente, coherente e innovadora. Cuando decimos institucional, nos referimos a que la impartan profesores empáticos con el Modelo Educativo con sus experiencias y alcances en las materias optativas.

La metodología de la lectura crítica de documentos procuró que se organizara y jerarquizara la información curricular dando prioridad a los enfoques y los métodos en relación con el Modelo Educativo y la Orientación y Sentido del Área, para que aplicándolos a nuestra especialidad se pudieran delimitar los propósitos, los aprendizajes, la temática, la evaluación y la bibliografía de manera más coherente, pertinente y actualizada. Los documentos proponen que se establezcan relaciones con las otras disciplinas, con la didáctica, con la formación permanente e innovadora, para poner al día a los profesores en la praxis de los enfoques, métodos, propósitos y aprendizajes, que no se reducen solo a temáticas o información, sino que, de acuerdo con el Modelo Educativo, contribuyen al desarrollo de aprendizajes de valores, actitudes, habilidades y procedimientos. Por lo que entendimos que una lectura crítica de los programas no se limita sólo a revisar y proponer listas de contenidos.

Desde esta perspectiva, los Programas institucionales resultan un conjunto de relaciones curriculares que cada docente debe comprender en sus múltiples lecturas de los documentos institucionales; relaciones del análisis colegiado de productos y seguimiento de la aplicación de los programas; relaciones con los programas de otras materias; relaciones de la práctica docente que se suma a un proyecto educativo colectivo con un perfil definido por áreas; relaciones de una selección de aprendizajes relevantes, diversificados en valores, actitudes, habilidades, procedimientos y conocimientos integrados desde cada disciplina-área con carácter de



cultura básica, sin pretensiones de formar especialistas; relaciones de la síntesis curricular interdisciplinaria del Colegio, que no ha de instrumentarse en función de enciclopedismos ni formalismos; relaciones con las referencias en función de la investigación documental al día, no burocratizada ni de búsquedas sin motivación.

Ahora bien, esta lectura analítica y crítica fue posible gracias al seguimiento dado a la aplicación de los programas para concretar un diagnóstico del estado de las asignaturas en el Colegio, resultado tanto de una serie de inventarios, que elaboramos, como de la participación de profesores en activo en la resolución del cuestionario del CAB. Con todos estos instrumentos el Seminario pudo obtener el estado de las asignaturas en el contexto actual del Colegio. Trascendimos las barreras disciplinarias con las que leemos los programas, para comenzar a observar y analizar sus relaciones institucionales con las bibliotecas y sus acervos, con los productos o materiales didácticos elaborados por los profesores de los planteles, con las guías para exámenes extraordinarios en cada plantel; con los productos de informes de profesores de tiempo completo, con otros programas de estudio de asignaturas de otras Áreas y del Área, con los resultados de las evaluaciones como CAD y EDA, y el seguimiento institucional, cuantitativo y cualitativo, de los egresados.





En todos estos instrumentos contamos con la perspectiva institucional de tendencia cuantitativa, a ella era fundamental complementarla con una perspectiva cualitativa. Desde la elaboración de inventarios y posteriormente en el análisis crítico cualitativo de todos los instrumentos mencionados se requirió que aplicáramos una perspectiva metacognitiva en los enfoques y métodos de enseñanza-aprendizaje, comenzando por las referencias de los programas y los acervos de las bibliotecas. Continuamos con los materiales elaborados por profesores, básicamente guías para exámenes extraordinarios y materiales didácticos, para hacer explícitos los aspectos cualitativos del análisis crítico metacognitivo. Con la misma metodología analizamos las respuestas e interpretaciones de los profesores acerca de los programas actualizados, recogidas en el cuestionario del CAB, y en los proyectos e informes de los profesores de tiempo completo en sus áreas básica y complementaria.

A través de este diagnóstico se fue haciendo evidente la falta de formación docente que se necesita para transformar la perspectiva formalista predominante —con la que viene el especialista en su disciplina— hacia una perspectiva afín al Colegio, fundada en el conocimiento y aplicación del Modelo Educativo, de sus propuestas de formación académica con énfasis en el aprendizaje y centrándose en los estudiantes con los alcances de un paradigma comunicativo. Tal formación no puede ser producto de un curso de 20 horas, sino de un proceso de formación deliberado, que llevará tiempo para experimentar resultados, si se cuenta con la disposición de los profesores y se inicia previo o al inicio de la práctica docente, como acompañamiento continuo.

## RESULTADOS

### a) La contribución de los programas de la materia de Griego al Modelo Educativo del Colegio

Los programas de la materia de Griego pueden contribuir al objetivo principal del área de Talleres: *desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes*, habilitándolos en la comprensión de diferentes tipos de textos (UNAM, 1971: 5; CCH-UA-CB, 1996: 55-56; 62-63; DGCCH, 2006: 78, 84-85, 89, 93); diversidad que se puede estudiar en su lengua original, a través del enfoque comunicativo (ENCCH, 2018: 5-13), cuando la dimensión y el nivel de complejidad textual lo permiten; y cuando ameritan leerse en traducción al español para abarcar textos de mayor amplitud y dificultad, seleccionando las versiones más adecuadas, sin olvidar que en esta tarea la interdisciplina es pertinente y coherente con el Modelo Educativo.

El enfoque comunicativo propone que el alumno relacione los usos de la lengua con conocimientos de otras índoles y lingüísticos en la perspectiva de un paradigma comunicativo, en el que “la lengua se aprende, se analiza y se trabaja con base en



sus distintos usos y no como un sistema abstracto e inamovible, de manera que esas prácticas comunicativas se interioricen como normas socioculturales que permitan visualizar los procesos mentales que se requieren en la comprensión y producción de textos para crear sentidos plenos.” (DGCCH, 2006: 79).

Los textos griegos entonces son clave en varios aspectos, por un lado, para conocer fuentes directas de pensadores griegos que nos legaron testimonios de la producción de sentido de los habitantes de la πόλις en la antigüedad, en los que cuestionaron, indagaron, justificaron su mundo y al hombre; simbolizaron y significaron en interacciones comunicativas a través del lenguaje, mediante el cual describieron, explicaron, instruyeron, narraron, argumentaron y dialogaron constituyendo ámbitos de acción y de sentido.

De modo que la diversidad de textos conservados de esa experiencia vital y comunicativa de los helenos puede aportar, en el concierto interdisciplinario del Colegio, *aprendizajes relevantes*, los cuales deben seleccionarse a partir de: 1) los intereses de los estudiantes; 2) la relación con otras asignaturas tanto antecedentes como coincidentes de las cuatro áreas, 3) las propuestas de aprendizajes actitudinales, de valores, de habilidades y de procedimientos que propone el *Perfil del Egresado*, y 4) las funciones comunicativas de la lengua griega en la interacción humana mediante los diferentes tipos de textos (ENCCH-ÁTLC, 2018: 5-6, 13-15).

Ahora bien, la producción y comprensión de sentido no se agota en la lengua y los gestos. Las imágenes en cerámica, pinturas, esculturas, y aún más, el diseño y edificación de monumentos, construcciones públicas y casas reflejan también la capacidad de simbolizar a nivel social y, a la vez, el desarrollo y sofisticación esclavista de las ciudades-estado griegas (ENCCH-ÁTLC, 2018: 20-21), así como el nivel de abstracción alcanzado en las matemáticas, el diseño arquitectónico, el diseño artístico, y la filosofía.

Las otras contribuciones de la materia al Modelo Educativo consisten en el estudio en contexto —no a partir de listas de palabras sino en textos— de los lexemas que conformarán las distintas terminologías de las cuatro áreas y sus asignaturas, posibilitando la interdisciplina a través del uso de la lengua y sus conceptos. Lo que requiere de aprendizajes procedimentales y actitudinales para el desglose de términos, la consulta de diccionarios especializados y el dominio de un vocabulario personal por parte del alumno, que potencialice la deducción de significados y sentidos al escuchar o leer sobre temas especializados de su interés y ampliarlo según sus necesidades (ENCCH-ÁTLC, 2018: 13).

Esta contribución lexicológica y sus aprendizajes se incluyen en el *Perfil del Egresado*, como “una actitud ética de indagación crítica en los usos de la lengua, que debe evitar cualquier prejuicio por la clase social, el origen geográfico, el sexo, *status* y edad, que condicionan el valor desigual de las palabras y de las lenguas, actitud fundamental para ser parte de una sociedad que quiere crecer democráticamente” (DGCCH-UNAM, 2006. 93-94).

Son posibles, además, aportaciones curriculares de tipo interdisciplinario que pueden generar un tratamiento más sistemático e institucional mediante proyectos de apoyo a la docencia que se incluyan en alguno de los campos de actividades y en las actividades del glosario de términos de los protocolos, como *actividades interdisciplinarias: investigaciones interdisciplinarias con el concurso de dos o más asignaturas; elaboración de materiales didácticos o de divulgación entre dos o más asignaturas de diferentes áreas; solución de problemas y propuestas en interdisciplina; antologías y corpus de textos interdisciplinarios; clasificaciones de hábitats en los planteles y sus alrededores en interdisciplina; exposiciones interdisciplinarias; diseño, planeación y realización de clases o estrategias interdisciplinarias*, para trascender las meras coincidencias y para hacer explícitas las relaciones entre aprendizajes, temáticas y conceptos clave, derivados del programa de Griego en relación con los programas de otras asignaturas de la misma área y/o de las otras áreas.

Consideramos que la relación de los aprendizajes con otras disciplinas debe reconfigurarse en el apartado y en el formato actual de los programas (ENCCH-ÁTLC, 2018: 6). Para evitar que esas relaciones queden solamente en *desiderata*, es necesario que las comisiones de actualización de programas de estudio revisen, como parte de su labor, los programas de las otras asignaturas para descubrir y asentar relaciones de propósitos, aprendizajes, estrategias, temáticas y conceptos clave entre los programas de las asignaturas que imparten y los de los otros programas del Plan de Estudios. De este modo podrán incluir en el apartado correspondiente las relaciones que pueden aprovechar los profesores con sus grupos para activar y proponer aprendizajes interdisciplinarios en sus programas operativos.

En síntesis, las asignaturas de griego tienen el potencial de contribuir a la conformación de una cultura básica a partir de la comprensión y producción de sentido de diferentes tipos de textos; promoviendo actitudes éticas antidiscriminatorias para la comprensión y producción de helenismos clave en cada disciplina, a la vez que desarrolla aprendizajes procedimentales para comprender, consultar y utilizar la terminología de manera adecuada a cada situación comunicativa, promoviendo relaciones democráticas. Mediante la investigación documental puede promover el respeto a las ideas ajenas, citando fuentes y promoviendo la necesaria argumentación fundada para asumir puntos de vista personales. Y contribuyen al disfrute de la lectura de textos literarios griegos en español.

## **b) La pertinencia, coherencia y vigencia de los elementos del Programa de Estudio de las asignaturas de Griego I y II**

Todo el potencial de las contribuciones mencionadas de una materia como Griego en el Plan de Estudios del CCH, no se da de manera automática. De modo que detectamos dos factores que afectan tenazmente la *pertinencia*, la *coherencia* y la



*vigencia* de los elementos de los programas de Griego: *la formación profesional y la formación docente*. Estos dos factores son clave, como lo demostraremos en las valoraciones de los tres criterios.

La pertinencia del enfoque disciplinario y didáctico asumido en la Presentación de los programas de Griego (p. 7-11) es coherente con el Modelo Educativo y la Orientación y sentido del Área. Con todo este avance, las unidades de ambos programas no son pertinentes ni coherentes con la instrumentación de este enfoque, pues en lugar de propiciar aprendizajes comunicativos a través de los tipos de texto propuestos, implementan temas gramaticales tanto en los propósitos generales como en los propósitos y aprendizajes de cada unidad (págs. 13, 16-17, 19-20, 23-24, 27-28, 30-31, 34-35).

Colocar la temática gramatical en propósitos y aprendizajes no es pertinente ni coherente porque reposiciona el enfoque formal en las unidades de los programas (pp. 14-36), se imposibilita así la inclusión de aprendizajes de valores, actitudes, habilidades y procedimientos, centrando la enseñanza en aprendizajes declarativos de conocimientos, por lo que los profesores, formados en la licenciatura con ese enfoque, claudican antes de cualquier intento por instrumentar una docencia en la perspectiva de un paradigma comunicativo, que asocie los aprendizajes a contextos de uso específico de la lengua griega.

Sin embargo, la falta de pertinencia y de coherencia que esto provoca entre la presentación y las unidades de los programas de Griego es indicador de vacíos en la formación docente, especialmente en el conocimiento del Modelo Educativo del Colegio, el enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres, y el Perfil del Egresado. Además, estos vacíos pueden constatarse en las propuestas de propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias y evaluación de cada unidad (pp. 14-36), ya que priorizan contenidos gramaticales y procesos cognitivos de orden inferior.

En el nivel curricular, comparando los programas de TLRIID I-IV y los de Francés e Inglés, I-IV (ENCCH-ÁTLC, 2016a, b, c), que comparten los desafíos de la enseñanza comunicativa de lenguas, encontramos que la temática gramatical no está presente en los propósitos generales ni en los propósitos de las unidades, tampoco en los aprendizajes, ya que estos desarrollan habilidades lingüísticas. De modo que los contenidos gramaticales encuentran su lugar, en todos estos programas, en un apartado de la columna de temática (ENCCH-ÁTLC, 2016a, b, c).

Consideramos que por coherencia y pertinencia curricular con los programas de estas asignaturas que comparten los propósitos de aprendizaje de lenguas, en los programas de Griego I y II se deben colocar los temas gramaticales de modo semejante, para que en los propósitos y los aprendizajes se instrumenten las habilidades de comprensión y producción de textos, las actitudes, los valores y los procedimientos, coherentes y pertinentes para cada unidad y para los tipos de texto propuestos.

En cuanto a la pertinencia y la coherencia de los *aprendizajes*, la *temática*, las *estrategias sugeridas*, la *evaluación* y las *referencias*, en los programas de Griego

I-II (ENCCH-ÁTLC, 2018: 17-18, 20-22, 24-26, 28-29, 31-33 y 35-36), carecen de una instrumentación didáctica que propicie la aplicación del enfoque comunicativo. En general, estos elementos están orientados, por inercia, hacia el enfoque formal y sus procedimientos de gramática-traducción, por la falta de una formación docente en el enfoque comunicativo, para aplicarlo a la materia de Griego.

Desde la valoración del criterio de vigencia, el enfoque formal caducó en el Colegio a partir de 1995, cuando institucionalmente se adoptó el enfoque comunicativo funcional para toda el área de Talleres del Lenguaje (CCH-UACB, 1996). Pese a ello, en el interior del CCH pareciera privar especialmente la preocupación por consolidar en las materias del tronco común enfoques y métodos actualizados. En cambio, encontramos que las materias optativas del área se encuentran en una especie de limbo institucional, donde los enfoques y métodos de enseñanza pueden parecer tan diversos como la cantidad de profesores activos, empero tan tradicionales como el formalismo de cada especialidad.

Aquí es relevante comentar que en un ejercicio colegiado del Consejo Académico del Bachillerato UNAM, para determinar aprendizajes esenciales de todas las asignaturas, por las clases en línea debido a la pandemia, en el caso de Griego





I-II, predominó la visión formalista (CAB UNAM, s.f.), ajena a la *Orientación y sentido del Área* por cuanto convierte los contenidos gramaticales en propósitos de aprendizaje por sí mismos, olvidando el propósito fundamental del desarrollo de la competencia comunicativa para la comprensión de textos, porque se consideró muy complejo.

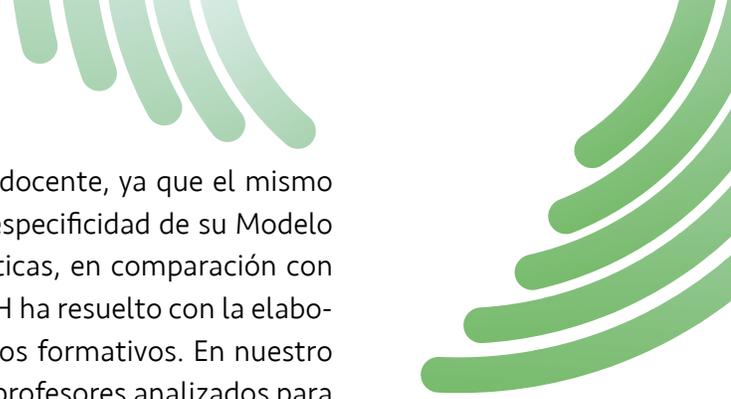
De un lado, pesa demasiado la formación profesional de carácter formalista y enciclopédica. De otro lado, la carencia de una formación previa e inicial en el Modelo educativo del Colegio y en el enfoque del Área, obstaculiza posteriormente la actualización docente para habilitar al profesor en la lectura adecuada de los programas y para revertir, en su práctica docente, los vicios del enfoque gramatical de enseñanza y del enciclopedismo, interiorizados desde la Facultad. Estos han obtenido de *facto* carta de naturalización en las aulas del CCH, a causa de la carencia de formación institucional anticipada y previsor, que fomente la innovación didáctica.

Cada profesor sin formación previa en el proyecto educativo del Colegio y sus implicaciones pedagógicas y didácticas, en el aula, resolverá “enseñar su disciplina” como pueda; intentará llenar los vacíos mediante actitudes intuitivas de control grupal y con síntesis muy apretadas de los contenidos de su licenciatura, reproduciendo inconscientemente el enfoque y los procedimientos gramaticales. En este proceso, reafirmará en la práctica las enseñanzas de la educación formalista y enciclopédica.

Es mínima la posibilidad de que aplique enfoques y *métodos* de enseñanza diferentes o actualizados, porque no ha sido formado para la docencia, de modo que al descubrir las “carencias gramaticales” de sus alumnos, tratará de subsanarlas individualmente. Porque la noción de lo institucional en relación con el CCH no le es evidente, debido a la ausencia de un programa de formación previa que lo reciba e integre al Colegio. Ingresará con la sensación de un advenedizo que va a suplir a otro profesor, pero sin más explicaciones ni mayor contexto que lo ubique en el sentido e importancia de su labor docente.

El profesor incipiente no ha sido preparado didácticamente para leer los programas de estudio con su *enfoque* y *metodología*, por lo que revisará la *temática* y valorará su propio dominio de ella. Buscará los *objetivos* sin entender por qué aquí los nombramos *propósitos*. Menos le es clara la diferencia entre *temática* y *aprendizajes*, ni entre *aprendizajes actitudinales*, *procedimentales* y de *habilidades*. Trabajar con *textos griegos* le parecerá utópico sin un dominio previo de la gramática. No distinguirá la diferencia entre la noción de *calificar* y el *proceso de evaluación*. Y por supuesto, desconoce otros documentos institucionales que orienten su docencia en el Colegio.

En pocas palabras, se enfrenta a un desafío socrático que le exige demostrar que, si conoce su especialidad, debe ser capaz de saber enseñarla. Sin que parezca importarle a la institución que lo contrata cómo enseñará su disciplina, pues de lo



contrario lo prepararía anticipadamente para su tarea docente, ya que el mismo Colegio reconoce (PEA, 1996: 95) que la originalidad y especificidad de su Modelo Educativo implican dificultades metodológicas y didácticas, en comparación con otros modelos convencionales de enseñanza, que el CCH ha resuelto con la elaboración de materiales propios, acordes con sus propósitos formativos. En nuestro caso, lo convencional y la mayoría de los materiales de profesores analizados para el diagnóstico muestran una continuidad en el formalismo lingüístico, que delata su falta de innovación, como si no hubiera acontecido la actualización del enfoque disciplinario y didáctico del Área hace 26 años.

Lo anterior demuestra esta carencia institucional en una formación docente permanente, previa e inicial, que a cincuenta años requeriría estar consolidada. Al no ser así, observamos cómo ha repercutido este vacío institucional en la actualización de programas de estudio. Al inicio del CCH tenía justificación por la novedad del proyecto educativo, pero medio siglo después es justo que preguntemos el motivo de su inexistencia del programa permanente de formación de profesores que se planteó en la primera actualización del Plan de Estudios (PEA, 1996: 93-95).

La innovación deliberada y previsoramente que promovía la *Gaceta amarilla* no puede actualizarse dejando pasar el momento previo y los primeros años de ingreso de los académicos del Colegio, porque después es más difícil revirar lo que se aplicó sin guía ni parámetro. Eso nos dejan ver los resultados del *seguimiento a los programas de la materia a través del cuestionario del CAB*; el análisis de los informes de profesores de tiempo completo; los productos o materiales didácticos revisados durante el ciclo 2020; la valoración y evaluación de los programas en este ciclo 2021. Podemos decir, en general, que los problemas mencionados acerca del profesor principiante subsisten en un alto porcentaje en los docentes que imparten la materia.

No minimizamos las aportaciones de programas de formación, como los TRED, PROFORED, PAAS, así como la concurrencia de otras entidades de la UNAM, como DGAPA, MADEMS, CUAED y DGTIC, que han contribuido con nuestra formación. No obstante, ninguno de esos programas mencionados atendió la formación previa ni recuperó la experiencia realizada en los primeros años del Colegio por el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que atendieron la formación docente previa e inicial, aunque fuera improvisada. Desconocemos si la retomó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), que se ocupó de ofrecer formación inicial y continua, desde 1977 hasta 1997.

En resumen, de los intercambios de experiencias con otros Seminarios centrales, podemos decir que los problemas mencionados acerca del profesor principiante persisten en un alto porcentaje en los docentes de materias optativas en general. Esta debilidad institucional nos muestra cómo ha repercutido la carencia de formación previa a los docentes, que a cincuenta años requeriría estar consolidada. Por el contrario, la improvisación institucional al respecto provoca que el Colegio pierda momentos clave en la formación de los profesores de materias de quinto y sexto



semestres, lo cual retarda significativamente los cambios operativos en la práctica docente, que repercute negativamente en la actualización de programas de estudio de acuerdo con los resultados.

## PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

Las propuestas para mejorar los programas de Griego y la formación docente consisten en dos puntos principales de los que se desprenden otros aspectos:

1. Instrumentar las unidades de los programas para trabajar los diferentes tipos de textos griegos desde el enfoque comunicativo de acuerdo con la presentación de los programas, y a la vez, colocar los contenidos gramaticales en la temática correspondiente de cada unidad, como se hace en los programas de TLRIID I-IV (págs. 20-21, 24-25, 28-29, 32-33, 36-37, 40-41, 44-46, 50-51, etc.), así como en los de Francés (págs. 23-24, 26-27, 29, 31, 34-35, 37, 39, etc.) e Inglés I-IV (págs. 23-33, 35-53, 55-61, 63-73, etc.). De modo que los temas gramaticales no se conviertan en propósitos ni aprendizajes en sí mismos, sino que sean temáticas integradas y articuladas para lograr los propósitos y aprendizajes de la comprensión textual.

Con base en el *Perfil del Egresado* del Área de Talleres se deben proponer y seleccionar aprendizajes de valores, actitudes, de habilidades y procedimientos, pertinentes y coherentes con el Modelo Educativo y la Orientación y sentido del Área, lo que promovería aprendizajes y esfuerzos docentes en común por Área, a los que cada asignatura sumará sus contribuciones.

Los programas de estudio institucionales deben ser lo suficientemente flexibles para que los profesores puedan determinar *aprendizajes relevantes* a partir de: i) los intereses de los estudiantes que conforman cada grupo; ii) considerando también la relación con otras asignaturas de las cuatro áreas, para fomentar la interdisciplina, iii) las propuestas de aprendizajes actitudinales, de valores, de habilidades y de procedimientos que propone el *Perfil del Egresado*, y iv) las funciones comunicativas del griego en los distintos tipos de textos (ENCCH-ÁTLC, 2018: 5-6, 13-15).

2. Crear un programa de formación para los aspirantes a profesor de las materias optativas del área de Talleres; que los integre antes de iniciar en la docencia, mediante un taller de un semestre que fomente la instrumentación del enfoque disciplinario y didáctico para cada materia en el marco del Modelo Educativo, la Orientación y Sentido del área, y el Perfil del Egresado; formación indispensable para la lectura y aplicación adecuada de los programas de estudio y para que incida en la práctica docente.

Este taller puede transformarse en un examen filtro innovador, colegiado

y previo a la docencia; puede evitar con mayor probabilidad las resistencias subsecuentes para conocer y aplicar nuevos enfoques y métodos de enseñanza; además, esta formación previa se puede consolidar con la formación inicial. Tal esfuerzo institucional conmemoraría, sin duda, el espíritu con el que se creó el Colegio hace cincuenta años.

De acuerdo con los criterios de *Pertinencia, Coherencia y Vigencia*, los programas de Griego I y II han asumido el enfoque comunicativo como corresponde a las materias del Área de Talleres, así se expresa en la Presentación de los Programas de Griego (pp. 7-11); sin embargo, la instrumentación de las unidades, desde sus *Propósitos* hasta las *Referencias* se apartan considerablemente de la actualización propuesta en este enfoque. Por lo tanto, falta *coherencia y pertinencia* con los conceptos del enfoque comunicativo, se requiere desarrollarlos a partir de aprendizajes comunicativos, que irradien desde la *contribución al Perfil del Egresado*, la *concreción de los principios pedagógicos del Colegio* y los *propósitos generales* hasta el apartado de las referencias de cada una de las unidades (pp. 11- 36).

Por todo lo anterior, proponemos que las unidades de los programas se modifiquen mediante los criterios aplicados en las valoraciones y atendiendo a las propuestas coherentes y pertinentes con el Enfoque Comunicativo, para que se promueva la actualización de los docentes en la enseñanza de la lengua griega, y el propósito principal de la materia sea la comprensión y producción de sentido en los diferentes tipos de textos, de acuerdo con los propósitos formativos del Área de Talleres. De otro modo, en una proyección prospectiva, inferimos que se mantendrá activo y dominante el enfoque formal y el enciclopedismo que lo acompaña en la docencia del Colegio, sin actualización ni perspectivas de cambio e innovación.

## REFERENCIAS

- CCH-UACB. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM-CCH-UACB.
- CCH. (2003). *Criterios para la Elaboración de los Programas de Estudios*. Suplemento especial *Gaceta CCH*, número 11, 27 de enero de 2003: CCH-UNAM.
- Consejo Académico del Bachillerato UNAM (s.f.). Griego I / Griego II. En *Contenidos Esenciales*. CCH. Recuperado en 28 de junio de 2021, de [http://www.cab.unam.mx/contenidos\\_esenciales/cch2/talleres/07\\_griego\\_I\\_cch.pdf](http://www.cab.unam.mx/contenidos_esenciales/cch2/talleres/07_griego_I_cch.pdf) y [http://www.cab.unam.mx/contenidos\\_esenciales/cch2/talleres/08\\_griego\\_II\\_cch.pdf](http://www.cab.unam.mx/contenidos_esenciales/cch2/talleres/08_griego_II_cch.pdf)
- DGCCH. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios actualizado*. México: UNAM-DGCCH.

- 
- ENCCH. (2013). *Actualización del Plan de Estudios. Resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora*, abril 2013: UNAM-ENCCH
- ENCCH. (2013). "Lineamientos para la Actualización de los Programas de Estudios." *En Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios*. Documentos para la discusión de la comunidad del CCH, mayo 2013: UNAM-ENCCH.
- ENCCH-ÁTLC. (2016a). *Programas de estudio; Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM-ENCCH-ÁTLC.
- ENCCH-ÁTLC. (2016b). *Programas de estudio; Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Francés I-IV*. México: UNAM-ENCCH-ÁTLC.
- ENCCH-ÁTLC. (2016c). *Programas de estudio; Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Inglés I-IV*. México: UNAM-ENCCH-ÁTLC.
- ENCCH-ÁTLC. (2018). *Programas de estudio; Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Griego I y II*. México: UNAM-ENCCH-ÁTLC.
- Giuffrè, M. (2017). *Text Linguistics and Classical Studies. Dressler and de Beaugrande's Procedural Approach*. Cham: Springer International Publishing AG.
- González, L. (2001). *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua. (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Herrero C., J. (2006). *Teorías de Pragmática, de Lingüística textual y de Análisis del Discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- UNAM. (1971). *Gaceta*, Tercera época, Número extraordinario, 1 de febrero: 1-8.
- UNAM. (1971a). "La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades". *En Gaceta UNAM*, tercera época, 15 de noviembre: 3-4.



# Sobre los programas actualizados de Latín I y II

## **Autores**

**Raúl Alejandro Romo Estudillon** (plantel Vallejo)

**Noé Israel Reyna Méndez** (plantel Sur)



## RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados del trabajo del Seminario Central de Evaluación de los Programas de Estudio de Griego I-II y Latín I-II en lo relativo a los programas de Latín I-II y con el concepto de enfoque comunicativo como hilo conductor. En este sentido, se expone la metodología seguida, se justifica a través de una revisión de las fuentes institucionales la necesidad de armonizar la propuesta educativa de los programas con los principios curriculares del CCH —en particular con respecto a la dimensión disciplinaria y didáctica del enfoque comunicativo—, se ofrecen algunas líneas de acción para operar cambios en los programas y se ofrecen algunos apuntes didácticos para implementar el enfoque comunicativo en la enseñanza del latín en el Colegio.

### Palabras clave

Latín, programas de estudio, enfoque comunicativo, taller, comunicación

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo se desprende del trabajo realizado en el marco del **Seminario Central de Evaluación de los Programas de Estudio de Griego I-II y Latín I-II**, donde se ha analizado la pertinencia, la vigencia y la coherencia de los programas actualizados de estas asignaturas. En este espacio, haremos especial énfasis sobre un punto que consideramos de suma importancia: la instrumentación del enfoque comunicativo en los programas vigentes de las asignaturas de Latín I y Latín II, con el objetivo de hacer una propuesta didáctica coherente con la *Orientación* del Área y el Modelo Educativo del CCH.

## METODOLOGÍA

Para llegar a las conclusiones que se expresan en este documento, a lo largo del ciclo escolar los integrantes del Seminario hicieron una revisión minuciosa de los Programas actualizados; adicionalmente, se revisó y se tomaron en cuenta las respuestas de los profesores del Área al CAB y también se leyeron, se analizaron y se incorporaron algunas propuestas del informe del Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio actualizados de las materias de Griego y Latín, que estuvo en funciones durante el ciclo escolar 2019-2020.

## RESULTADOS

Decidimos analizar, específicamente, la implementación del enfoque comunicativo en los Programas actualizados por la relevancia capital que éste tiene no sólo para nuestra materia, sino para toda el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, pues, como se establece en la *Orientación y Sentido de las Áreas*, todas las asignaturas de Talleres deben implementar el enfoque comunicativo y funcional (OSA, 79); así pues, toda consideración sobre la vigencia, la pertinencia y la coherencia de nuestros Programas de Estudio deberá partir de esta premisa.

Sentado lo anterior, creemos necesario exponer sucintamente algunas observaciones sobre el enfoque comunicativo que están plasmadas en la *Orientación*. En primer lugar, partimos del presupuesto de que *comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas* (OSA, 77). Por ello, el Área de Talleres se propone que los alumnos desarrollen habilidades para comprender y producir textos adecuados; es decir, que respondan a su finalidad comunicativa de manera planificada y contextualizada en una realidad específica (OSA, 77). Entonces, puesto que el objetivo de las asignaturas de nuestra Área radica en que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, se debe proponer en el aula actividades que vinculen la expresión oral, la producción escrita, la comprensión oral y la comprensión lectora, porque tal es la manera en que la lengua suele utilizarse en contextos reales.

Por otro lado, puesto que el lenguaje y la comunicación son interdependientes, en el sentido de que el lenguaje sirve al propósito de comunicar los objetivos del enunciador, el enfoque comunicativo postula que el estudiante adquiere una lengua justamente en el proceso de comunicarse a través de ella; por ello, es de capital importancia generar situaciones de aprendizaje que promuevan la comunicación significativa, pues ésta conlleva una mayor oportunidad de desarrollar el aprendizaje. Es justamente por esto que la gramática, como se plantea en la *Orientación* (OSA, 91), debe subordinarse a la comprensión de textos, representar nada más que un instrumento para arribar a la textualidad, más nunca debe ser un fin en sí misma.

Una vez hechas estas observaciones, estamos en la posibilidad de reflexionar sobre la medida en la que los programas actualizados de Latín I y II implementan este enfoque comunicativo. En el apartado “Presentación” no se habla explícitamente sobre la perspectiva desde la que se impartirá la materia;<sup>1</sup> no obstante, sí figura una afirmación que parece contradecir los postulados del enfoque comunicativo: *la lengua latina se conserva por ser una fuente de conocimiento lingüístico, lexicológico y cultural* (p. 5). De acuerdo con esto, la impartición de latín en el Colegio estaría

<sup>1</sup> Sin embargo, en la página 6 se afirma que comparte *la misma base lingüística para la enseñanza y aprendizaje de lenguas* que el TLRIID I-IV; ahí mismo, también, se dice que *la comunicación es la columna vertebral* que integra todas las materias del Área, lo que haría suponer que sí se planteará las asignaturas de Latín I y II desde el enfoque comunicativo. Sin embargo, como veremos, éste no es el caso.



orientada hacia el desarrollo de conocimientos lingüísticos y lexicológicos en el alumnado, no a tratar la lengua latina como un instrumento de comunicación para vincular al estudiante con el pensamiento, la sociedad y el conocimiento generados por la cultura occidental a lo largo de más de veinte siglos. Esta concepción del latín, necesariamente, derivará en un enfoque estructural, centrado en la gramática, que dejará de lado el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua latina de nuestros alumnos, lo cual sería el objetivo principal si se tomara como base el enfoque comunicativo.

Posteriormente, en la sección titulada *Relación con el Área y otras materias*, se afirma que la finalidad de impartir latín en el Colegio radica en que *los alumnos [...] consigan una mejor comprensión y un mayor dominio de su lengua materna* (p. 6); así pues, no se propone el estudio del latín por su potencial comunicativo o por su capacidad de vincular al alumnado con el pensamiento y la cultura Occidental, sino como una especie de herramienta para que, a través de su gramática, el alumno llegue a “dominar el español”. Sin embargo, si éste fuera nuestro objetivo, ¿no sería más coherente, en lugar de latín, estudiar “Español superior” o “Gramática española”?

Más adelante, en la página siete, el Programa confirma su perspectiva centrada en la gramática, lo cual, como ya señalamos antes, contradice los preceptos del enfoque comunicativo recogidos por la *Orientación*: se propone que la aportación de la materia al *aprender a aprender* consiste en que el alumnado ubique y jerarquice conceptos gramaticales y lexicológicos para “comprender y traducir” oraciones en un texto latino. Con base en esto, parecería que nuestra materia debe orientarse hacia el dominio conceptual de la gramática y el léxico en abstracto, no hacia el desarrollo de competencias comunicativas, como sería lo adecuado a un programa que asume el Enfoque comunicativo como su eje rector.

Por otro lado, también resulta evidente que la asignatura concentra todos sus esfuerzos en la competencia lectora (pretiriendo, por ello, las habilidades de hablar, escuchar y escribir); esto no resultaría del todo incomprensible (pues la finalidad de estudiar latín o griego sí es leer textos) si buscáramos desarrollar la comprensión de textos extensos y significativos, adecuados al nivel del alumnado; sin embargo, el objetivo del Programa es que el estudiante “comprenda” y traduzca sólo *oraciones* (p.7), lo que provoca que difícilmente alcance la comprensión de unidades más extensas. Luego, ahí mismo, el Programa declara que su aportación al *aprender a hacer* consiste en que la clase *se convierta en un taller para el análisis morfo-sintáctico*; esto, como ya hemos señalado, contraviene el precepto institucional de que la gramática nunca constituya el centro de la docencia de la lengua (OSA, 79 y 91).

Posteriormente, en la página ocho, se introduce el concepto fundamental que justifica la práctica docente propuesta por el Programa, el de “comprender, traducir y comprender”. He aquí en qué consiste: el alumno, antes que todo, debe “comprender” que el latín es una lengua desinencial; después, una vez asimilado este



“conocimiento”, se pretende que, a través de la gramática, sea capaz de traducir y comprender (en el sentido “clásico” del término, según nos dice el Programa) textos latinos.

Las nociones aquí vertidas difícilmente tendrán sentido para alguien que haya estudiado cualquier otra lengua extranjera. En efecto, el Programa propone que el alumno “comprenda” los textos latinos sólo *después* de haberlos “traducido”. Por supuesto, uno podría preguntarse: ¿es posible traducir un texto *antes* de haberlo comprendido? Esta noción, que podría parecer un sinsentido, es la consecuencia del papel protagónico que el Programa atribuye a la gramática: en efecto, se cree que el alumno, a través de un análisis gramatical exhaustivo, podrá, eventualmente, desenmarañar el sentido de oraciones (que no textos) latinas que, naturalmente, serían imposibles de comprender sin el auxilio de la gramática; por supuesto, la adopción del Enfoque Comunicativo implica la renuncia a todas estas premisas.

Por otra parte, el concepto “comprender, traducir y comprender” evidencia ciertas lagunas conceptuales que subyacen a este Programa. En efecto, la falta de un objetivo claro en cuanto a qué se espera lograr con la docencia del latín en el Colegio provoca este embrollo: se repite el verbo “comprender” y se pretende que éste tiene dos acepciones —en relación con la lengua latina—; sin embargo, la primera acepción no tiene relación alguna con la comprensión de textos, sino que quiere expresar una especie de “estado mental” del alumno que le permita entender que el latín es una lengua desinencial; la segunda acepción es igualmente confusa, pues no se define qué se entiende por esta “comprensión”, sólo se dice que se interpreta en el “sentido clásico” que se le da a esta palabra: por supuesto, esto representa un vacío conceptual notorio. Así pues, la propuesta del programa



no retoma los preceptos expresados en la *Orientación y sentido de las Áreas*, donde se indica claramente que se *considera central el trabajo con las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar* (p. 80), sino que, incluso en los ejercicios que contemplan el contacto con textos latinos, el punto de partida y el de llegada, el propósito y el objetivo son, siempre, los conocimientos gramaticales.

Al transitar a la siguiente sección, *El enfoque disciplinario*, nos encontramos con que se ha conservado el mismo enfoque del Programa del 2003 (p. 9). Respecto a esto, cabe preguntarnos si durante los años transcurridos entre esa versión y la “actualización” del Programa no hubo investigaciones ni avances en el ámbito de la docencia de las lenguas clásicas (naturalmente, sí los hubo). Así pues, con base en esta aseveración, se podría pensar que el Programa actualizado no innova ni renueva, sino que conserva fielmente lo pasado, en franca contradicción con la naturaleza innovadora de nuestro Colegio.

Por otro lado, quizá en un intento de retomar las propuestas de la *Orientación*, se afirma (p. 9) que el énfasis estará en el texto y su función comunicativa, por lo que se busca desarrollar la comprensión lectora del alumnado; esto, por supuesto, parece congruente con el enfoque comunicativo que, supuestamente, abraza el Programa; no obstante, sólo unas líneas más adelante, en plena oposición con lo que ya se había afirmado, se asevera que debe privilegiarse el estudio de la morfología, la fonología, el léxico y la sintaxis del latín “por ser una lengua en desuso”; no obstante, no se remite a fuente alguna que sustente la noción de que “las lenguas en desuso” deban ser enseñadas o aprendidas de una manera distinta que una lengua “en uso”, mucho menos alguna que, con evidencias, demuestre que la única vía para acceder a la lengua latina sea a través del estudio de la gramática: estas aseveraciones, en la ausencia de fuentes que las sustenten, tienen la apariencia de meras opiniones, carentes de sustento teórico alguno. Aún más, la noción de que se deba privilegiar el estudio de la gramática contradice también lo que el Programa mismo indica en la página once: *la explicación didáctica de los contenidos gramaticales debe limitarse a lo esencial, con objeto de enseñar lo pertinente para la comprensión-traducción de un texto*; evidentemente, también entra en conflicto con lo que se indica en la *Orientación y sentido...: la enseñanza gramatical debe ser un soporte, un medio necesario para arribar a la textualidad, pero no un fin en sí mismo* (p. 79) y *el estudio de la gramática se subordina a la comprensión de textos* (p. 91).

En conclusión, consideramos que el Programa no logra implementar de manera adecuada el enfoque comunicativo y, por tanto, adolece en cuanto a su pertinencia (pues no considera las necesidades institucionales), a su vigencia (pues no es una auténtica actualización y retoma una manera “tradicional” de enseñar la lengua, en detrimento de las propuestas vigentes en el campo de la docencia de segundas lenguas) y a su coherencia (pues pretende retomar el enfoque comunicativo, cuando, en verdad, contradice constantemente sus preceptos). Dadas estas circunstancias, nos permitimos hacer la siguiente propuesta.

## PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

### ¿Qué hacer con el Programa de Estudios de Latín I y II en el CCH?

A partir de lo presentado hasta ahora, consideramos que es imperioso reformular la propuesta didáctica del programa de estudio de Latín I y II para que sea congruente con la propuesta educativa del CCH, particularmente en lo que respecta al enfoque comunicativo como enfoque didáctico y disciplinario de la asignatura. Para tal efecto:

- Es necesario partir de la revisión de las fuentes del *curriculum* del CCH, de modo que el Modelo Educativo del Colegio, las formas de trabajo propias del CCH y el Perfil de Egreso, y conceptos propios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación como *enfoque comunicativo*, *competencia comunicativa*, *taller* y *textos* estén siempre presentes en todas las determinaciones que se hagan sobre los elementos del programa de estudio.
- Tiene que partirse también de una visión actualizada de la lengua como objeto de conocimiento y como objeto de enseñanza, a través de los conocimientos que se han generado desde la lingüística del texto y la lingüística aplicada. Seguir manteniendo una visión que reduce la lengua a su gramática no sólo es algo totalmente desactualizado sino que empobrece enormemente su estudio y la aleja de los estudiantes a los que la asignatura busca llegar.
- Asimismo, debe partirse de conocimientos pedagógicos actualizados que tengan en cuenta lo que se conoce actualmente sobre qué significa saber una lengua, cómo se aprende una lengua, cuáles son los procesos involucrados en la comprensión y en la lectura en una lengua, cuál puede ser el papel de la gramática y traducción en estos procesos, y demás aspectos. Frente al curioso “comprender–traducir–comprender” del que habla el programa (formulación sobre la que no se ofrece algún sustento teórico), hay todo un campo de estudios dentro de la lingüística aplicada y, en específico, en la Adquisición de Segundas Lenguas, que puede ayudarnos a comprender estos procesos y orientar de mejor manera nuestras propuestas didácticas.
- Del mismo modo, debe partirse de conocimientos didácticos informados sobre cómo propiciar mejor el aprendizaje de una lengua en cuestiones como la adquisición de vocabulario, la lectura de textos, las actividades didácticas en general y la evaluación. Sobre estos aspectos resultaría muy útil tener como referencias propuestas didácticas de otros contextos, sobre todo en el ámbito internacional, donde encontramos una cantidad considerable de propuestas.
- Como el conocimiento de estos aspectos escapa, en general, a la formación que recibe el profesional de las Letras Clásicas en la Facultad de Filosofía y



Letras de la UNAM, es necesario que los profesores que imparten la materia en el CCH muestren una actitud de apertura hacia otras formas de concebir la enseñanza de su materia; de autocrítica sobre su conocimiento en materia, su práctica y los resultados de su enseñanza; de interés para profundizar en temas que pueden serles ajenos, y de convencimiento de ser profesionales que están en constante preparación y actualización en beneficio de la labor docente a la que se han comprometido dentro del Colegio. Del mismo modo, la institución debe proporcionar las facilidades para la existencia de cursos, diplomados, foros de discusión, encuentros académicos y demás espacios de manera que los profesores puedan formarse y compartir ideas en relación con la didáctica de su asignatura de acuerdo con las condiciones particulares del CCH.

## **Apuntes didácticos para hacer de la materia de Latín en el CCH un taller para la comunicación**

Detrás de los problemas curriculares del programa de estudios de Latín I y II, subyacen dificultades didácticas sobre cómo incorporar el enfoque comunicativo en la enseñanza del latín. Las siguientes líneas presentan unos apuntes didácticos para instrumentar el enfoque comunicativo en las clases de latín.

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 como lo define 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).

Ahora bien, buena parte de las dificultades 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 comunicativo a la enseñanza del latín (que hemos tratado de disipar en Romo (2019a)), 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 (2019b)— 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 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).



En última instancia, no hay recetas ni fórmulas preestablecidas para la adopción del enfoque comunicativo en la didáctica de la lengua latina dentro del Colegio: es labor de los profesores que imparten la materia hacer propuestas (qué mejor que de manera colegiada) que sean creativas y congruentes con los principios educativos del Colegio, todo esto en beneficio de los estudiantes que siguen optando por estudiar latín en el siglo XXI.

## REFERENCIAS

- 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-ThKmlotrDRvQ9tHQSa-PAcrORPzh2hfU150ZU](https://comprehensibleclassroom.com/2019/07/01/mindset-for-language-teachers/?fbclid=IwAR3tXMfZz09ihf0TcA9_n-ThKmlotrDRvQ9tHQSa-PAcrORPzh2hfU150ZU)
- CCH (2006). *Orientación y sentido de las áreas del programa de estudios actualizado (OSA)*. México: DGCCH UNAM.
- CCH (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Latín I y II*. México: DGCCH 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=IwAR0oKp3ZC5Onak7LzVAFpQ0Ux5UTXBnda8Di-ZpdE\\_ZF0HZ1hdwgTrxx\\_014](https://lithub.com/look-latin-is-not-useless-neither-is-it-dead/?fbclid=IwAR0oKp3ZC5Onak7LzVAFpQ0Ux5UTXBnda8Di-ZpdE_ZF0HZ1hdwgTrxx_014)
- 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.
- Richards, J. y T. Rodgers. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romo, R. (2019a). "Latín y enfoque comunicativo: ¿Una innovación educativa?" *Poiética. Docencia, Investigación y Extensión* 14, pp. 25-30.
- \_\_\_\_\_ (2019b). "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.



# La asignatura de **Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II** y su contribución al Perfil del Egresado del CCH

## **Autores**

**María Luisa Trejo Márquez** (plantel Azcapotzalco)

**Maralejandra Hernández Trejo** (plantel Azcapotzalco)

**Armando Segura Morales** (plantel Vallejo)

**Pablo Ruiz Bravo** (plantel Oriente)



## INTRODUCCIÓN

Esta ponencia muestra, en primera instancia y de manera introductoria, una breve descripción de la metodología empleada durante el proceso de evaluación de los programas realizado por el Seminario Centralizado del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II. En un segundo momento, la vía de reflexión gira en torno a la contribución que hace la materia al Perfil del Egresado y su aportación a nuestro Modelo Educativo. En este apartado se pormenoriza lo que cada unidad de ambos cursos aporta al estudiante, así como el impacto que los programas ajustados han tenido en la formación de nuestro estudiantado.

## ANTECEDENTES Y METODOLOGÍA DE TRABAJO EMPLEADA DURANTE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS AJUSTADOS DE TLATL I Y II

El trabajo del seminario comenzó en el ciclo escolar 2019-2020, en el que analizamos la percepción y opinión de la planta docente de los 5 planteles con respecto a los programas que se habían implementado. Ello se complementó con los reportes del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) así como otros documentos y datos institucionales dedicados a evaluar los aprendizajes de los alumnos y los resultados de la planeación didáctica.

Durante el ciclo escolar 2020-2021, continuamos trabajando en el mismo campo, ahora con la propuesta de **Evaluación de los Programas de Estudio de TLATL I y II**. Como es lógico, el paso natural del seguimiento y la implementación de los programas ajustados es, sin duda alguna, su evaluación. La metodología de trabajo de ese año se sustentó en el análisis de estas respuestas vinculadas con los aprendizajes catalogados como de alta dificultad y que nos llevaron a elaborar un diagnóstico.

Los indicadores de pertinencia, vigencia y coherencia, sugeridos por el CAB, y que aplicamos al análisis de todos los elementos constitutivos de los Programas de la asignatura, así como a su contraste con el Modelo Educativo, el Plan de Estudios, el Perfil del egreso y los aprendizajes esenciales propuestos también por el CAB.



## SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE LA MATERIA AL PERFIL DEL EGRESADO DEL CCH

Antes de precisar la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios, es oportuno comenzar a identificar aquellos aspectos que emanan del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

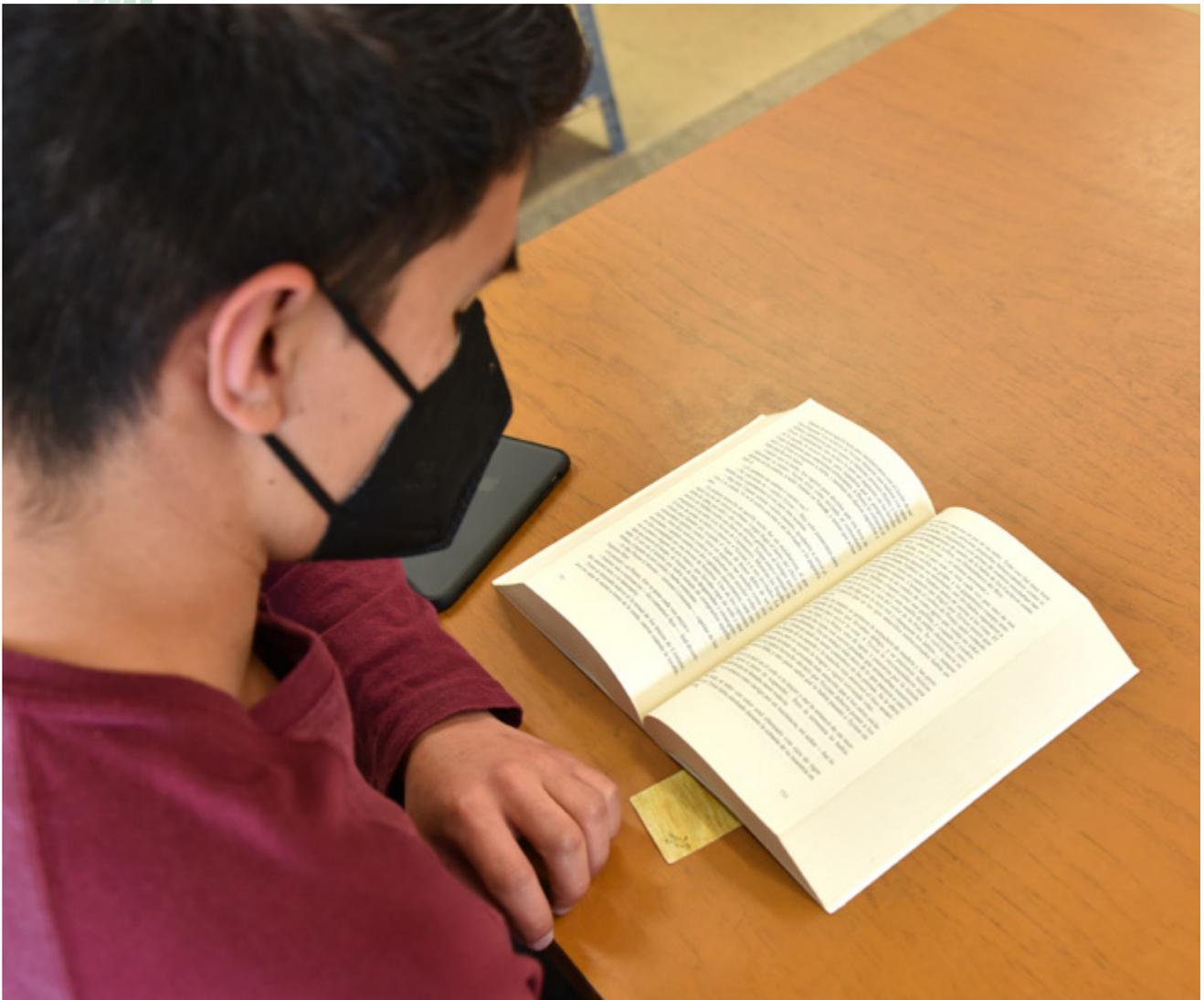
- Comprende diferentes tipos de textos, reconoce su valor lingüístico y estético, especialmente en los textos literarios, así como su trascendencia en la adquisición y transmisión de saberes.
- Emplea las herramientas de los procesos de investigación documental como elementos para adquirir; comprende y analiza la información, la organiza, comunica sus descubrimientos y argumenta la postura que asume.
- Valora la importancia lingüística en la comunicación de modo que evita los prejuicios sobre usos geográficos y sociales de la lengua, así como sexismo y discriminación.
- Se comunica sus descubrimientos y argumenta las posturas que asume.

El estudio surge de la necesidad de analizar si los egresados del CCH logran adquirir la educación integral propuesta en su Modelo Educativo que les permita iniciar y concluir una carrera profesional. Entre las recomendaciones de los egresados del CCH se encuentran: reforzar sus conocimientos y aplicación de recursos tecnológicos, aprender a buscar información confiable, seleccionarla, organizarla y sistematizarla, adquirir vocabulario específico de la carrera y tomar apuntes, participar en clase y resolver problemas.

También recomiendan algunas estrategias para incrementar la calidad educativa del CCH, como definir la carrera desde el último año del bachillerato para hacer una mejor selección de materias; adoptar el hábito de la lectura y escritura.

En cuanto al Perfil del Egresado que la materia promueve tiene como uno de sus fines lograr que el estudiantado vincule la literatura y el análisis como la base de la adquisición de la conciencia crítica que caracteriza a nuestro bachillerato. Esto lo logra haciendo uso de los aprendizajes y habilidades interdisciplinarios que obtuvo a lo largo de su trayectoria escolar y, por lo tanto, el alumno *aprende a aprender y aprende a hacer*, es decir que “se apropia gradualmente de diversas rutas para interpretar una obra literaria” y “comprende el texto literario como un objeto de interpretación, análisis y debate entre pares” (“Programa de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Lectura y Análisis de Textos Literarios I- II”, 2016, p. 8).

Para lograrlo, en los programas actualizados “Se procuró evitar una metodología única de análisis literario, y se recurrió a **términos básicos** —tanto didácticos como literarios— para que el docente elija lo más adecuado a los propósitos de aprendizaje, a la obra y al grupo con quien trabaja.” (s/a, pág.7) Entonces, se parte de la premisa que esta selección de términos básicos guiarán el aprendizaje y la correspondiente metodología, a lo largo de dos cursos que estructuralmente se agrupan a través de géneros literarios (narrativa, lírico y dramático) con una unidad, al inicio del TLATL I, que aporta al estudiante un marco teórico conceptual en el que define y conceptualiza al texto literario y su relación con otras manifestaciones artísticas.



De acuerdo con la experiencia que en el aula hemos tenido los integrantes de nuestro grupo de trabajo, observamos que a la hora de que el alumno arriba a la escritura de textos, en donde se le pide que produzca un comentario, una paráfrasis, una interpretación en general de un texto literario, es necesario que el estudiantado se apoye de una serie de teorías literarias que le permitirá que entienda la literatura como un fenómeno social en sí mismo, además del papel que el lector y el entorno tienen en la creación del texto (estética de la recepción), e incluso entender la expresión lingüística que caracteriza a un autor, obra o época (estilística). En conjunto, le dará las bases para poder emitir una crítica e interpretación sustentadas en el entendimiento del texto literario y sus componentes internos y externos. Fruto de muchas discusiones al interior de nuestro equipo de trabajo, nos llevó a detectar la necesidad de acercarse al alumno durante la etapa de interpretación de la obra y su consecuente escritura, a una o varias teorías literarias que le ayudaran a desentrañar parte del entramado complejo que es la obra literaria. En suma, una



selección vasta y bien pensada de teorías literarias, acordes al nivel medio superior, ayudarán a alumnos y profesores en la interpretación del texto, trabajo que se viene construyendo al utilizar la metodología de términos literarios básicos, propuestos en nuestros programas de estudio. Al respecto, Llovet, proponen mirar el hecho literario bajo las siguientes premisas:

a) la literatura es un objeto cultural que permite aproximaciones muy diversas —tantas como solicite un texto en cada caso, y del tipo que sea—; b) la literatura es un hecho de cultura que no aparece aislado, sino vinculado, más o menos dialécticamente, a un contexto cultural mucho más amplio, del que forman parte desde el resto de las artes hasta las costumbres de tipo antropológico, las actitudes morales o las formas de ordenación de lo social y lo político, y c) la enseñanza de la Teoría de la Literatura significa una oportunidad altamente recomendable, ya no solo de aproximar a los estudiantes a lo más propio de cuanto contiene la literatura, sino de acercarlos a un concepto mucho más amplio de lo que significa el lenguaje en la compleja dialéctica que une y enfrenta entre sí al individuo, la sociedad y la historia (Llovet. 2019:23).

Lo anterior nos llevan a clarificar la importante contribución de la materia a la cultura básica del alumno, pues al poner en contacto el texto literario con el mundo del lector se abren varias posibilidades, tanto estéticas como sociales, de dialogar con mundos propios y extraños.

Es importante subrayar que la materia en cuestión retoma las habilidades, sobre todo la de formación de textos literarios, que el estudiante adquiere a lo largo de los Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV que se imparte en el tronco común de nuestro bachillerato. Para lograr su cometido, nuestro programa de estudio tiene como propósitos específicos la redacción de escritos “como una forma de expresión personal y crítica, con el propósito de manifestar una postura sobre el arte literario” y la argumentación “en forma oral y escrita de los análisis de textos literarios que realice” en ambos semestres de la materia.

En ambos cursos del TLATL la materia da continuidad a la formación de lectores ya que desarrolla y promueve el gusto por la lectura de textos literarios, lo que a su vez deviene en incremento en la cultura general del estudiante. Sin embargo, a diferencia de los TLRIID, la lectura que realiza el estudiante es de carácter más profundo, el contacto con los textos literarios permite que se acerquen a nuevas formas de pensamiento y les aportan experiencias de vida, por lo tanto, incrementará su tolerancia a la diversidad de pensamientos con los que se encontrará en su vida académica superior y profesional, e incluso ciudadana. Es así como se cumple con el principio de *aprender a ser* que el Colegio promueve entre su comunidad estudiantil.

En el programa de estudios de TLATL I y II, se puede observar la vigencia del Modelo Educativo de nuestro Colegio pues con los aprendizajes propuestos en



ambos cursos, I y II, se contribuye al ideal de alumno que el CCH se ha planteado desde sus orígenes: *jóvenes poseedores de una cultura básica capaces de insertarse a la sociedad de manera crítica y productiva*. Evidentemente, al abordar los contenidos disciplinarios de los cursos mediante una organización por géneros literarios y bajo el predominio de la utilización de metodologías de análisis propios de la disciplina, se opone a la acumulación enciclopédica y/o el estudio histórico de la literatura, por el contrario, pretende ampliar la competencia literaria del estudiantado al asumirlo como sujeto crítico, con ello se le permite, a él y al profesor, abordar un elenco de textos de diferentes épocas y escuelas literarias, contribuyendo con ello a que el estudiante se apropie de los textos y los relacione con su acontecer cotidiano.

En suma, los postulados de nuestro Colegio se hacen presentes en los programas a través de sus niveles de concreción: **concepción filosófica y pedagógica**, pone el acento en la forma de enseñanza vinculada con el desarrollo de habilidades intelectuales. El segundo, el de las **prácticas y experiencias académicas** que además es congruente con las estrategias propuestas y con el rol del profesor y del alumno, otorgándole un papel activo y protagónico, además de que las asignaturas proponen el trabajo en taller. Finalmente, en lo que respecta al tercer nivel, el de la **dimensión normativa y organizacional**, la materia se ubica administrativamente dentro de un área de conocimiento: talleres de lenguaje y comunicación, en el caso específico de nuestra asignatura aporta al estudiante la competencia literaria que le permite trabajar con textos ficticios, además de desarrollar otras habilidades como la comprensión lectora y la escritura de textos académicos.

## **APORTES DE LAS UNIDADES DEL TLATL I Y II, AL PERFIL DEL EGRESADO**

### **TLATL I. Unidad 1, Textos Literarios**



En términos generales, podemos decir que la unidad de nueva creación en estos programas ajustados fue un acierto, pues brinda al estudiante un marco teórico y conceptual que le permite diferenciar la naturaleza y características del texto literario en comparación con otros tipos de textos. Selecciona cuatro categorías conceptuales (ficción literaria, naturaleza textual, intención artística y propósito comunicativo), que, de entre otras características, permite al estudiante reconocer sus elementos, a la hora de la práctica lectora en un cuento, una novela, un poema o una obra dramática. Tanto los aprendizajes como los contenidos abordados son congruentes y adecuados en función de los propósitos planteados en la unidad.

El aprendizaje del canon literario es de alta dificultad para los estudiantes e incluso para el docente, pues se trata de un tema especializado. La importancia que

tiene este aprendizaje radica en que se ocupa de mostrar el proceso que la institución literaria y la no literaria (gusto popular) seleccionan aquellas obras canónicas que son parte importante de la cultura humana.

Finalmente, el último aprendizaje, el Ensayo Literario, es fundamental como parte de la cultura letrada del estudiante, sin embargo, habría que homologar formas, contenidos, concepciones filosóficas con el aprendizaje del Ensayo literario y Ensayo académico que se imparten en TLRIID III.

## TLATL I. Unidad II, Textos Narrativos

Al ser los textos narrativos un género fundacional, junto con la poesía y el drama, desde la creación de la materia en 1996, la experiencia de trabajar con contenidos y aprendizajes a partir de géneros literarios tiene una larga data. Los cambios que se hicieron a esta unidad fueron mínimos, se siguió trabajando con el enfoque narratológico y estructuralista, que nos parece adecuado pues permite que el estudiante, a través del proceso de trabajo en taller, vaya “ensamblando”, si se nos permite el término, las partes que estructuralmente componen al texto, para que comprenda la función de cada uno y, con ello, se alcance el sentido global de la obra.

De entre los cambios relevantes se encuentra el abordar la novela y el cuento en una misma unidad, en el programa anterior se dedicaba una unidad para cada subgénero. Aunque consideramos adecuada la lógica en que se ordenan los aprendizajes (de menor a mayor grado de dificultad), es necesario poner el acento en dos cosas: la primera, se debe incluir en la contratación de las diferencias genéricas (cuento y novela) a la *nouvelle*, *short story* o novela corta, en español, pues es uno de los subgéneros que habitualmente leen los alumnos, por lo corto de la obra. El segundo, tiene que ver con homologar con TLRIID I, momento en que se aborda cuento y novela, conceptos y teorías narratológicas que permitan que el alumno que en un futuro curse TLATL utilice los mismos términos literarios.

## TLATL II. Unidad I, Textos Poéticos

La enseñanza del poema lírico es uno de los que mayor dificultad presenta en ambos cursos: TLATL I y II. La dificultad estriba en el lenguaje abstracto que utiliza el género, y en menor medida, en la formación de los docentes, tanto en las asignaturas del TLRIID y en los TLATL.

De los ajustes de esta unidad fue su colocación antes del texto dramático; en el programa anterior, la unidad de poema se abordaba en la segunda unidad. El propósito de colocarla en ese sitio se debió para poder otorgar mayor tiempo al estudio del género, sin embargo, habría que hacer algunas precisiones, al igual que en la unidad de textos narrativos y el aprendizaje de ensayo literario, habrá que homologar con el uso de términos con los TLRIID.



## TLATL II. Unidad II, Textos Dramáticos

Esta unidad cierra ambos cursos de los TLATL, es pertinente que para una mejor percepción del lenguaje dramático y la experiencia se acuda a un montaje teatral, desde la visión del análisis de la puesta en escena, y desde luego, como corolario: la escritura de una reseña crítica teatral forma parte del estudio del proceso del hecho teatral. Lo anterior se sustenta en la cercanía que “el contar historias” tiene con los seres humanos, el hecho de haber iniciado el análisis de los géneros con otro género a los alumnos, el texto narrativo, mismo que cuenta historias a través de un narrador, permite que se concluya satisfactoriamente con los propósitos de la materia.

De entre lo acertado de los contenidos que se agregó a esta unidad se encuentra el abordar los subgéneros dramáticos, pues se les considera como el alma del drama, lo que le da su particularidad al estilo, al modo de abordar el mundo, en suma, una forma de concebir y representar las pasiones humanas. Sin embargo, únicamente se sugiere abordar los géneros clásicos como son la tragedia y la comedia y se dejan de lado otros de gran importancia, como la pieza, el melodrama, la tragicomedia, la farsa, por mencionar algunos.

## CONCLUSIONES

La posibilidad que brinda el contacto de los jóvenes estudiantes de bachillerato con los textos literarios aporta grandes beneficios a la denominada “Cultura Básica” que todo estudiante debe poseer al concluir sus estudios de educación media su-



perior en nuestra institución educativa. Leer y analizar textos literarios implica una serie de habilidades en donde se pone en contacto el mundo del estudiante con el de los textos literarios a través de la ficción literaria y los vínculos transdisciplinarios que le permite explorar más allá de la propuesta inicial del texto artístico; es decir, recordemos que dentro del entramado complejo de los textos fictivos, que se tejen finamente con la ficción, el estudiante reconocerá hechos políticos, sociales, económicos y culturales que forman parte del mundo real y que son propios de las manifestaciones humanas. De esta manera, el contacto con la literatura permite al joven lector activar una serie de habilidades, entre ellas la de consciencia crítica, que se pone en marcha cuando se pone en contacto con las historias, con otras culturas e incluso con su sentir más profundo. Finalmente, es recomendable que el docente privilegie aprendizajes y contenidos esenciales que ayudarán al alumno en el proceso de aprendizaje. Aquí mencionamos algunos:

1. Se necesita construir en forma emergente un modelo híbrido para trabajar el programa TLATL, que no olvide las habilidades, herramientas y aproximaciones realizadas para la enseñanza de la literatura derivadas de la contingencia sanitaria que actualmente vivimos por COVID-19. Es necesaria la formación del docente en habilidades digitales.
2. Promoción y apoyo de los profesores de asignatura. Flexibilidad para recuperar el trabajo en colectivo en las aulas virtuales donde el eje sea “el aprender a aprender” procesos metacognitivos, auto regulados.
3. Es necesaria una formación constante y un acompañamiento de los profesores experimentados, preferentemente titulares de carrera, con los profesores que se inician en la docencia, mínimo un año.

Estamos convencidos de que este artículo muestra el espíritu de nuestros hallazgos y será un punto de partida valiosísimo para las próximas comisiones que trabajarán en los ajustes a los programas de estudio, todo ello con un solo objetivo: tener cartas descriptivas que guíen el aprendizaje de nuestros profesores y alumnos y cuya filosofía seguirá siendo nuestro Modelo Educativo, además que la contribución de la materia en la formación del estudiantado coadyuve en la formación de futuros ciudadanos y mejores profesionistas, con ello nos daremos por bien servidos.



## REFERENCIAS

- Arnaz, J. A. (1981). Guía para la elaboración del Perfil del Egresado. *Revista de la Educación Superior*, 40. En: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista40\\_S3A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista40_S3A1ES.pdf)
- Bazán, L., J. J. (1992). *Enfoque Discursivo 3. Taller de Lectura y Redacción IV*. México: CCH- UNAM.
- . (1993) *Enfoque Discursivo 4. Taller de Lectura y Redacción IV*. México: CCH- UNAM.
- González T. (2013) *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH-UNAM.
- Llovet, J. et al. (2019) *Teoría literaria y literatura comparada*. España: Ariel.
- Martínez M. (2002). *Del texto y sus contextos*. México: Edöre.
- Mercenario, M. (2013) *Didáctica de la literatura en el Bachillerato*. CCH.UNAM. Rojas Zamora. (2012-2013) *Informe del Diagnóstico de la Comisión Revisora del Programa de Estudios de la materia de Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios*. CCH. UNAM.
- . (2013-2014) *Producto: Actualización del Programa de la materia del Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I-II Guía del Profesor para la materia del Taller de Análisis de Textos Literarios I. Seminario Interplanteles*. México: CCH- UNAM.
- Velázquez, M. (1991). *Seguimiento de Programas, Temarios y Guías. Primera parte (1971-1989)*
- Talleres. CCH-Centro de Documentación Académica-UNAM.
- Delors, J. (comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, CCH. (2012). *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. México.
- Fauré, E. (febrero de 1971). *Aprender a ser*. UNESCO/Alianza, Madrid 1973. *Gaceta UNAM*, III, II (núm. extraordinario).
- Muñoz C., L., Ávila A., R. y Ávila R., J. (2005). *Egreso Estudiantil del CCH*. México: CCH-UNAM. P. 297.
- Muñoz C. Lucia L.; De Anda M. Leticia y Souto M. Arturo. *Propuesta de Perfil del Egresado*. Documento de trabajo, 2012, p. 10. UNAM, CCH, “Perfil de Egreso del Alumno del Bachillerato” en *Plan de Estudios Actualizado*. CCH, 1996, pp. 68-73.
- UNAM, CCH, “Perfil de Egreso del Alumno del Bachillerato del Colegio” en *Gaceta CCH*. 11 de julio de 1996, pp. 11-12.
- Rodríguez, A. (2016) *Las teorías literarias y el análisis de textos*. México: UNAM.
- Ryan, M. (2002). *Teoría literaria. Una introducción práctica*. España: Alianza.



# Aprender a aprender desde el lenguaje Una mirada a los programas de Taller de Comunicación I y II

## **Autores**

**Fernando Martínez Vázquez** (plantel Naucalpan)

**Cinthia Reyes Jiménez** (plantel Sur)

**Carlos Alonso Alcantara** (plantel Sur)

**Eduardo Javier Collins Osorio** (plantel Sur)

**Maria Alejandra Gasca Fernandez** (plantel Oriente)

**Haidee Jiménez Martínez** (plantel Oriente)

**Ana Bertha Luna Zepeda** (plantel Oriente)

**Karla Nuñez Nuñez** (plantel Oriente)

**Itzel Ortiz Olivera** (plantel Oriente)



## RESUMEN

El objetivo del presente texto es dar cuenta de los resultados que se han generado como parte del proceso de evaluación de los programas de Taller de Comunicación I y II. Lo que aquí se expone es parte del trabajo elaborado por el Seminario central de evaluación de los programas de TC, durante el año escolar 2020-2021. El texto se compone de las siguientes partes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusión. Los puntos que se desarrollan como parte de la evaluación son: el vínculo con el Modelo Educativo del Colegio; las relaciones con el área de conocimiento y materias del Plan de Estudios; el enfoque disciplinario y didáctico; los propósitos generales de la materia, aprendizajes, estrategias didácticas, formas de evaluación, fuentes consultadas y recursos de apoyo. Consideramos que el trabajo realizado contribuye a la reflexión y análisis de los posibles cambios a realizar en los programas de estudio del CCH y, en particular, del Taller de Comunicación I y II.

## PALABRAS CLAVE

Evaluación, Programas de estudio, Taller de Comunicación, Actualización.

## I. INTRODUCCIÓN

El presente escrito es una Evaluación de un programa de estudio correspondiente a las asignaturas de Taller de Comunicación I y II, da cuenta de los resultados de un año de trabajo del *Seminario central de evaluación de los programas de TC*, durante el año escolar 2020-2021.

Los puntos que se desarrollaron en la evaluación son: a) vínculo con el Modelo Educativo del Colegio; b) relaciones con el área de conocimiento y materias del Plan de Estudios; c) enfoque disciplinario y didáctico; d) propósitos generales de la materia, aprendizajes, estrategias didácticas, formas de evaluación, fuentes consultadas y recursos de apoyo y e) contribución con el Perfil del Egresado.

El Taller de Comunicación I y Taller de Comunicación II son asignaturas de carácter optativo correspondientes al Área de Talleres de lenguaje y comunicación, se imparten en el quinto y sexto semestre del CCH. Su propósito, aprendizajes y temáticas trascienden a la concepción instrumental de la enseñanza de la lengua, pues es de su interés abordar el lenguaje y su dimensión social, cultural y política.

Las asignaturas han tenido diversos cambios desde la fundación del Colegio, durante el año 2019-2020 se inició un proceso de revisión de los programas actualizados (2016) a través del Seminario Central de Apoyo a la aplicación de los programas de estudio de Taller de Comunicación I y Taller de Comunicación II, resultados que se complementan con los obtenidos en el presente año en el Seminario central de evaluación de los programas de Taller de Comunicación.

A continuación, se presentan los pasos que se siguieron para el logro de los propósitos.

## II. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos expuestos se siguió un proceso metodológico que consistió en tres momentos: El primero fue **construcción de observables**, como primera actividad se realizó la lectura y revisión de documentos base contenidos en la compilación *Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias* (CCH, 2012) con el propósito de conocer los lineamientos y categorías conceptuales para realizar la evaluación de un programa de estudios. Posteriormente se construyeron instrumentos de análisis, registro y sistematización de información. El segundo momento consistió en el **análisis de los programas**, una vez hecho lo anterior se aplicaron los instrumentos a los programas de las asignaturas; la información obtenida se sistematizó en hojas de registro para su posterior análisis. Para el tercer momento se realizó el **contraste y comparación**, se contrastaron los resultados con lo reportado en el Seminario Central de Apoyo a la aplicación de los programas de estudio de Taller de Comunicación I y Taller de Comunicación II realizado durante el año escolar 2020. Al final **se plantearon sugerencias de mejora**, considerando la información obtenida en ambos seminarios se plantearon sugerencias de cambio en los programas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

## III. RESULTADOS

### El vínculo con el Modelo Educativo del Colegio

En relación con el Programa, el informe del Seminario central de apoyo a la aplicación de los programas de estudio de TCO-I y TCO-II y los indicadores de pertinencia, congruencia y vigencia se plantea de manera general una revisión de **los postulados** del Colegio en el programa. De esta forma, el CCH mantiene una concepción sobre educación, cultura básica, enfoques disciplinarios y pedagógicos, por tanto, de inicio corresponde a los indicadores señalados.

Los profesores, acorde al reporte del Seminario Central de Apoyo a la aplicación de los programas de estudio de Taller de Comunicación I y Taller de Comunicación II realizado durante el año escolar 2020 (resultados del CAB), consideran que los estudiantes de TCO desarrollan habilidades, conocimientos para forjar personas de valores y actitudes ética, con un interés marcado en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas. En los resultados del cuestionario diseñado por el CAB, los profesores consideran que no todos los alumnos han podido fortalecer



el proceso de autonomía; aunque no se indica con claridad las causales. En ambos documentos, se reconoce la importancia de asentar las bases de un ciudadano que mantenga en su formación el respeto, el diálogo y el sentido de solidaridad en un espacio social. De esta forma se impulsa el desarrollo de un alumno autónomo y crítico que le permite aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

En el apartado de Presentación del programa se enfatiza el papel del **profesor**, su libertad de cátedra, pero dar prioridad al alumno como eje de la enseñanza y no los objetivos de aprendizajes como fin en sí mismos. Es decir, partir del contexto, necesidades e intereses del alumno. Es necesario aclarar en las estrategias la relación comunicativa del profesor con el aspecto pedagógico en el aula a través de distintas herramientas tecnológicas. Para ello se requiere especificar las diversas competencias docentes que necesita el profesor para impartir la materia, así como el proceso de retroalimentación en el aula, pues pareciera ser solo unidireccional.

La materia de Taller de Comunicación se inserta en esta noción de **cultura básica** y es pertinente, ya que el Colegio es un Bachillerato de Cultura Básica y en este tenor se adopta de forma correcta. En el sentido de que los procesos de aprendizajes son considerados en el Modelo Educativo del Colegio como procesos que integran la comprensión y la explicación de las disciplinas y el desarrollo de la cultura, —no en la especialidad ni en la visión enciclopédica—, el Taller de Comunicación se inserta en un campo de estudio que fortalece las habilidades comunicativas: saber escuchar, hablar, escribir y leer. Por ello, este apartado es congruente. Se explica correctamente que con el Taller de Comunicación no se busca el engranaje de una formación enciclopédica de la ciencia de la comunicación, sino de los métodos, técnicas y soportes para aplicarlos a situaciones concretas en el entendido de una adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas en los procesos comunicacionales.

## Las relaciones con el área de conocimiento y materias del Plan de Estudios

El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM (2012) menciona que para el Colegio es importante la **interdisciplinariedad** debido a la relación entre los distintos campos del saber, considerando problemas y temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos de manera que se reconstruya el conocimiento (p.59).

Con base en lo anterior y de acuerdo con los postulados del Modelo Educativo del Colegio, desde su origen, la vinculación de la materia de Taller de Comunicación con otras áreas ha sido **pertinente** pues la asignatura contribuye a la formación de la cultura básica, debido a que tiene una clara vinculación con otras materias, logrando así una multidisciplinariedad. Es **vigente** porque se enfoca en que el alumno adquiera los principios de saber y del hacer, cuyas prácticas no solo se queden en el

área de Talleres, sino que se relacionan con su entorno y la vida diaria. **Coherente** debido a que la materia aborda temas de diversos tópicos, por ejemplo, de tipo histórico, temas que no son ajenos al estudiante, que relaciona inmediatamente a su entorno y que tiene la facilidad de adquirir información y analizar a detalle.

Es relevante al abordar diferentes temáticas relacionadas con diferentes áreas que, aunado al punto anterior, sirven para el análisis y reflexión, lo que forma alumnos con habilidades intelectuales y conocimientos en las disciplinas básicas. Factible debido a que los temas son fáciles de investigar en cualquier medio o área, por lo que la información es actual y a su alcance. Después de realizar el contraste entre los resultados del cuestionario aplicado por el CAB y el Programa de Taller de Comunicación, se concluyó que: Falta enfatizar la relación de la asignatura con otras materias dentro de las temáticas abordadas en el programa, debido a que en la presentación se observa claramente cómo cada materia (Psicología, Taller de Expresión Gráfica, Antropología, Taller de Análisis de Textos Literarios y Filosofía) comparten un vínculo con TCO, pero ya en la práctica los elementos multidisciplinares no son tan notorios.





## El enfoque disciplinario y didáctico

Entendemos por enfoque disciplinario y didáctico a la perspectiva desde la cual se crean los programas de estudio, en este caso los programas del Taller de Comunicación I y II. Tal como lo dice el documento de las Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio (2012, p.60) no puede prescindirse de que los procesos cognitivos se desarrollan en un marco de cultura, de una visión del mundo, de posibilidades materiales, científicas y técnicas, concretas, y que se refiere siempre a problemas, inquietudes e intereses determinados, y que además el desarrollo del conocimiento contribuye significativamente a la transformación de la cultura.

Mucho de lo que observamos en el Programa de Estudio a primera vista coincide con el enfoque disciplinario y didáctico de la materia. Sin embargo, tomando en cuenta las opiniones vertidas en el CAB, vemos que el enfoque de la disciplina que se plantea al inicio se va desdibujando cuando observamos los propósitos de cada unidad.

## TALLER DE COMUNICACIÓN I

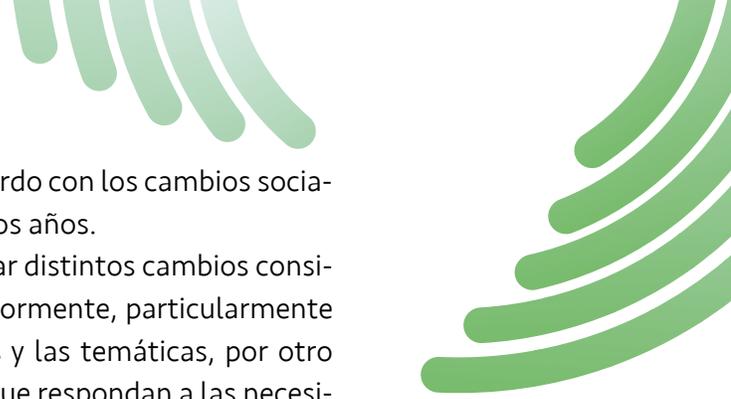
### Propósitos y aprendizajes

Como se pudo contrastar en los informes, se coincide en hacer cambios con relación al orden y gradación de los aprendizajes, particularmente para darle coherencia y una adecuada secuencia cognitiva, procedimental y actitudinal. En el análisis de los programas se explica con detalle los cambios que se sugieren realizar, no obstante, las propuestas de cambios deben sustentarse en varios indicadores que permitan tener una mejor precisión en éstos.

Se sugiere incluir propósitos que enuncien de manera explícita los conocimientos previos de los alumnos, estos propósitos deben gradar los aprendizajes con relación a su complejidad, de manera que tengan una estructura lógica tanto en el aspecto cognitivo, procedimental y actitudinal. Es necesario que en los aprendizajes se problematice más lo cotidiano y se relacione con la solución de problemas cercanos a los alumnos. Particularmente en la Unidad 2 se señala la necesidad de unificar los aprendizajes 2 y 3 para entender los modelos de comunicación en un solo apartado, se necesita agregar aprendizajes que integren los contenidos de las unidades.

### Temáticas

Existen múltiples puntos a trabajar con relación a las temáticas del TCO I, particularmente establecer su vínculo con los aprendizajes y establecer una secuencia lógica entre ellos. De acuerdo con el último análisis es necesario un cambio en las



tres unidades y la actualización de las temáticas de acuerdo con los cambios sociales y comunicativos que se han presentado en los últimos años.

Como podemos ver en el análisis es necesario realizar distintos cambios considerando todos los aspectos que se han señalado anteriormente, particularmente establecer vínculos congruentes entre los aprendizajes y las temáticas, por otro lado, es necesario revisar la vigencia de los temas para que respondan a las necesidades actuales de los jóvenes.

## Estrategias didácticas

Como podemos revisar en los puntos anteriores, existen diversos factores a considerar con relación a las estrategias, en primera instancia se debe tomar en cuenta que lo que se analiza es un programa indicativo y no un programa operativo, sin embargo, las observaciones que aquí se presentan pueden ser un punto de partida para reflexionar acerca de los cambios a realizar con relación a este punto de los programas que es uno de los más importantes.

Se sugiere que, al ser un programa indicativo, la columna referida debería denominarse Sugerencias de actividades y no Estrategias didácticas, se debe cuidar la relación directa entre los aprendizajes, temáticas y estrategias, pues existen rupturas lógicas entre ellas.

## Formas de evaluación

Es necesario cambiar la forma en que se denomina esta sección de los programas o ampliarla, pues cualquier revisión a este aspecto, por muy general que sea, encontraría deficiencias.

De acuerdo con lo planteado anteriormente es necesario trabajar en la evaluación de la siguiente forma: se propone elegir aprendizajes esenciales y desarrollar indicadores que permitan evaluar a los alumnos considerando los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden alcanzar con la asignatura y unidad. Replantear la sección del programa indicativo de Evaluación a Sugerencias de evaluación, pues corresponde más al contenido que puede ubicarse ahí.

## Fuentes de consulta

Los textos para los alumnos cubren los aprendizajes, pero dependiendo del plantel, su consulta o adquisición es problemática. De acuerdo con lo señalado en este análisis, existe bastante material útil para cubrir las temáticas que se señalan en los programas de estudio, sin embargo, es insuficiente por lo que se plantean diversas acciones que a continuación se señalan.

En un primer momento es necesario evaluar el concepto de bibliografía o fuentes actuales, creemos que no es factible guiarse solamente por el criterio de



lo actual o nuevo, pues la calidad y trascendencia de una obra no depende de que sea reciente, sino de sus aportes tanto para los alumnos como para el profesor. En consecuencia, el criterio que debe guiar las propuestas que aquí se plantean están vinculadas con su utilidad para alcanzar los aprendizajes de los programas.

Es necesario cubrir los aprendizajes que aquí se señalan, particularmente en el tema de la otredad e intersubjetividad, pues si bien existen distintas fuentes documentales no son adecuadas para los alumnos. Lo mismo sucede con los aprendizajes de la Unidad III, es muy importante digitalizar el material existente y producido en distintos planteles, de manera que sean accesibles para todos los alumnos y maestros de los cinco planteles. La bibliografía para el profesor se debe actualizar para responder a las necesidades y cambios que suceden en el campo de la comunicación y, en particular, los temas y enfoques indispensables para la educación media superior.

### Recursos de apoyo

Con relación a la infraestructura se coincide en que faltan elementos que permitan instrumentar actividades o estrategias que impliquen el uso de computadoras o espacios adecuados como salones acondicionados. Una de las demandas más recurrentes en los proyectos institucionales es la incorporación de las TIC y TAC, sin embargo, esto no es posible de manera presencial, si no se cuenta con la infraestructura tecnológica que permita a los alumnos desarrollar habilidades digitales y realizar las actividades que se le diseñen.

## TALLER DE COMUNICACIÓN II

### Propósitos y aprendizajes

De acuerdo con lo reportado en el Seminario de seguimiento y en los resultados del Seminario de evaluación, podemos apreciar que es necesario analizar los aprendizajes del TCO-II, particularmente analizar la coherencia y secuencia lógica y gradada, así como sus vínculos con las temáticas. Al igual que buscar un equilibrio entre aquellos que tienen como eje el conocimiento cognitivo, procedimental y actitudinal. En general podemos afirmar que son adecuados y pertinentes, aunque es necesario trabajar el aspecto de su vigencia y coherencia.

Es importante trabajar una serie de aspectos que podrían aportar a mejorar los programas, los cuales son considerar los conocimientos previos, ajustar el tiempo de acuerdo con el alcance de los objetivos y sus implicaciones en actividades; revisar la vigencia de estos y su relación con las temáticas que se proponen y el más importante: cotejar la coherencia lógica y secuenciada de los aprendizajes.

## Temáticas

La temática es pertinente y vigente, coincide con los aprendizajes y el propósito de la unidad. Las temáticas sugeridas corresponden con los aprendizajes que se plantean, sin embargo, es importante considerar el aspecto de la vigencia. Como sabemos el TCO-II trata los fenómenos de los medios de comunicación masivos y digitales, los cuales están en permanente cambio debido a las transformaciones que se presentan en la actualidad tanto a nivel tecnológico, como social y culturalmente, por lo que es importante considerar que los temas que se sugieran respondan a estas transformaciones. Las temáticas son coherentes, adecuadas y pertinentes, pero es necesario trabajar acerca de su vigencia.

Procurar la vigencia de los programas de una asignatura como Taller de Comunicación II es una tarea difícil en la medida que responde a las transformaciones de la sociedad en materia de tecnología y su impacto en las formas y modos de comunicación. Por lo anterior es importante proponer que los temas que se sugieran o trabajen sean estructurales, que remitan a elementos o procesos que permanezcan como nodales en los procesos de comunicación social. Lo anterior implica una revisión profunda de las teorías de la comunicación que sean pertinentes, vigentes y coherentes para ser enseñadas en el nivel medio superior.

## Estrategias didácticas

Como se puede apreciar en el análisis de las estrategias didácticas, debemos partir de un elemento central que es que se está analizando un programa operativo y no uno indicativo, por lo que esta sección del programa no se debe llamar estrategias didácticas, sino sugerencias de actividades.

Las sugerencias que se proponen son las siguientes: Se propone que se cambie el nombre de esta sección del programa a Sugerencias de actividades; se seleccionen los aprendizajes más relevantes y se trabaje con ellos en propuestas didácticas que favorezcan a quienes se guían a través del programa. Es necesario incorporar actividades relacionadas con las TIC y TAC, que se favorezca la creatividad de los alumnos, además del análisis, que se evalúe el tiempo asignado y se considere la infraestructura de los planteles.

## Formas de evaluación

Es necesario trabajar con indicadores que permitan evaluar de manera clara y precisa los conocimientos, habilidades y actitudes, particularmente este último punto es fundamental, pues es uno de los aspectos más descuidados en los programas de estudio de todas las asignaturas.

Se sugiere desarrollar mucho más el aspecto de la evaluación diagnóstica. En este caso es importante trabajar en el diseño de material que permita instrumentar



la evaluación de los alumnos en todos los aspectos y momentos. En todos los programas del Colegio es importante considerar la evaluación como un punto central.

## Fuentes de consulta

En este aspecto es muy importante actualizar las fuentes de los programas, en dos sentidos: 1) que respondan a los aprendizajes y temas que se indican en los programas, pero sobre todo que sea accesible para los profesores y alumnos y 2) que las fuentes sean actuales y respondan al nivel de bachillerato tanto para profesores como para alumnos.

Se sugiere que se aprovechen las posibilidades digitales que nos permite la internet para poner el material a disposición de profesores y alumnos. Es importante poner a disposición de todos, de manera digital o impresa, las fuentes de consulta.

## Recursos de apoyo

Este es uno de los aspectos más descuidados de los programas y, por lo tanto, un punto a desarrollar en las futuras actualizaciones particularmente es importante la de construir acervos.

## CONCLUSIONES

Como se mencionó anteriormente, para la obtención de resultados se consideró el análisis de los programas de estudio y los resultados que se reportaron en el Seminario central de apoyo a la aplicación de los programas de estudio de Taller de Comunicación I y II.

De manera general se pueden señalar los siguientes hallazgos:

1. En relación con el Programa, el informe del CAB y Taller de Comunicación I y los indicadores de pertinencia, congruencia y vigencia se plantea de manera general una revisión de los postulados del Colegio.
2. De esta forma, los programas de TC I y TC II mantienen una concepción sobre educación, cultura básica, enfoques disciplinarios y pedagógicos, por tanto, de inicio corresponde a los indicadores señalados.
3. En la presentación del programa es posible identificar este planteamiento: el Colegio aporta a los estudiantes una conciencia crítica y autónoma de cómo aprender, de abordar sus estudios de manera interdisciplinaria, de fortalecer las formas de pensar y hacer con relación a problemas prácticos.
4. En el caso de la vigencia los programas son apropiados y convenientes para el nivel de educación media superior, para el modelo del CCH, los propósitos y para la población que está dirigida que en este caso son alumnos de nivel medio superior.

- 
5. En general podemos señalar que ambos programas cumplen, sin embargo, es necesario actualizar los contenidos en las unidades II del TC I y la Unidad I y II de TC II para responder a las condiciones actuales de los jóvenes y las transformaciones sociales y tecnológicas que han sucedido en los últimos años.
6. En el caso de la coherencia los programas cumplen de manera general, pues sí hay correspondencia entre sus elementos, aunque algunos aspectos a mejorar son los siguientes:
- Revisión de la gradación, profundidad y secuencia de los aprendizajes de forma tal que tengan una secuencia lógica en niveles de complejidad cognitiva, habilidades y actitudes para el alumno.
  - Actualización de las temáticas, particularmente las que corresponden a la segunda unidad del TC I y la primera y segunda unidad del TC II.
  - Es necesario hacer una revisión de las llamadas estrategias didácticas pues se dirigen más a los aprendizajes conceptuales y no al desarrollo de habilidades y actitudes. Por otro lado, la denominación más pertinente es Actividades sugeridas.
  - Uno de los puntos más importantes es la actualización de las Fuentes de consulta y los Recursos de apoyo, particularmente se deben actualizar cuidando su disponibilidad y acceso para los alumnos y profesores. En el caso de las fuentes es importante verificar que sean adecuadas a los niveles de educación media superior, respondan a las condiciones que viven los jóvenes y las transformaciones que se han presentado en los últimos años en México y en el mundo.

## Sugerencias

A continuación, se enuncian algunas sugerencias para actualizar los Programas de Estudio con la intención de que sean consideradas por las siguientes comisiones o grupos de trabajo que tengan esta tarea:

- Se debe recuperar el Modelo Educativo del CCH y sus principios pedagógicos, particularmente el papel del alumno y del profesor.
- Explicitar la modalidad didáctica del taller en las actividades sugeridas como en la evaluación.
- Redistribuir el tiempo por unidad en cada uno de los semestres.
- Revisar y ajustar los aprendizajes en cuanto a su secuencia y gradación.
- Actualización de las temáticas, particularmente para que correspondan con las transformaciones sociales, tecnológicas y comunicativas que se viven actualmente.
- Ajuste de las estrategias didácticas y las formas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
- Actualización y enriquecimiento de las fuentes para el alumno y el profesor.

- 
- Es necesario elaborar paquetes didácticos para complementar el aprendizaje de los alumnos.
  - Los procesos de revisión se deben fundamentar en procesos longitudinales que permitan recuperar las experiencias de enseñanza aprendizaje a mediano plazo.
  - Es necesario un programa de formación previo para los profesores que realizarán las actualizaciones de los programas.

Creemos necesario que la revisión, evaluación y justificación de los programas debe sustentarse en un proceso sistemático a largo plazo que permitan el intercambio de ideas y, sobre todo, el análisis y construcción de propuestas firmes que contribuyan al fortalecimiento de los programas de estudio y del CCH.

## REFERENCIAS

- Barajas. B. (2018, septiembre). Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 para la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. <versión digital>. México: UNAM-DGCCH.
- CCH. (2012). Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias. México: CCH- UNAM.
- CCH. (2016). Programas de Estudio de Taller de Comunicación I y II. México: CCH-UNAM.
- Graue, W. L. (2020, junio). Plan de Desarrollo Institucional. 2019-2023. <versión digital>. Rectoría de la UNAM. México: UNAM.
- Seminario Central de Apoyo a la aplicación de los programas de estudio de Taller de Comunicación I y Taller de Comunicación II. (2020). Apoyo a la aplicación de los programas de estudio de las asignaturas de Taller de Comunicación I y II. México: UNAM-CCH.
- UNAM-DGCCH (2020, enero, 17) Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades, Suplemento Especial. *Gaceta CCH*. <versión digital>. México: CCH.
- UNAM-DGCCH (2020, junio, 1) Adenda al Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera de medio tiempo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Suplemento Especial. *Gaceta CCH*. <versión digital>. México: CCH.
- UNAM-DGCCH (2020, junio, 1). Reglas para el reconocimiento, creación y funcionamiento de los grupos de trabajo institucionales. Suplemento Especial. *Gaceta CCH*. México: CCH
- UNAM-DGCCH (2020, junio, 5). Cuadernillo de orientaciones 2020-2021. Suplemento Especial *Gaceta CCH*. <versión digital>. México: CCH



# Evaluación del Programa actualizado Taller de Diseño Ambiental I y II

## **Autores**

**Patricia Camargo López** (plantel Azcapotzalco)

**Miguel Ángel Espinosa Meneses** (plantel Azcapotzalco)

**Martha Lidia Flores Espinosa** (plantel Azcapotzalco)

**Montserrat Gutiérrez Lomelí** (plantel Azcapotzalco)

**Rosa Ilescas Vela** (plantel Oriente)

**Ramón Mateos Cruz** (plantel Oriente)

**Dulce María Montoya Pérez** (plantel Azcapotzalco)

**Rubén Rodríguez de la Cruz** (plantel Azcapotzalco)

**Jorge Rojas García** (plantel Azcapotzalco)

**María Guadalupe Soria Juárez** (plantel Azcapotzalco)

**Roberto Alfredo Zárate Córdova** (plantel Vallejo)



## RESUMEN

En el presente documento sobre la evaluación de la materia de Taller de Diseño Ambiental I y II, se explican los procedimientos de investigación, los instrumentos empleados para valorar sus resultados, criterios de pertinencia, vigencia y coherencia entre cada uno de sus elementos constitutivos, así como su relación con el Modelo Educativo y su Plan de Estudios del CCH. Se valora el programa actualizado para obtener los resultados pertinentes que orienten a propuestas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en su compromiso por la búsqueda de diseños sustentables y formar ciudadanos éticamente responsables hacia su ambiente. Todo esto con la finalidad de estimar los alcances de los propósitos de la materia, en su intervención para transformar ámbitos y entornos a partir de las necesidades fisiológicas, siempre en la búsqueda del agrado y confort humano, en equilibrio con la naturaleza a través de un lenguaje gráfico proyectual en la construcción de objetos y espacios mediante un proceso y herramientas propias del diseño; imaginación, creatividad y técnicas de dibujo para la reflexión y el mejoramiento del espacio físico desde una perspectiva ambiental.

### Palabras clave

Diseño Ambiental, Programa de Estudios Actualizado, interdisciplina, evaluación, Modelo Educativo, criterios de evaluación, diseño sustentable, dibujo, ambiente, ética.

## INTRODUCCIÓN

En respuesta a los objetivos y líneas de acción del Plan de Trabajo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) 2018-2022, se concluyó con la Evaluación del Programa de Estudios de la Materia de Taller de Diseño Ambiental I y II, cuyos resultados se presentan con la finalidad de explicar aciertos y desaciertos que permitan a partir de sugerencias, modificaciones o cambios, contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Para iniciar con el proceso de evaluación, se estableció la relación del Programa de Estudios de Taller de Diseño Ambiental I y II con: **a)** vínculo con el Modelo Educativo del Colegio; **b)** relaciones con el área de conocimiento y materias del Plan de Estudios; **c)** enfoque disciplinario y didáctico; **d)** propósitos generales de la materia, aprendizajes, estrategias didácticas, formas de evaluación, fuentes consultadas y recursos de apoyo y **e)** contribución con el Perfil del Egresado. Posteriormente, ya establecidos los alcances, se procedió a la organización y metodología a seguir, en donde el seminario central propuso la interacción entre los grupos de trabajo de las distintas materias del Plan de Estudios de CCH y así compartir sugerencias o actividades para la evaluación.

En cuanto a los procedimientos utilizados para el desarrollo de la investigación fue una metodología a partir de consultar los diversas fuentes e instrumentos proporcionados por la institución a través de cursos en donde los profesores contestaron cuestionarios y comentaron sus propias experiencias de la docencia. Los resultados conseguidos fueron vertidos a través de matrices cruzadas de los elementos constitutivos con respecto a las categorías planteadas en los cuestionarios del Consejo Académico del Bachillerato CAB, instrumento que proporcionó mayor información para el logro del trabajo solicitado.

Otro aspecto que permitió la valoración del Programa de Estudios fue a partir de los criterios de pertinencia, vigencia y coherencia en relación con los elementos constitutivos del programa: propósitos generales de la materia, aprendizajes, contenidos temáticos, estrategias didácticas, formas de evaluación, fuentes consultadas, tiempo didáctico y recursos de apoyo.

Los resultados de estos análisis permitieron llegar a las propuestas y conclusiones sobre la evaluación del Programa de Estudios del Taller de Diseño Ambiental I y II. Tarea que proporcionó el sentir de los profesores y conocer sobre sus experiencias y contribuciones críticas, las cuales siempre fueron bien recibidas porque enriquecieron el quehacer de la materia.

## METODOLOGÍA

En el proceso metodológico para una evaluación objetiva, se trabajaron en dos momentos muy específicos, los cuales fueron puntuales para identificar las problemáticas y sus aciertos que dieron pauta a propuestas que permitan mejorar los Programas de Estudio y por ende mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Primeramente, se diseñaron cursos para que los profesores vertieran sus opiniones en cuestionarios elaborados por el CAB, así también, propuestas de presentaciones de las formas de abordar la materia a través de estrategias didácticas. Esta etapa se realizó en el "Seguimiento a los Programas de Estudios Actualizados de la Materia de Taller de Diseño Ambiental I y II". Estos instrumentos abonaron a una revisión minuciosa del Modelo Educativo, aunque en situaciones emergentes de constantes paros y agravada la situación por la pandemia, lo que permitió abrir otros campos aún no explorados por muchos de los docentes, en condiciones extremas para evaluar el programa, debido a su apenas puesta en práctica de las TIC.

Para la sistematización de la información, se revisaron los resultados cuantitativos, es decir, cuanta fue su aceptación o rechazo; por otro lado, en la revisión de los datos cualitativos, con relación a los comentarios vertidos por cada uno de los docentes, se pudieron identificar los comentarios que abonaban para mejorar el programa, así como los desaciertos y otros valores que no sustentaban los comentarios, aunque daban pauta para justificar la inserción del tema en el Programa.



El resultado de esta primera tarea fue el análisis de los cinco criterios establecidos para su análisis: adecuación, congruencia, vigencia, relevancia y factibilidad con relación a los elementos constitutivos del programa, por lo que se elaboró una tabla de resultados en donde se exponía el problema y la propuesta de solución, por lo que resultó un instrumento de evaluación para la siguiente etapa.

Posteriormente, y en continuación con el Plan de Trabajo del Colegio de Ciencias y Humanidades 2018-2022, se procedió con la “Evaluación de la Asignatura de Taller de Diseño Ambiental I y II”. Este proceso se realizó a partir de los criterios de pertinencia, vigencia y coherencia en consolidación de los utilizados con anterioridad para apuntalar las observaciones consideradas en las tablas de resultados y soluciones con respecto a cada uno de los elementos constitutivos del programa, información apreciada para la justificación y valoración de cada uno de ellos con sus respectivas reflexiones en las orientaciones establecidas sobre el Perfil del Egresado, enfoque disciplinario y didáctico, en sus aspectos representativos de las materias como referentes principales para realizar el trabajo comprometido, necesarios e ineludibles para el proceso de Evaluación.

Puede parecer sencillo cuando se cuenta con la claridad de cada uno de los elementos, sin embargo, se carecía de dos concepciones teóricas sobre el Perfil del Egresado y el enfoque disciplinario y didáctico, sin los cuales no se podían realizar las tareas comprometidas que, para el caso, se fueron construyendo en el camino para concluir con lo programado.

Es preciso mencionar que, para el enfoque disciplinario, fue necesario considerar a la materia como interdisciplinaria a partir de que intervienen dos campos de conocimiento: el diseño y el ambiente, para así, especificar y determinar la coherencia con los aprendizajes y contenidos temáticos. Asimismo, para definir el Perfil del Egresado se fragmentaron las estrategias didácticas en cuanto a) el dominio de los conocimientos y su manejo para aplicarlos en su vida cotidiana, b) en el desarrollo de sus habilidades procedimentales para la investigación, el dibujo para su lenguaje proyectual de comunicación expresiva universal, y c) en su formación ética y responsabilidad social hacia el ambiente y por lo tanto a la vida en comunidad.

De esta manera, se abonó a un enriquecimiento de los documentos necesarios que orientaran a una claridad conceptual para el análisis requerido, así fue que se hizo posible la continuidad de la actividad proyectada, por lo que cabe hacer la aclaración de que se trata aún de un acercamiento y que están sujetos los programas a un proceso de mejora a partir de las observaciones y aclaraciones pertinentes de nuestros pares externos del seminario Tonalli.

# RESULTADOS

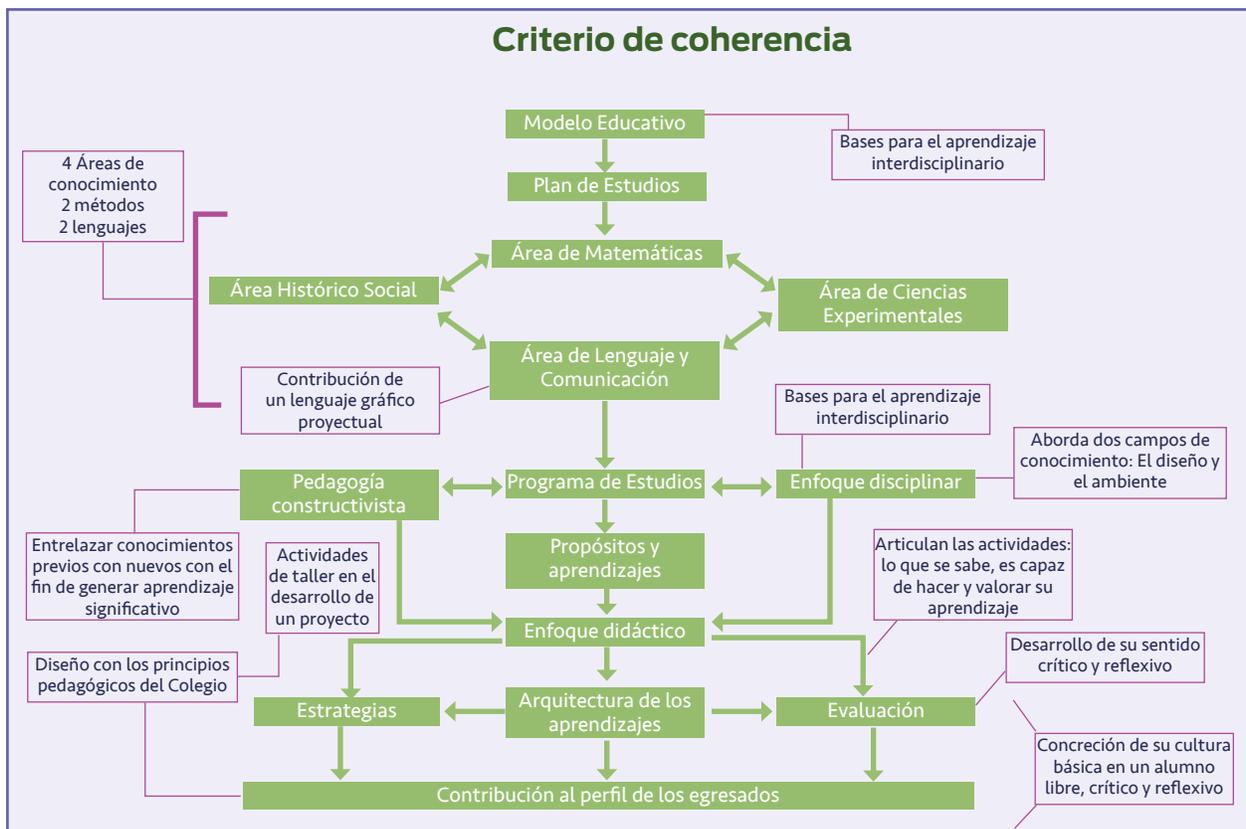
## a) La contribución de los programas de la materia

### Modelo Educativo del Colegio

El Programa de Taller de Diseño Ambiental está estructurado con respecto al Modelo Educativo y por ende al Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Responde el programa a cada uno de los aspectos que lo definen desde una postura ideológica en donde el estudiante está al centro y las bases del aprendizaje es la interdisciplina.

Primeramente, el Modelo Educativo sienta sus bases en el aprendizaje por sobre la enseñanza, la relación docente y alumno es dialógica, es un proceso de construcción del conocimiento de ambas partes, así identificado por los compromisos y acciones a ejecutar a través de sus aspectos que lo documentan.

Así también, las bases de la adquisición del aprendizaje interdisciplinario está sustentado en cuatro áreas del conocimiento, dividida en dos métodos: histórico social y ciencias experimentales, y dos lenguajes: matemáticas y lenguaje y comunicación, así estructurado en el Plan de Estudios del Colegio.



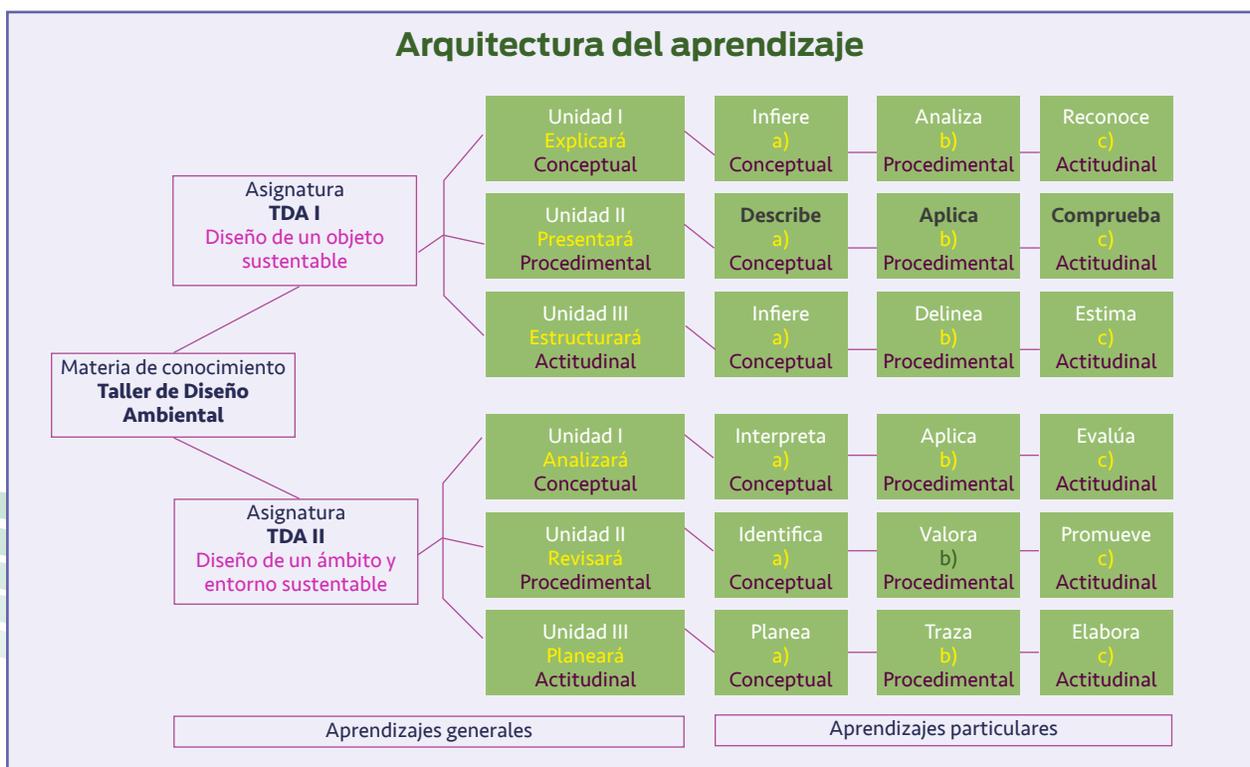
Organizador gráfico elaborado por Ilescás, Soria y Zárate.

Se presenta el organizador gráfico del criterio de coherencia el cual se elaboró para orientar las bases de análisis de cada uno de los aspectos constitutivos del programa de estudios y su relación entre cada uno de ellos.

A partir de los principios del aprendizaje, el Programa de Estudios del Taller de Diseño Ambiental I y II está estructurado en una arquitectura del aprendizaje que fortalece el Modelo Educativo, en donde se evidencia una pedagogía constructivista sustentada en el aprendizaje de los alumnos y un enfoque disciplinario orientado a la interdisciplina; primeramente, en dos campos de conocimiento del diseño y el ambiente y en su vínculo de apoyo con varias disciplinas del Plan de Estudios.

Es de esta manera que se presenta la arquitectura del aprendizaje que orientó la elaboración de la actualización del Programa de Estudios de la materia.

El Programa se enmarca en una formación ética y de responsabilidad social y planetaria hacia un diseño de objetos sustentable. Existe una relación interdisciplinaria a través del manejo de un abanico de conocimientos, lo cual permite el acceso a niveles superiores en su principio de bachillerato propedéutico, es una etapa de maduración de los estudiantes adolescentes, por lo que adquieren una responsabilidad para definir su futuro, por lo que la materia da pauta para una orientación vocacional a través de sus líneas de investigación, apuntalada en los ejes de la sustentabilidad.



## Cultura básica

El Plan de Estudios integra los principales componentes de la cultura general y del conocimiento actualizado al que todo alumno debe acceder. Así, el enfoque disciplinario y didáctico interviene para la orientación de los propósitos y los aprendizajes, los cuales son la guía para un compromiso de aprendizaje metodológico del qué se va a aprender, cómo se va a aprender y para qué del aprendizaje.

Como se puede apreciar, el Modelo Educativo aún es un proyecto de innovación de la Universidad, capaz de realizar sus funciones adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país. Esto mismo supone reconocer que el colegio no puede darle al estudiante, en un periodo dado, todo el conjunto de conocimientos humanos sino más bien los métodos y lenguajes esenciales para adquirirlos.

Por lo que se puede decir, que la cultura básica responde a un aprendizaje significativo e interdisciplinario, sustentado en cuatro áreas de conocimiento, los cuales ya se mencionaron en el punto anterior, para que en la medida en que el alumno los domine tiene la posibilidad de poder desempeñarse en cualquier área de conocimiento, es por esto que tienen la oportunidad de ingresar a cualquier carrera de su elección sin el previo conocimiento del área a seguir.

Es de esta manera como el programa se estructura a partir de los principios pedagógicos del Colegio: en su aprender a aprender, a hacer y ser, les proporciona una estructura metodológica para su aprendizaje, con la posibilidad de reconocer este bachillerato propedéutico, el cual los forma para acceder a cualquier disciplina y es de orientación vocacional, debido a las materias de su elección les muestra un camino de su interés para su futuro profesional, sin llegar a conocer y saber de todas las disciplinas.

Por lo tanto, el Taller de diseño Ambiental orienta a los estudiantes hacia una disciplina integral relacionada con las artes a través del diseño, físico, matemáticas, en sus relaciones de proporciones y estructuras antropométricas, ergonómicas y proxémicas y así también en las ciencias naturales en el estudio y análisis ambiental.

## Perfil de Egreso

Es necesario tener claridad sobre el Modelo Educativo del Colegio y su Enfoque Disciplinario, para definir las cualidades o rasgos de los estudiantes que van a definir su formación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, para de esta manera establecer un Perfil de Egreso desde una orientación hacia una cultura básica correspondiente con las ciencias y humanidades, transmitida a través del dominio de sus dos métodos y dos lenguajes.

De inicio, desde la percepción del Modelo Educativo, deberá ser un alumno que privilegia un desempeño activo, constructor de su propio conocimiento, un transformador de significados, que desarrolle habilidades en la búsqueda y organización



de la información y superar el problema de fragmentar el conocimiento, que sea capaz de integrar el conocimiento a partir de diversas perspectivas de solución a los problemas que enfrente y los concrete en propuestas críticas, éticas y de responsabilidad social.

En referencia de su Perfil de Egreso, a partir de la materia de Taller de Diseño Ambiental se ampara principalmente en las teorías de los Procesos de Diseño y de una Educación Ambiental, en aras de considerar al diseño en un contexto de sistemas complejos para identificar diversas perspectivas de solución para la construcción de un diseño sustentable con un profundo respeto hacia la naturaleza.

Es de esta manera como la materia contribuye al Perfil del Egresado con una formación de alumnos con habilidades comunicativas en el Diseño Ambiental. Por lo que estos conocimientos se traducen en la interpretación de su arquitectura de los aprendizajes referidos en el Programa de Estudios que a continuación se enuncian:

#### Del aprender a aprender, aprendizajes conceptuales

- Integra todos los conocimientos teóricos de la materia para orientar en cuanto a su origen y desarrollo de los objetos como productos del diseño como bienes de la humanidad.
- identifica la importancia del diseño de los objetos como herramientas que facilitan las actividades humanas.



- Capacidad para el logro de un lenguaje simbólico el cual denota las actividades realizadas o representadas por su forma, al igual que connota el carácter subjetivo de lo que un objeto o ámbito y entorno motive a la percepción de emociones y sentimientos, para lograr el confort deseado por la comunidad o grupo social (Programa de Estudios 2016 p.7).
- Reconoce una participación y trabajo en grupo y desarrolla habilidades cooperativas, colaborativas, solidarias. Por mencionar algunas.

#### Del aprender a aprender, aprendizajes procedimentales.

- Define la importancia del dibujo para representar lo que se ve y lo que se piensa a partir de definir las percepciones sensoriales como forma de conocer el entorno.
- Se habilita en el dominio del dibujo, así como de sus herramientas para representar los objetos de diseño en dos y tres dimensiones en un plano.
- Utiliza la abstracción del espacio a través de los sólidos platónicos (cubo, pirámide, esfera, cilindro y cono) de los cuales se valen los diseñadores para concretar sus propuestas y en cuanto a su función realiza el análisis para responder a las necesidades fisiológicas y psicosociales de las personas en sus dimensiones antropométricas, ergonómicas y proxémicas para dar una utilidad que aligere y conforte todas las actividades humanas.
- Realiza la legibilidad del lugar a través de elementos del ámbito y entorno para definir los tipos de espacios y las escalas de estudio a partir de la conceptualización del lugar en la lectura de la imagen urbana o de paisaje para determinar el funcionamiento del lugar.
- Analiza los elementos naturales y culturales a través de imágenes objetivo (fotografías o perspectivas que evidencian las problemáticas del sitio para su intervención) para identificar las disonancias y fortalezas y realizar las intervenciones adecuadas para el diseño de un ámbito y entorno sustentable.
- Realiza el trabajo colaborativo de equipo, se determinan las orientaciones de sustentabilidad; entorno, biodiversidad y multiculturalidad de la comunidad del plantel.
- Realiza la construcción de un lenguaje proyectual cuya función es el dibujo de directrices fáciles de seguir por los constructores de objetos simples o complejos dentro de la vida cotidiana a manera propedéutica.

#### Del aprender a ser, aprendizajes actitudinales.

- Orienta hacia un compromiso ético por el cuidado del ambiente, cuyo quehacer del diseñador es procurar la sustentabilidad de los objetos.
- Expresa de manera creativa e imaginativa sus propuestas de diseño para el



mejoramiento ambiental de su entorno. Tiene como referente principal el ciclo de la naturaleza en cuanto al diseño de la forma y función de los objetos propuestos como sustentables.

- Expresa a través del lenguaje proyectual una propuesta de diseño de un objeto sustentable. Representa en dos y tres dimensiones: proyecciones ortogonales (planos, vista en planta, vista frontal y vista lateral), isométricos, perspectivas a un punto y dos puntos de fuga y maqueta (representación volumétrica) todos estos elementos con referencias de escala.
- Valora propuestas del objeto sustentable, en cuanto al uso de materiales y respeto a los ciclos de la naturaleza y se reconoce en cuanto a su responsabilidad ambiental desde lo individual, social, gubernamental y planetaria.

### Relación con el Enfoque disciplinario y didáctico

La finalidad del enfoque disciplinario y didáctico es definir los contenidos y las prácticas educativas de la materia y, por ende, establecer criterios y orientaciones para; los aprendizajes, la docencia y el objeto de estudio. Es por esto importante que los docentes deben cimentar los conocimientos básicos para los estudiantes, todo aquello que se ha de conocer, hacer y ser de utilidad para su vida escolar y de sus actividades cotidianas.

El enfoque disciplinario de la asignatura de Taller de Diseño Ambiental orienta a la definición de los conocimientos de los conceptos centrales, columna vertebral para sustentar su finalidad y contar con la información para explicar, descubrir, describir, conocer e intervenir sobre las dudas de los alumnos o de las propias y se consideran como parte de los contenidos del Programa de Estudios.

Se reconoce así que la materia tiene un carácter interdisciplinario, que implica la integración de dos campos de conocimiento: diseño y ambiente, además de requerir de disciplinas auxiliares.

Así se observa que su finalidad esencial es la función de comunicar a través de un lenguaje proyectual de planos y volumetrías, cuya legibilidad muestra los procesos a seguir para su construcción, en aras de mejorar las condiciones ambientales del ámbito y entorno. Los conocimientos básicos a considerar para la materia de Taller de Diseño Ambiental se determinan en su enfoque disciplinario a partir del título que define y con su dos respectivos ejes de conocimiento: **diseño** y **ambiente**.

Primeramente, explora las teorías y los procesos del **Diseño** en su definición más esencial como es el acto de dibujar y valerse de previsualizar imágenes a través de trazos, croquis, bocetos, esquemas o bosquejos bi o tridimensionales. Desarrolla la habilidad de representar lo que se ve y piensa para analizar la forma y función de los objetos de diseño como bienes de la humanidad, que realiza través de la cons-

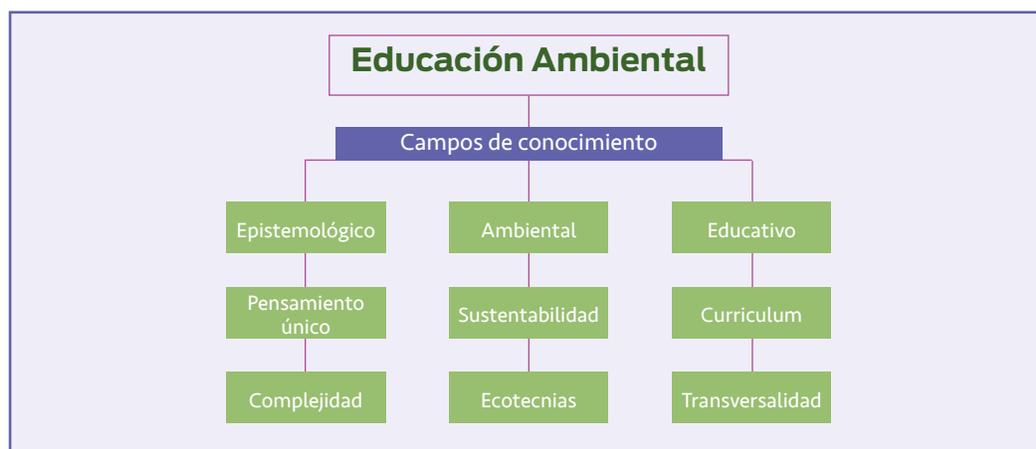
trucción de un lenguaje proyectual cuya función es el dibujo de directrices fáciles a seguir por los constructores de objetos simples o complejos dentro de la vida cotidiana a manera propedéutica.

Utiliza la abstracción del espacio a través de los sólidos platónicos (cubo, pirámide, esfera, cono, cilindro) de los cuales se valen los diseñadores para concretar sus propuestas y en cuanto a su función realiza análisis para responder a las necesidades fisiológicas y psicosociales de las personas en sus dimensiones antropométricas, ergonómicas y proxémicas para dar una utilidad que aligere y conforte todas las actividades humanas.

En cuanto a la parte **ambiental** (ya explicada en el Programa de Estudios) se ampara en los planteamientos de la Educación Ambiental (EA) desde tres campos teóricos de conocimiento como sugerencias metodológicas en el quehacer académico: El epistemológico, el ambiental y el educativo, con una perspectiva de construir estrategias sustentables en una visión integradora de conocimientos para contrarrestar los efectos destructivos de la sociedad de consumo, manifiesta en una excesiva contaminación y destrucción del ambiente.

El campo *epistemológico* tiene la finalidad de comprender las distintas explicaciones de cómo se construye la interpretación del mundo en todas las sociedades humanas para definir sus relaciones con la naturaleza en la ponderación del proceso creativo y representativo del diseño.

El campo *ambiental* es en referencia de cómo los seres humanos se han apropiado de la naturaleza desde su vivir, pensar, producir, valorar, utilizar y contaminar.



Elaborado por Soria.

Y el *educativo* es la forma de transmitir los conocimientos, por lo que el Modelo Educativo del CCH es el camino que cubre la necesidad de impulsar nuevas rutas hacia el aprendizaje y la investigación en estas problemáticas de actualidad (Programa de Estudios 2016 p.6).



Es de esta manera como la materia contribuye en la importancia de un enfoque disciplinar y así definir la formación de alumnos con habilidades comunicativas en el Diseño Ambiental.

En lo que respecta al **enfoque didáctico**, se explicita en el programa a manera de actividades de taller, cuyo interés es el compartir y observar el desarrollo del conocimiento cooperativo. Se aborda a partir de la metodología definida por los principios pedagógicos del colegio; los alumnos eligen un objeto de diseño de su interés en su entorno inmediato para realizar una propuesta de un objeto sustentable en el mejoramiento de su ámbito y entorno, lo enuncian en su sentido vertical de lo simple a lo complejo a través de los Principios Pedagógicos del Colegio.

En el planteamiento didáctico, podría decirse que cumplía parcialmente con las necesidades requeridas en coherencia con los elementos que integran el programa, en situaciones ya mencionadas como el aprendizaje interdisciplinario, trabajo por proyecto, metodología del aprendizaje con los principios pedagógicos del aprender a aprender, hacer y ser; estrategias con base en el aprendizaje, por lo que falta fortalecer una evaluación crítica realizada en autoevaluación y coevaluación.

Un aspecto crítico en ese conjunto es “el de la simultaneidad, el de la sincronización del aula, un tema que tecnológicamente todavía no está bien resuelto, pero quizás nunca se va a poder resolver igual de bien que lo que pasa en el aula, que... exige cierta simultaneidad de los cuerpos y los conocimientos” porque es un espacio-tiempo multisensorial y las tecnologías privilegian, otra vez, lo escrito por sobre otras interacciones (Dussel, 2020 abril 23).

Es de importancia considerar las condiciones emergentes para adecuar y fundamentar las actividades que respondan a la situación de incertidumbre, para docentes y estudiantes, objetivo sustancial de toda institución educativa.

### **Relación de los contenidos con otras áreas de conocimiento y Plan de Estudios**

Se reconoce en la materia una acción integradora de conocimientos a partir del Modelo Educativo, Plan y Programas de Estudios, en donde se aprende una metodología en el desarrollo de habilidades comunicativas, mediante el lenguaje gráfico, un discurso proyectual en el aprendizaje del dibujo y diseño funcionan como un par semántico en un proceso de unidad metodológica para representar a través de planos indicativos del lenguaje universal para los productores de objetos y de esta manera dotar a los alumnos de una conciencia ambiental en la procuración del diseño de objetos sustentables.

Las disciplinas responsables de la construcción de objetos de diseño ambiental que orientan a los estudiantes son: diseño industrial, arquitectura, arquitectura del paisaje, urbanismo, ingeniería civil, ingeniería agrícola, sistemas ambientales, ingeniería forestal, por mencionar algunas.



Física: Espacio y tiempo. Templo de Kukulcán, Chichen Itzá.  
Procura un cobijo espiritual y de conocimiento

Asimismo, se auxilia de otras disciplinas como la biología; en lo que corresponde a las necesidades fisiológicas y los diseños como productos, física; en su relación en espacio y tiempo con sus períodos estacionales, el día y la noche; indicadores para el temporal agrícola, matemáticas; en la realización de una base canónica para el diseño, también indicador de qué tipo de vegetación es viable utilizar según los cálculos de biomasa para la absorción de partículas en suspensión, y producir mayor oxígeno e idónea para determinado lugar, antropología; para adecuar los diseños según costumbres locales y se considera en este sentido la multiculturalidad, historia; el enriquecimiento de los diseños a través del tiempo en sus procesos evolutivos de la ciencia y tecnología, expresión gráfica; en su objetividad crítica para realizar observaciones puntuales, en cuanto al deterioro ambiental, por mencionar algunas. Así, el alumno comprende la experiencia de vivir el cómo contribuir en una formación ambiental a nivel integral.

## b) La pertinencia, vigencia y coherencia de los elementos del Programa de Estudio de la asignatura

- a) Los **propósitos generales** presentan las problemáticas ambientales, su *pertinencia* responde a la necesidad académica de acercar a los estudiantes a situaciones para mejorar los ámbitos y entornos en un compromiso de responsabilidad social a través de la sustentabilidad, guían una acción en respuesta a las demandas ambientales de actualidad, demanda inmediata al que todo proyecto educativo debe considerar y mantener la *vigencia* de los programas de estudio, propósito desarrollado en *coherencia* al Modelo Educativo en una arquitectura del aprendizaje interdisciplinario.
- b) Los **aprendizajes** están estructurados con relación a los principios pedagógicos del Modelo Educativo, de tal manera que son *pertinentes* con el programa de la materia de TDA, contiene tres unidades correspondientes



a cada uno de los principios pedagógicos, es decir, tres aprendizajes: conceptual, procedimental y actitudinal, lo que evidencia una metodología de aprendizaje, proyecto aún innovador, condición que los ubica con una *vigencia* educativa. Articulan las habilidades intelectuales de los alumnos a través del entrelazamiento de éstos (lo que el alumno conoce, es capaz de hacer y valorar con el manejo del contenido temático). Su enunciación es *coherente* con los documentos programáticos, pero con respecto al proceso de su adquisición pronto se requerirá la introducción de nuevos esquemas acordes con los recientes desarrollos en lo socioambiental. Se aprecia la recuperación de la experiencia y de los saberes disciplinares admitidos parcialmente con el nivel educativo, pero un tanto desactualizados o imprecisos. Esto es así porque los avances en las neurociencias, bioética, psicología ambiental y epistemología en América Latina, al aplicarse en el campo del saber, puede coadyuvar a su mejora al abordar la materia. Esto puede ser sustentado a partir de la metodología de los sistemas complejos.

- c) Los **contenidos temáticos** son *pertinentes* en cuanto que se amparan en un quehacer interdisciplinario entre el diseño y el ambiente, condición que se cumple en los temas contemplados en el programa, así también son *vigentes* debido a la inserción de los temas ambientales, aunque deja de lado el manejo del dibujo asistido por computadora o con las nuevas tecnologías TIC. En cuanto a su *coherencia*, mantiene el uso de contenidos apropiados en la comprensión del diseño ambiental con su propuesta de sustentabilidad, concepto que enfatiza el compromiso ético y de responsabilidad social y ambiental.
- d) En las **estrategias didácticas** es *pertinente* que los docentes conozcan y aprehendan la importancia del Modelo Educativo del Colegio, que identifiquen la propuesta pedagógica constructivista para ubicar al estudiante al centro, por lo que las estrategias serán *coherentes* con el Modelo Educativo sustentadas en el aprendizaje e integradas en secuencias hasta la construcción de un estudio preliminar, nivel de conocimiento determinado para la materia y por otro lado, reconocer, en este caso, que el protagonista es el alumno, mas no el profesor. Por otro lado, señalar su *vigencia* en relación a los temas de actualidad en cuanto a las problemáticas ambientales ocasionadas por los productos de diseño, para así buscar soluciones y propuestas viables en preservación y cuidado responsable al ámbito y entorno, así también, que están amparadas en un Modelo Educativo que se mantiene a la vanguardia educativa a partir de su metodología del aprendizaje.
- e) En referencia a las **formas de evaluación**, se ubican en la parte introductoria del programa, y al final de cada unidad a manera de productos emanados de las estrategias didácticas, por lo que su *pertinencia* sería el hecho de especificarlas en la consideración de una evaluación formativa pues se identifican



con un trabajo a desarrollar a largo plazo, *coherente* con su estructura del aprendizaje que va de lo simple a lo complejo de un proyecto de diseño sustentable. Sin embargo, carece de propuestas de rúbricas de ejercicios de autoevaluación y coevaluación para dar un sentido de valor en la búsqueda de formar alumnos verdaderamente críticos ante las actividades realizadas por ellos. Realizar una práctica que logre ser común y romper con las evaluaciones tradicionales. Es una opción viable que verdaderamente puede darle un sentido de mayor *vigencia* a las prácticas de evaluación.

- f) Las **fuentes de consulta** referenciadas en el programa son muy especializadas a determinados temas, son textos de apoyo para profesores y alumnos, en general la información es muy escueta y fragmentada. Únicamente se hace referencia de un libro; *Taller de Diseño Ambiental I y II*, el cual fue realizado para el programa de 2004, por lo que parcialmente es *pertinente*, así también se han elaborado materiales en propuesta de libros: uno en proceso de revisión de pares titulado “Taller de Diseño Ambiental I. Proceso de Diseño para un Objeto Sustentable”, y para Taller de Diseño Ambiental II, “Diseño de un Ámbito y entorno sustentable. Propuesta Paisajística para el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco”, referente metodológico para el proceso de diseño, el cual responde a una problemática *vigente* para abordar las problemáticas ambientales y con respecto a las necesidades académicas para cubrir con el programa, cumpliendo con lo establecido y solicitado; se realiza la integración de los contenidos a través de un proyecto de trabajo de un objeto de diseño, se presenta una metodología del proceso de construcción del objeto de diseño, dispuesto conforme al programa.

Explica la integración e importancia de cada uno de los contenidos temáticos y por analogía se expone la transformación del objeto desde su origen hasta la concreción del objeto y su uso. Es bibliografía que resulta coherente con los propósitos metodológicos y es adecuado al nivel del bachillerato por la claridad didáctica en la que se desarrolla. Funcionan como libros de consulta, ya que se presenta la integración y vinculación del TDA I con TDA II a través del objeto de diseño.

Se cuenta con materiales didácticos realizados a partir del primer periodo de revisión 2012-2013, elaborados con la intención de orientar el avance para la revisión y ajuste para la actualización de los Programas de Estudio, dichos materiales son pertinentes conforme a las necesidades de la materia y al Modelo Educativo, responden a la actualización de manera puntual a los aprendizajes requeridos y fueron elaborados en seminarios de trabajo de forma colegiada, en la oportunidad y libertad de los docentes para la construcción de sus propios materiales didácticos y en cumplimiento en el ejercicio de su libertad de cátedra.

- 
- g) Los **Tiempos didácticos** son insuficientes si se abordan en el desarrollo de cada uno de los temas, problemática identificada en la experiencia manifestada por los profesores, por lo que es *pertinente* nuevamente apelar al conocimiento y manejo del Modelo Educativo, para integrar las estrategias didácticas por aprendizajes, es decir, en un Estudio Preliminar en donde se realicen las propuestas de diseño sustentable, planteamientos *vigentes* con respecto a las necesidades ambientales y de la teoría de los sistemas complejos e identificar las problemáticas ambientales desde diferentes perspectivas para así evidenciar *coherencia* entre cada uno de los aprendizajes en el proceso de lo simple a lo complejo.
- h) En el Programa de Estudios no se hace referencia a los **recursos de apoyo**, relación importante de la infraestructura, en donde no existe una *pertinencia* de recursos de los salones con respecto a las necesidades de la asignatura, pues no están equipados con lo requerido como restiradores y bancos adecuados, proyectores fijos, ya que los que están en préstamo son insuficientes y sumamente deteriorados, además de no tener cortinas, por lo cual no es posible apreciar una buena calidad de las proyecciones. Así también, se requiere del mejoramiento del mobiliario para que los alumnos puedan guardar sus mochilas y no las tengan sobre la mesa de trabajo y les impida realizar sus dibujos con holgura. Tampoco cuenta con alguna zona de almacenamiento de materiales, puesto que los estudiantes no pueden llevar y traer pues no es recomendable ya que se maltratan en el transporte sus maquetas y láminas de dibujo. En relación con los servicios de biblioteca, se cuenta con un acervo bibliográfico *vigente*, aunque no están disponibles en ella, condición que no es *coherente* para cumplir y facilitar el aprendizaje de las asignaturas.

Así también, lo sustancial de los recursos de apoyo es en específico su infraestructura, que guarda una verdadera coherencia, que ha sido soslayada permanentemente, y que les brinda a los estudiantes su sentido de libertad que cita todo alumno egresado del CCH, el cual es proporcionado a partir de la relación que guarda el Modelo Educativo del Colegio con respecto a su Distribución Arquitectónica, como parte del curriculum oculto de la propuesta pedagógica, factor fundamental para comprender la forma y función de los colegios. Así también la altura de las ventanas, en su origen transparentes, a la altura de la vista de los estudiantes sentados al interior del aula, permitían descansos visuales que se recomiendan para una relajación mental y volver a poner atención a la clase. Por lo que es pertinente recuperar estas transparencias proporcionadas por las ventanas transparentes.

## PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

En el nuevo programa de Taller de Diseño Ambiental (TDA) se especifican aprendizajes y estrategias afines con las características de los estudiantes inscritos. Asimismo, se avanzó en una visión holística de la realidad y en las formas creativas dentro del aula; se promovió el estudio interdisciplinar de temas como la Casa del Pueblo (historia), el *Suma Kausay* (antropología y economía) asociada a la sustentabilidad (economía, política, administración y filosofía); es decir, se establecieron objetos de estudio que articulan conocimientos de distintas asignaturas y áreas de conocimiento.

Así se posibilita reducir extensos contenidos mediante estrategias integrales. Al mismo tiempo, se atienden aprendizajes transversales o proyectos o problemas que sustituyan la segmentación disciplinar por procesos de aprendizaje —posiblemente en módulos o áreas de conocimiento— más acordes con la interdisciplina lo cual conlleva entendibles resistencias de todo tipo.

En especial, se logró una mejor articulación de la identidad cultural pues se abordan los estilos desde donde se concibe; las formas de percepción y sensibilidad y la manera en que cada estudiante se inscribe en los ecosistemas. También se orienta la enseñanza de actitudes y valores proambientales acordes a las formas de percepción y vivencias referidas involucrando al sujeto en la reflexión (ISSUE-UNAM, 2019).

En síntesis, se cumplió en forma y con fundamento y motivación mediante el nuevo programa 2016 del TDA que actualiza y parcialmente innova aprendizajes y temáticas. Y, hasta cierto punto, constituye una superación de los instrumentos precedentes.

Ahora bien, en el seminario Tonalli, durante la evaluación del programa, se identificaron tópicos y presupuestos relacionados con las observaciones y sugerencias emitidas en las encuestas del CAD por parte de los docentes de la materia. Un hecho evidente, a modo de ejemplo, es el bajo porcentaje de profesores con formación en diseño industrial o arquitectónico o urbanístico. Esto parcialmente explica tanto el enfoque real adoptado en los cursos como el escaso material didáctico producido en las décadas precedentes. Dicho porcentaje en el perfil profesional señala la necesidad de redoblar refuerzos en la formación académica de los docentes tanto en el campo interdisciplinar y el diseño ambiental —relativamente novedoso y con creciente importancia mundial— como en la pedagogía y didáctica especial que requiere. Además, se arribó a la conclusión acerca de la necesidad de ligar la formación referida con la estabilidad y el mejoramiento laboral de los docentes de asignatura, lo cual esboza un proyecto de vida digno, gratificante y relevante para el profesor de bachillerato universitario.



También durante los trabajos de evaluación, se identificó que en algunas etapas de la actualización del programa —frecuentemente de modo involuntario— se redujo el rigor disciplinar o las implicaciones simbólicas y culturales y se omitió la analogía como otra vía del proceso creativo. Situaciones que se deben subsanar para robustecer los vínculos tendidos con los aprendizajes básicos del área de Lenguaje y Comunicación a la que pertenece el TDA.

A la par se constató que la concepción del Estudio Preliminar (EP) fue un acierto. Pero todavía demanda especificación para distinguir tanto el proceso como los alcances del proyecto arquitectónico en el bachillerato respecto al nivel licenciatura. Así el EP se articulará, de modo teórico y práctico, al indagar, junto con diversas disciplinas, los objetos y espacios creados para comprender y mejorar el hábitat humano.

Ello es posible si ahora en los programas de Biología IV (biodiversidad), Historia Universal Contemporánea e Historia de México se refuerza lo interdisciplinar (dónde y cómo se localiza el estudiante; las bases de la evolución y la biodiversidad del ecosistema en el espacio geográfico y la historia de este) y se articula con la reordenación lógica que se prepara en la materia de Geografía<sup>1</sup>. Únicamente así todo abonará a la comprensión y actuación de los estudiantes con una orientación bioética.

En otro plano, cumpliendo la condición anotada, es posible que las materias de Estadística y Temas Selectos de Filosofía logren articulación con una misma área y entre áreas distintas —perfil original del Colegio— lo que lleva al aspecto cardinal del Estudio Preliminar: investigar objetos o espacios y transformar unos u otros mediante proyectos científicos o tecnológicos o artísticos o de diseño o de tipo interdisciplinar durante los dos semestres finales del ciclo de bachillerato. Empero, en el programa de TDA se identificó la falta de integralidad entre el diseño industrial con el arquitectónico; de este con el paisajista y urbano; asimismo, el completamiento interdisciplinario de los temas introducidos. Cabe apuntar que no se exploraron el giro decolonial ni las visiones feministas ni las posturas de la bioética latinoamericana ni otras perspectivas emergentes con fuertes implicaciones para la arquitectura y el urbanismo contemporáneo. Posturas todas estas presentes ya, en diverso grado, en los estudios de nivel superior.

En consecuencia, entre los docentes de la materia se explora e implementa —con fuertes dificultades— la perspectiva holística, bioética, sustentable, bioclimática, multicultural y, posiblemente, transmoderna. Por todo esto se debe estar atento a los breches, las actitudes y aptitudes de estudiantes y docentes para establecer el rumbo real en la implementación futura en las aulas del programa 2016.

Así, el nuevo programa del Taller de Diseño Ambiental es una adecuada introducción al proyecto urbano-arquitectónico en donde se integran todos los objetos del diseño industrial y de la arquitectura de paisaje para formar, en el nivel

---

<sup>1</sup> Campo del saber propiamente interdisciplinar y complejo por lo que no se ajusta a la clasificación clásica en ciencias sociales. De este modo se articula y entiende estrechamente con el Diseño Ambiental.

bachillerato, ciudadanos y profesionistas que se enfrenten a la crisis ambiental y civilizatoria que vivimos. Y, al mismo tiempo, sea apertura al diálogo en la difusión y actualización de la materia, su didáctica y su pedagogía<sup>2</sup>.

Además, en el programa 2016 del TDA existen oportunidades de mejoramiento para beneficio de los jóvenes y profesionistas interesados, de las cuales destacan:

- Iniciar procesos de formación disciplinar específica y consolidación laboral para los profesores de asignatura que imparten la materia de referencia.
- Afinar la redacción de la secuencia o estrategia didáctica con las siguientes finalidades: a) evitar otro aprendizaje anidado; b) generar experiencia y, al meditar, alcanzar la conceptualización; c) identificar y establecer las características y distinciones pertinentes al caso y d) decir al estudiante cómo es que aprenderá.
- Promover el conocimiento personal entre los estudiantes y los equipos académicos para construir comunidad de aprendizaje en cada grupo escolar.
- Se debe buscar la 'pedagogía de la cooperación': lograr confianza en la interacción, distinguir información del soporte de apoyo para el acompañamiento en el proceso y potencializar las cualidades del estudiante y así este logre construir aportes propios al contenido que se le propone.
- De acuerdo con Robert Gagné, cognitivista citado por Guerrero, Z. *et al*, (2009:323) se requiere organizar y programar el diseño instruccional con base en nueve eventos:
  1. *Atraer la atención* e interés del alumno: modulación de voz, claves textuales, preguntas inspiradoras, escenarios posibles que se expresan en imágenes, sonidos, transiciones, etc.
  2. *Informar al alumno del objetivo a conseguir*, es decir, indicar qué y para qué.
  3. *Estimular el recuerdo de los conocimientos previos*. Se verifican los aprendizajes logrados mediante esquemas ilustrativos con diferentes opciones a elegir en función de conocimientos e intereses.
  4. *Presentar material de estímulo*. Conceptos, principios, información que el estudiante deberá aprender (de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto).
  5. *Guiar el aprendizaje*. Corroborar que el aprendizaje se está realizando adecuadamente. Además, los materiales didácticos deben permitir la revisión, comunicación con otros, colaboración discusión, etc.
  6. *Producir la actuación*. Observar el cambio en la conducta y su relación con los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

---

<sup>2</sup> La organización científica del proceso de enseñanza-aprendizaje en las carreras de diseño es un tema de gran actualidad y pertinencia por las demandas sociales que tienen las profesiones vinculadas y el incipiente desarrollo de la teoría de esta área de conocimiento.



7. *Valorar la actuación.* Evaluación formativa para corregir, validar y concientizar sobre la ejecución. Esto mediante preguntas, interacción con el material y evaluación de la ejecución.

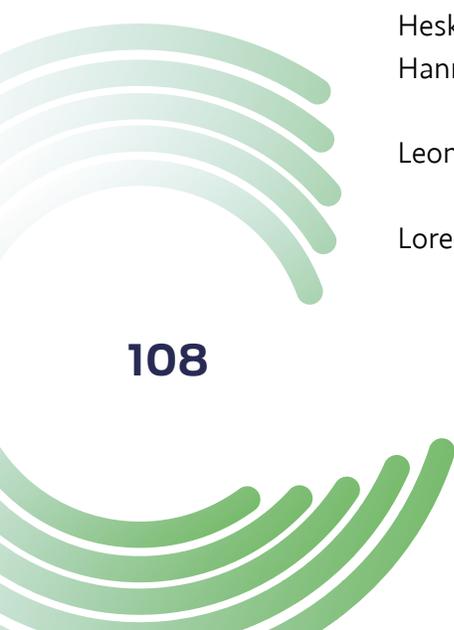
8. *Proporcionar retroalimentación.* Se verifica la incorporación de los conceptos y principios y se hará seguimiento a la reestructuración de sus conocimientos, para lo cual se requieren prácticas graduadas y precisas.

9. *Promover la retención y fomentar la transferencia.* Posibilitar la aplicación de lo aprendido a otras situaciones.

- Suscitar, promover y ejercitar el debate respetuoso de los aprendizajes declarativos.
- Promover el trabajo y colaboración en equipos.
- Explicitar y mejorar el tratamiento de conceptos, temáticas y procedimientos: marco metodológico; determinantes y condicionantes del estudio preliminar; procesos de pensamiento implicados (reflexión, síntesis, etc.); lo lógico racional e histórico en el diseño; distinción entre valor económico y valor ético así como ponderar esto con la bioética latinoamericana y psicología ambiental en relación con la sustentabilidad; articular dibujo del natural con técnico-arquitectónico y recomendar el uso de la maqueta analógica y digital.
- Implementar uso de hojas electrónicas de dibujo gratuitas.
- Detallar y enfatizar el tratamiento de la cultura del ambiente natural y artificial en el ámbito físico geográfico de la Ciudad de México y el Estado de México.
- Introducir los temas normativos básicos como referencia para informar tanto al ciudadano como al profesionista en ciernes.
- Continuar explorando la relación entre tipos de edificios, su funcionamiento y, en general, el entorno escolar con el Modelo Educativo de la ENCCH.
- Promover la creación de estudios técnicos profesionales (opción técnica) ligados al diseño ambiental: a) ecotecnias; b) manejo de desechos sólidos; c) depuración y aprovechamiento de aguas grises domiciliarias.
- Suscitar sesiones periódicas para ‘motivar’ temporalmente a los estudiantes rezagados y reforzar los aprendizajes alcanzados. En algunos casos, se requiere apoyo del departamento de psicopedagogía y comunicación con los padres.
- Grabar las sesiones y difundirlas entre el amplio público, pero particularmente entre los estudiantes.
- En lo tocante a la evaluación, adecuar esta a la dinámica de avance del estudio preliminar del proyecto arquitectónico o urbano.
- Articular los aprendizajes con parámetros o niveles de destreza en la ejecución —a definir en el futuro— que permitan a los profesores enunciar recomendaciones a cada estudiante acordes al perfil de cada uno.

## REFERENCIAS

- Acha, J. (1996). *Introducción a la teoría de los diseños*. México: Trillas.
- Amirante, M. (2008). *Evaluación*. Tema de la conferencia en el diplomado en Introducción a la Enseñanza de la ciencia. México: Colegio de Ciencia y Tecnología de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Carnero, M. (2020). *Luis Barragán. Dibujo y color*. España: Escuela Técnica superior de Arquitectura de Madrid. [http://oa.upm.es/58011/1/TFG\\_20\\_Carnero\\_Olavarria\\_Maria.pdf](http://oa.upm.es/58011/1/TFG_20_Carnero_Olavarria_Maria.pdf)
- Ching, F. (1995). *Arquitectura: Forma, espacio y orden*. México: Gustavo Gili.
- CCH. (2021). *Acerca del CCH. Misión y filosofía*. Recuperado el 23 de enero de 2021 de <https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- CCH. (s.f.). *Análisis de la Estructura de los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades*. (Documento de Trabajo de la Dirección General) Recuperado el 23 de enero 2021 de <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- CCH. (2013). *Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del Análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios*. Documento para la discusión de la Comunidad de CCH.
- CCH. (2018). *Programa de Estudio de Taller de Diseño Ambiental I y II*. México. UNAM. Recuperado de [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TALLER\\_DISENOAMBIENTAL\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TALLER_DISENOAMBIENTAL_I_II.pdf)
- CCH. (2012). *Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudios de las Materias*. Material de Lectura. <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- CCH. (2012). *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios. Doce Puntos a Considerar*. <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- CCH. (2012). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen Diagnóstico (EDA) y el Análisis de sus resultados*. Área de Talleres de Lenguaje Y comunicación. <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- CCH. (2012). *Diagnóstico del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación para la Actualización del Plan y los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*. <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- CCH. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- CCH. (2003). *Criterios para la Elaboración de los Programas de Estudio*. *Gaceta CCH*. Número 11, 27 de enero de 2003. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>

- 
- CCH. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. Secretaría de Divulgación de la Coordinación de CCH-UNAM. <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- CCH. (1971). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*. Tercera Época. Vol. II (Número Extraordinario). 1 de febrero de 1971. Colegio de Ciencias y Humanidades. <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- De Alba, A. (2016). Notas sobre algunas huellas de la investigación formativa en conversación entre trayectorias académicas. En, Jiménez, M.A (Coordinador). *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas*. México: Juan Pablo Editor.
- Dirección General (2014). Plan General de Desarrollo 2014-2018. México: ENCCH, UNAM.
- Dirección de la Unidad Académica de Bachillerato (1996). Programas (Documento de Trabajo). México: CCH-UNAM.
- Edwards, B. (1994). Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. España: ediciones Urano.
- Enríquez, I. *et al.* (2015). Universidadanía: la construcción socioespacial y simbólica del hábitat universitario y su concepción como sistema complejo. *Interdisciplina* Volumen (3) número 6, mayo-agost, 113-141. [http://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/848/Publica\\_20150609164716.pdf](http://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/848/Publica_20150609164716.pdf)
- Fiori, S. (2005). *Diseño Industrial Sustentable. Una percepción desde las ciencias sociales*. Argentina: Registro de propiedad Intelectual No. 97278.
- Gallegos. M. (2009). *El desarrollo humano sustentable no es posible en el capitalismo. La construcción de (algunas) alternativas desde abajo*. Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, México: Recuperado 13 de julio 2021 de <https://issuu.com/autonomia/docs/sustentabilidadcapitalismo-gallegos>
- Guerrero, Z., Tivisay M.; Flores H., Hazel C. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, vol. 13, núm. 45, abril-junio, 2009, pp317-329. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Heskett, John. (2005). *El diseño en la vida cotidiana*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hannes Mayer. (2017). *El principio Coop-Hannes Mayer y el concepto de diseño colectivo*. Exposición: Museo Franz Mayer.
- Leonard, Annie. (2010). *La historia de las cosas*. Founders Work Group for Sustainable Production and Consumption and Free Range Studios.
- Loredo Cansino, R. *et al.* (2009) Prácticas Pedagógicas innovadoras en la enseñanza del Diseño Arquitectónico. El diseño como metadiscurso. *Nova Scientia*, 2(1), pp.130-143.
- 

- Modificación a la Legislación Universitaria. (18 septiembre 2015). *Gaceta UNAM*. pp. 22-23. <http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum10/issue/view/4943/showToc>
- Morin, Edgar, 1990. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, Edgar. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, Edgar y Kern, Anne. (2005). *Tierra-patria*. 2ª. ed. Barcelona: Kairós.
- Muñoz, L. y Ávila, J. (Mayo 14, 2021). *El Perfil de Egreso del CCH. Nuestros ex-alumnos en su tránsito a la Universidad*. Conferencia Magistral. Ciudad de México.
- Muñoz, L. y Ávila, J. (2012). *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso*. Trayectoria Escolar: siete generaciones 2006-2012. UNAM-CCH. <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
- Infografía: *Piensa Visualmente. Ejercita el pensamiento creativo dibujando*. (2016). Recuperado 29 marzo 2018 de: <https://www.paredro.com/infografiapiensa-visualmente/>
- Obsolescencia Programada*. (s.f). Film. Cosima Dannaoritzer, Arte Televisión de Española
- Programa Universitario de Estrategias para la Sustentabilidad*. (s.f.) UNAM. [Internet] Disponible desde: <https://www.sustentabilidad.unam.mx/> [Consultado el 8 de marzo de 2018.].
- Saconne, M. y Weiss, E. (2017, junio). La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior. *Propuesta Educativa* 26 (47), 119-128 pp.
- Soria, M. (Coord.). 2012. *Taller de Diseño Ambiental I y II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Soria, M y Vega, H. (2019). *Diseño de un Ámbito y entorno Sustentable. Propuesta Paisajística para el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-CCH. Recuperado de <https://portalacademico.cch.unam.mx/publicaciones-digitales>
- \_\_\_\_\_ e Ilescas, R. (coord.). (2019-2020). *Apoyo a la aplicación de los Programas de Estudio de Taller de Diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica*. Reporte de Trabajo Ciclo Escolar 2019-2020. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría Académica.
- \_\_\_\_\_ y Zárata, R. (coord.). (2017-2018). *Taller de Diseño Ambiental I. Proceso de Diseño para un Objeto Sustentable*. Reporte de Trabajo Ciclo Escolar 2017-2018. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría Académica.
- \_\_\_\_\_ e Ilescas, R. (coord.). (2016-2017). *Guía para el Profesor Hacia la Búsqueda de la transversalidad de la educación Ambiental en la Elaboración de Estrategias Didácticas para la sustentabilidad*. Reporte de Trabajo Ciclo Escolar 2016-2017. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría Académica.

- 
- \_\_\_\_\_ y Cabrera, E. (coord.). (2013-2014). *Análisis para la Transversalidad de la Educación Ambiental en los Aprendizajes del Bachillerato*. Reporte de Trabajo Ciclo Escolar 2013-2014. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría Académica.
- \_\_\_\_\_ (cord.). (2014). *Taller de Diseño Ambiental I y II*. México: CCH-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Biodiversidad y la transformación de la ciudad*. *Revista Tepalcates*, Septiembre (3), Tercera época, 22-29.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Ventanas para la libertad: valores paisajísticos del CCH*. *Revista Tepalcates*, Abril (6), Segunda época, 14-25.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. España: Edebé.
- Vallaes, François. (2007). *Formación ética y responsabilidad social universitaria en la era de la globalización*. En: Jongitud, Jaqueline, (Comp.) *Ética del desarrollo y responsabilidad social en el contexto global*. (189 – 210). México: Universidad de Veracruz.
- UNESCO. (2007). [Internet] *A veinte años de la publicación del informe Brundtland, Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el desarrollo sostenible*. Disponible desde: [http://esdkorea.unesco.or.kr/download/esd\\_pub/Final\\_CD/DESD\\_2010/ESP/04\\_Info\\_Advoc\\_Tools/PDF/es-avril2007.pdf](http://esdkorea.unesco.or.kr/download/esd_pub/Final_CD/DESD_2010/ESP/04_Info_Advoc_Tools/PDF/es-avril2007.pdf) [Consultado el 10 de octubre de 2013].
- Wong, Wucius. (1998). *Fundamentos del diseño*. España: Gustavo Gili.
- Yáñez, Enrique. (2004). *Arquitectura: teoría, diseño y contexto*. México: Limusa-Noriega.



# La pertinencia de la **Expresión Gráfica** en el ámbito social

## **Autores**

**María Guadalupe Soria Juárez** (plantel Azcapotzalco)

**Patricia Camargo López** (plantel Azcapotzalco)

**Miguel Ángel Espinosa Meneses** (plantel Azcapotzalco)

**Martha Lidia Flores Espinosa** (plantel Azcapotzalco)

**Rosa Ilescas Vela** (plantel Oriente)

**Ramón Mateos Cruz** (plantel Oriente)

**Dulce María Montoya Pérez** (plantel Azcapotzalco)

**Rubén Rodríguez de la Cruz** (plantel Azcapotzalco)

**Jorge Rojas García** (plantel Azcapotzalco)

**Roberto Alfredo Zárate Córdova** (plantel Vallejo)



## RESUMEN

Se valora el programa actualizado de la materia Taller de Expresión Gráfica, así como se hacen propuestas para perfeccionar el correspondiente documento y lograr que los estudiantes alcancen niveles superiores de expresión creativa de sus intereses personales y sociales.

### Palabras clave:

Diseño Gráfico, programa de estudios actualizado, constructivismo.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación considera principalmente el Modelo Educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH) y la pedagogía constructivista, así como el aprendizaje interdisciplinario para mejorar el Taller de Expresión Gráfica (TEG). Materia que se ubica en el quinto y sexto semestre del Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación del Plan de Estudios.

Desde la fundación de la ENCCCH, la materia referida se imparte con un programa de estudios que ha variado en el enfoque, contenido y articulación no siempre de modo congruente con el modelo mencionado ni con los subsecuentes niveles de estudio. En parte, ello es así porque cada docente filtra, reinterpreta, así como reconstruye y opera la normativa oficial, los criterios y orientaciones escolares, con distinto peso relativo, para las diversas labores académicas relevantes (Saccone, 2017:121).

Frente a lo anterior, la mayoría de los estudiantes matriculados pretenden una formación propedéutica en el diseño gráfico o las artes visuales y, en menor número, requieren orientación para avanzar en otros campos asociados a las actividades proyectuales.

En consecuencia, es relevante impulsar procesos que mejoren la formación de los estudiantes, así como sus mensajes logren claridad para el público receptor, y que tengan en cuenta los retos sociales, económicos y ecológicos contemporáneos.

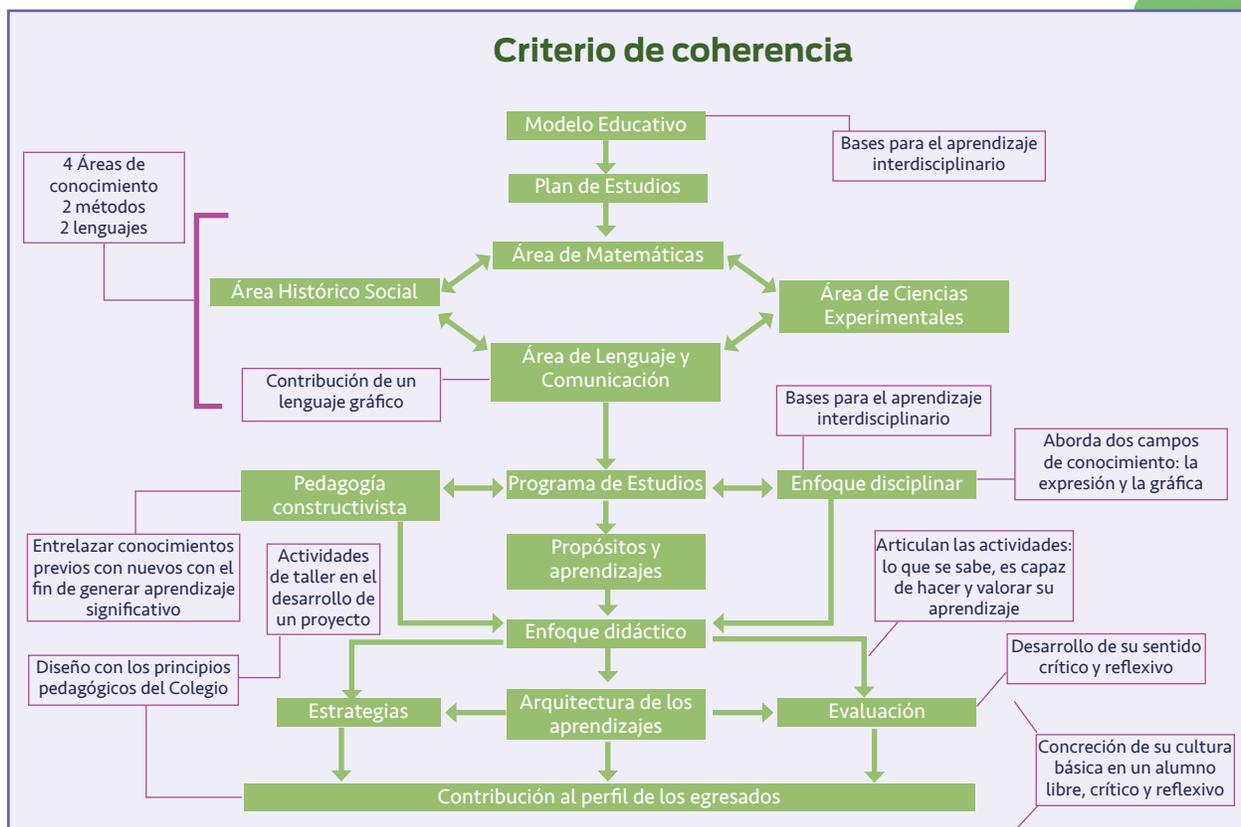
## METODOLOGÍA

En el seminario Tonalli, parte del grupo Institucional de evaluación de los programas, se adoptó la perspectiva de sistemas complejos tanto a la apreciación como a las propuestas en el campo de la expresión mediante imágenes.

En especial el análisis de los resultados del cuestionario del Consejo Académico del Bachillerato (CAB) se efectuó a partir de cinco criterios de evaluación: *adecua-*

ción, congruencia, vigencia, relevancia y factibilidad. Estos llevaron a distinguir los aspectos importantes a considerar en la próxima actualización.

Para mayor claridad, respecto a los referidos criterios, en el siguiente organizador gráfico, se presenta la lógica de estudio seguida.



En la evaluación, se consideraron el tiempo, los profesores de asignatura participantes además de las expresiones de los docentes en la implementación del respectivo programa. Y, para ello, se elaboraron cuadros comparativos que permitieron contrastar la situación con cierta amplitud de la cual enseguida damos cuenta.

Igualmente, lo anterior se contrastó con las descripciones, datos, opiniones y planteamientos, hasta cierto punto generales, sin omitir la situación superviniente a partir de la pandemia de COVID-19 vivida hasta estos días.

Al respecto, en reflexión y adoptando lo pertinente, se consideró lo que Loredó y su grupo manifiestan (2009:142. Énfasis nuestro):

Fomentar la reflexión teórica, el Proceso de Diseño no lineal, la revisión constante y rigurosa de los aspectos funcionales y técnicos, etc. Es la obligación del profesional y, probablemente esto signifique renunciar a los viejos esquemas de enseñanza establecidos...asumir que en el aula nos enfrentamos a un estudiante que *debe responder*



*a problemas complejos producto de una sociedad compleja, lo que implica prácticas pedagógicas innovadoras.*

Cabe señalar que en el seminario se enfatizó la voluntad de aprender y enlazó esta al despliegue de las capacidades de los participantes para alcanzar los logros e ir reduciendo las desigualdades en la formación previa (De Alba, 2016:181, 184).

Por lo que se muestra como pertinente apoyar experiencias de investigación educativa como la que se reporta para fortalecer el modelo original del Colegio y avanzar con paso seguro en un mejor aprendizaje del lenguaje icónico entre nuestros jóvenes.

## **LA EXPRESIÓN GRÁFICA: PERTINENTE EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO**

En el Programa actualizado de la materia se logró aplicar, para la ENCCH, las orientaciones de 'Planes y Programas de Estudio' 2016 a fin de garantizar la calidad y pertinencia en función de las necesidades y retos sociales (Graue Wiechers, 2016: 11,19). También se cumplió el propósito del Proyecto de Trabajo de 2014-2018 de la Dirección General de la ENCCH (DG, 214:15).

Sin embargo, el Programa del Taller de Expresión Gráfica (TEG), está *parcialmente orientado* al Modelo Educativo y al Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Revela acciones que se deben reflexionar en torno a una posición pedagógica que fortalezca la centralidad de la formación del estudiante y las bases del aprendizaje sean de índole interdisciplinaria.

### **PERTINENCIA**

En la introducción se reconocen los propósitos, el enfoque disciplinario y el contenido, adecuados para el nivel del bachillerato con respecto al Modelo pedagógico del CCH. Empero, en el documento se observan inconsistencias pues se menciona como marco de referencia una teoría del arte la cual no se define o especifica para enfatizar el concepto de la estética, aparte de la general del área.

Se identificó necesario fortalecer la formación de estudiantes con un sentido crítico, en un manejo libre y consciente de emociones e inquietudes —con base en la formación alcanzada en las áreas de conocimiento— para lograr un lenguaje visual que posibilite relacionar el saber académico con la vida cotidiana.

Esto es así porque los contenidos temáticos están dirigidos a la formación de dibujantes, pero se carece de una formación teórica y actitudes adecuadas al Modelo Educativo del Colegio. Además, es necesario realizar estrategias que involucren la interacción entre el profesor y los alumnos, pues únicamente se enfatiza la ex-

posición del profesor. Y no existe una propuesta para la evaluación de actitudes y valores. Asimismo, es ineludible integrar textos de actualidad y material didáctico que se localice en la biblioteca de todos y cada uno de los planteles.

## VIGENCIA

El 80 por ciento de los docentes aceptaron que el programa cumple con este criterio en lo académico y social. Pero, existe la oportunidad de perfeccionar el instrumento al atenderse los siguientes aspectos:

- a) Se carece de aprendizajes actitudinales que promuevan un compromiso ético y social entre los estudiantes de la materia basado en la reflexión y la contraposición al consumismo de imágenes transformadas en basura visual.
- b) Plantear nuevos aprendizajes o reformular los existentes para incorporar el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- c) Equívocamente se eliminaron las definiciones e importancia de la expresión gráfica y su relación con el arte, artesanías y productos industriales para determinar con claridad los límites respecto al diseño ambiental.
- d) No se reconoce el carácter interdisciplinario de la expresión crítica a través de imágenes como manifestación social en la competencia y vorágine de inducción al consumismo. Pero es indispensable para consolidar la vigencia de la materia.

## ADECUACIÓN

Es imprescindible definir un enfoque disciplinario tal que reforzando el comunicativo del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación consiga desplegar la especificidad disciplinar y riqueza estética propia. En este sentido conviene considerar:

- a) Buscar equilibrio entre una teoría de lo visual y el desarrollo de habilidades gráficas y organizar las estrategias didácticas adecuadas, ya que las sugeridas responden más a una formación académica tradicional.
- b) Profundizar la aplicación del Modelo Educativo por parte de los docentes para determinar qué aprender, cómo aprender y para qué aprender. Y así, el profesor no sea el único expositor como está anotado en las estrategias didácticas sugeridas del programa.
- c) Promover explícitamente los aprendizajes actitudinales como son el respeto, libertad de expresión, disciplina, constancia, perseverancia, puntualidad, creatividad, paciencia, responsabilidad, solidaridad, cooperación, honestidad, igualdad, identidad, compromiso, ético, empático, justicia, tolerancia, humildad, generosidad, por mencionar algunos.

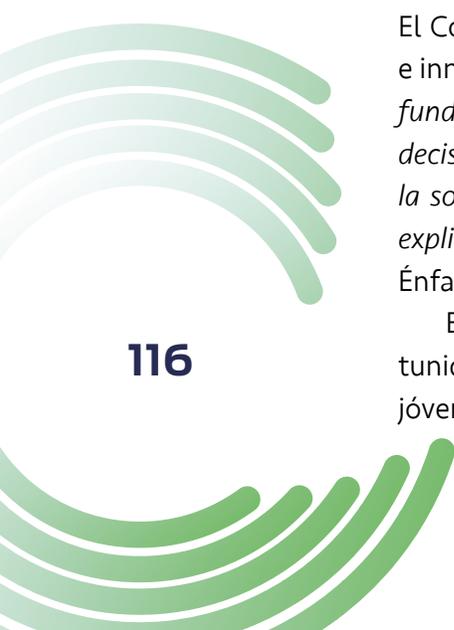
- 
- d) Integrar textos acordes al programa actualizado en las bibliotecas de todos los planteles.

## COHERENCIA

Se continúa señalando las oportunidades para perfeccionar el programa 2018 del TEG, pero ahora desde el examen de su congruencia interna. Para lo cual conviene:

- a) Especificación precisa en la carta descriptiva del programa de los tipos de aprendizajes, contenidos, estrategias didácticas sugeridas y formas de evaluación en congruencia con el Modelo Educativo del Colegio.
- b) Ajustar los contenidos temáticos de la unidad 1 y 3 pues son excesivos y, en correspondencia, concordar las estrategias didácticas para mayor integración. Para esto, en el documento también indicar el conocimiento básico y el tiempo de lo requerido.
- c) En las estrategias es preciso definir la evaluación de los aprendizajes actitudinales en congruencia con el Modelo Educativo, para dejar en claro cómo evaluar.
- d) En el aprendizaje de la perspectiva es pertinente aclarar que no se requiere de un mayor dominio, sino más bien la comprensión de la percepción tridimensional en una representación bidimensional
- e) En la primera unidad, introducir la importancia de la expresión gráfica a partir de su concepción teórica y así construir el porqué de la importancia del dibujo y el quehacer de los diseñadores y comunicadores gráficos.
- f) Enfatizar la observación mediante actividades o acciones de los alumnos y no sólo del profesor como expositor de la parte teórica en la construcción de las estrategias.
- g) Realización de rúbricas de evaluación de los aprendizajes.

## PROPUESTAS PARA MEJORAR



El Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971 propuso impulsar la interdisciplina e innovación para el desarrollo integral de la *personalidad; dominio de los métodos fundamentales* de conocimiento y de los lenguajes y capacitar para la *toma de decisiones* del estudiante. Bajo este marco, el Plan de Estudios inicial se centra en *la solución de problemas, la reflexión colectiva y la síntesis grupal e individual para explicitar el método* por el cual se adquiere el conocimiento (DUAB, 1996: 2, 4 y 10. Énfasis nuestro).

En este sentido se han identificado y expresado en el apartado anterior oportunidades de mejoramiento en el programa 2018 del TEG, para alcanzar entre los jóvenes y profesionistas interesados una formación integral.

Para ello, en el programa 2018 del TEG se debe buscar que los alumnos identifiquen los niveles de influencia que tiene la imagen en el entorno; den cuenta de ello movilizados por una formación ética y de responsabilidad social. Y gracias a estas bases ocurra la lectura de las imágenes y la producción de mensajes gráficos complejos y expresivos (emociones, sentimientos, reflexiones y críticas) que promuevan cambios de actitud, modificar conciencias y alentar el progreso social, en función de que se identifiquen y reafirmen como seres humanos. Sólo así se reconocería la capacidad expresiva y comunicativa —mirar diferente y compartir— sin saciar nunca la capacidad de asombro que se puede producir al observador. Es por esto que, como lo refiere el profesor Carlos Villegas “...la imagen se constituye como uno de los elementos culturales más importantes de nuestro siglo” (Villegas, C y Hernández, R. Coord. s.f. p.6).

Ahora se enuncian otras propuestas de índole general y complementario, a saber:

1. Iniciar procesos de formación académica y consolidación laboral para los profesores de asignatura.
2. Promover el conocimiento personal entre los estudiantes y equipos para generar una comunidad de aprendizaje en cada grupo escolar.
3. Debe buscarse la ‘pedagogía de la cooperación’: lograr confianza en la interacción, distinguir información del soporte de apoyo para el acompañamiento en el proceso y potencializar las cualidades del estudiante y que este logre construir aportes propios al contenido que se le propone.
4. Suscitar, promover y ejercitar el debate respetuoso de los aprendizajes declarativos.
5. Promover sesiones periódicas para ‘motivar’ temporalmente a los estudiantes rezagados y hacer refuerzo de los aprendizajes alcanzados. En algunos casos, se requiere apoyo del departamento de psicopedagogía y comunicación con los padres.
6. Grabar clases y difundir en general entre el amplio público y, particularmente, entre los estudiantes del CCH.
7. En lo tocante a la evaluación, adecuación a la dinámica de avance del estudio preliminar del proyecto gráfico o artístico.
8. Articulación de los aprendizajes con parámetros o niveles de destreza en la ejecución —a definir en el futuro— que permitan a los profesores enunciar recomendaciones específicas acordes al perfil de cada estudiante.
9. Incluir la evaluación en las estrategias didácticas, que corresponda al aprendizaje actitudinal, con la finalidad de realizar una autoevaluación y coevaluación de sus propios trabajos, así como los de sus compañeros, en una actitud libre, reflexiva y crítica.



## CONCLUSIONES

Se puede afirmar que existe un leve avance en la actualización del Programa de Estudios 2018 de la materia Taller de Expresión Gráfica pues cumple las iniciales orientaciones institucionales.

Sin embargo, se vislumbra como posible profundizar en la aplicación del Modelo Educativo de la ENCCH mediante la explicitación de algunos aspectos ya señalados e incorporación de otros contemporáneos emergentes que permitirán conformar una perspectiva y formación integral del estudiante acorde con las necesidades del mundo actual.

Asimismo, con los trabajos de seguimiento y evaluación se vislumbran líneas de investigación tanto en el campo particular como en los aspectos pedagógicos y didácticos específicos que conviene promover ya que pueden, si se apoyan adecuadamente, aportar innovaciones y sugerir soluciones de interés en el campo de la enseñanza del diseño gráfico y la comunicación visual.

## REFERENCIAS

- CCH. (2014). Plan General de Desarrollo 2014-2018. México: ENCCH, UNAM.
- De Alba, A. (2016). Notas sobre algunas huellas de la investigación formativa en conversación entre trayectorias académicas. En, Jiménez, M.A (Coordinador). Investigación Educativa. Huellas Metodológicas. México: Juan Pablo Editor.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2018). Programa de Estudio. Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación. Taller de Expresión Gráfica I y II. México: UNAM.
- Graue Wiechers, L.E (2016). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. México: UNAM.
- Loredo Cansino, R. *et al.* (2009) Prácticas Pedagógicas innovadoras en la enseñanza del Diseño Arquitectónico. El diseño como metadiscurso. Nova Scientia, 2(1), pp.130-143.
- Saconne, M. y Weiss, E. (2017, junio). La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior. Propuesta Educativa 26 (47), 119-128 pp.



# Evaluación de los Programas de Estudio de Inglés I y II

## **Autores**

**Dagmar Embleton Márquez** (plantel Azcapotzalco)

**María Saraf Fascinetto Dorantes** (plantel Vallejo)

**Maricela Abigail Fernández Liberato** (plantel Azcapotzalco)

**Gabriela Jay Avilés** (plantel Azcapotzalco)

**Cynthia Ochoa García** (plantel Azcapotzalco)

**Martha Edith Padilla Sánchez** (plantel Azcapotzalco)



## RESUMEN

Este artículo de divulgación tiene como objetivo presentar los resultados de la evaluación de las asignaturas de Inglés I y II llevada a cabo por el Seminario Central de Evaluación de los Programas de Estudio de Inglés I a IV durante el ciclo escolar 2020-2021. El análisis se basó en los criterios de adecuación, congruencia, relevancia, vigencia, factibilidad y eficacia y se desarrolló en tres fases. En la primera fase se hizo la recopilación y análisis de las opiniones de los docentes provenientes de los elementos de diagnóstico institucional. En la segunda se definió el marco teórico que permitió estudiar a profundidad los componentes de los programas de estudio. En la última fase se determinó el grado de evaluaciones favorables y desfavorables, y a partir de ello se elaboraron sugerencias para solventar las problemáticas encontradas. Los resultados aquí expuestos corresponden al análisis de los siguientes componentes: vínculo con el Modelo Educativo del Colegio, relaciones con el área de conocimiento y materias del Plan de Estudios, enfoque disciplinario y didáctico, propósitos generales de la materia, aprendizajes y propósitos de la asignatura, temáticas, estrategias didácticas, formas de evaluación y tiempo didáctico; y se enfocan, principalmente, en los programas de las asignaturas de Inglés I y II. Los demás componentes se abordarán en el artículo dedicado a las asignaturas de Inglés III y IV.

### Palabras clave

Programas de Estudio, Modelo Educativo, estrategias didácticas, aprendizaje, Enfoque didáctico y disciplinario, TIC, TAC, componentes sociolingüísticos, evaluación alternativa, habilidades metacognitivas, interdisciplinariedad.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo de divulgación se elaboró en el marco de la Evaluación de los Programas de Estudio de Inglés I-IV de la ENCCCH a cargo del Seminario Central con el mismo nombre; y busca difundir los resultados de la evaluación y las sugerencias consecuentes de los siguientes componentes programáticos: vínculo con el Modelo Educativo del Colegio, relaciones con el área de conocimiento y materias del Plan de Estudios, enfoque disciplinario y didáctico, propósitos generales de la materia, aprendizajes y propósitos de la asignatura, temáticas, estrategias didácticas, formas de evaluación y tiempo didáctico haciendo hincapié en Inglés I y II. Los demás componentes se abordarán en otro artículo dedicado a las asignaturas de Inglés III y IV. A continuación, se expone la metodología empleada por el Seminario durante el trabajo realizado.

## METODOLOGÍA

El Seminario Central de Evaluación de los Programas de Estudio de Inglés I a IV continuó el trabajo realizado por el Seminario Central de Apoyo al Seguimiento, Instrumentación y Ajuste de los Programas de Inglés I y II, y III y IV durante los ciclos 2018-2019 y 2019-2020, respectivamente. En este último se analizó la opinión de los docentes sobre cada uno de los componentes de los programas y se concentró en los siguientes diagnósticos: en las cuatro asignaturas de Inglés.

En este ciclo escolar, el Seminario Central de Evaluación de los Programas realizó la evaluación de los programas de Inglés I-IV en apego a la definición de evaluación de un programa de estudio, descrita en el *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los Profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades* (CCH, 2020). Además de los componentes de los programas contemplados en la definición, se evaluaron las temáticas, tiempo didáctico y glosario por considerarse elementos importantes de los mismos.

En la evaluación se retomó la opinión de los profesores vertida en el *Cuestionario de Seguimiento de los Programas de los TRED 2018* y en el *Cuestionario del CAB*. Además, se consideraron los *Reportes sobre el Estado de Desarrollo de los Programas de Estudio Actualizados de las Asignatura Inglés I, II, III y IV* elaborados por el Seminario Central de Apoyo al Seguimiento de los Programas, los *Resultados del Cuestionario de Actividad Docente (CAD) 2019* para Inglés II y IV, los *Resultados del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) 2019-1 y 2019-2*, y los documentos *Exámenes para el Diagnóstico de Conocimientos: Resultados de los alumnos que ingresan a nivel licenciatura 2020*, publicado por la CODEIC y *Diagnóstico para Evaluar los Conocimientos de Inglés*, aplicado a alumnos de primer ingreso al bachillerato en agosto de 2020.

Para valorar la pertinencia, vigencia y coherencia de cada uno de los elementos de los programas, se consultaron artículos de especialistas en evaluación de programas y se utilizaron los criterios establecidos en el Cuestionario del CAB, a saber:

- Adecuación: El apartado revisado es pertinente, apropiado o conveniente para el nivel, el modelo, los propósitos y/o la población, según sea el caso.
- Congruencia: El apartado revisado es coherente, se corresponde o alinea con otros elementos con los que se vincula o converge para un fin determinado.
- Relevancia: El apartado revisado es significativo, de importancia fundamental por sí mismo y por la influencia que ejerce más allá de su propio ámbito.
- Vigencia: El apartado revisado es actual o no ha perdido valor con el paso del tiempo para el logro de las finalidades que se persiguen.
- Factibilidad: El apartado revisado es realizable y alcanzado en el tiempo, las condiciones o los recursos con que se cuenta (Secretaría Académica, 2020, p. 4).



Asimismo, se agregó el criterio de eficacia propuesto por Pérez Juste (2000), el cual el autor define como el “grado de logro de los objetivos propuestos” (p. 278). Debido a que el glosario y los recursos de apoyo no son considerados en el Cuestionario del CAB, para estos elementos se eligieron los criterios del CAB adecuados y se redactaron enunciados que describieran esos criterios. La evaluación de los programas se dividió en tres fases: en la primera, se concentraron y analizaron las opiniones de los profesores emitidas en los documentos de diagnóstico y se detectaron aspectos favorables y problemáticas para cada uno de los componentes de los programas. En la segunda, se redactó un breve marco teórico sobre cada componente a partir de la literatura pertinente sugerida previamente al interior del Seminario. En la tercera, se determinó si la opinión de los profesores sobre cada elemento del programa era en su mayoría favorable o desfavorable y si cada componente cumplía con los criterios establecidos. Finalmente, se redactaron sugerencias para mejorar o ajustar cada componente del programa.

## RESULTADOS

Tras examinar el **vínculo de los programas con el Modelo Educativo (ME) y su contribución a la cultura básica**, se determinó que los programas son **adecuados y vigentes** en tanto que promueven implícitamente la interdisciplinariedad; comparten el Enfoque Comunicativo con otras materias del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (ATLC); fomentan el desarrollo de los postulados aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Además, priorizan al estudiante como el actor principal del acto educativo poniendo de manifiesto dos ejes del ME: el alumno como sujeto de su propia cultura y el profesor como guía en el proceso de aprendizaje.

Más se identificaron **problemáticas** al analizar el vínculo, ya que la interdisciplinariedad sólo es mencionada sin aclarar cómo abordarla en el aula; la cultura básica aún no es conceptualizada por todos los docentes como el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los alumnos acceder por sí mismos a la cultura y a las fuentes de conocimiento, por lo que la consideran ausente en los programas, así como las habilidades, el logro del pensamiento crítico y reflexivo, y la relación entre los propósitos de cada asignatura y el ME aunque quizá sea sólo por desconocimiento.

Al valorar **el vínculo de los programas con el ATLC y con los de otras materias del Plan de Estudios Actualizado (PEA)**, y la opinión de los docentes, se estableció que los programas son **congruentes** gracias a su ubicación en el área académica adecuada con base, principalmente, en el Enfoque Comunicativo que sirve tanto de enfoque didáctico como disciplinario, el cual es complementado con el Enfoque Accional del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

(MCER). Asimismo, los programas señalan que es posible alcanzar la interdisciplinariedad entre la materia de inglés y las demás del PEA.

A pesar de lo anterior, se identificaron algunos **retos**: Explicitar tanto la pertenencia de la materia al ATLC como su relación con las otras materias que la integran. Ni la mención de la interdisciplinariedad en los programas ni su esquema al respecto permite comprender la conexión de inglés con las materias de las demás áreas académicas; tampoco incluye ejemplos de cómo operativizar tal interconexión entre materias; además, es necesario especificar la modalidad y la función de la interdisciplinariedad que el Colegio propone en su proyecto educativo.

Derivado de las opiniones de los profesores, pero sobre todo del análisis de los Programas, se concluyó que los Enfoques son **adecuados** para el logro de los propósitos de la materia. Los enfoques comunicativo y accional fundamentan los propósitos de la materia y son los adecuados para su logro, ya que en ambos se privilegia el uso de la lengua y no solamente su forma; lo anterior conlleva a que se realicen tareas basadas en la interacción y en situaciones que se pueden presentar en la realidad para obtener aprendizajes significativos. En cuanto a la **congruencia** del enfoque didáctico-pedagógico, sustentado principalmente en el cognoscitivismo y constructivismo y desarrollado en la clase-taller, está en correspondencia con el ME del Colegio; en particular, se hace evidente la asociación con los postulados del Colegio de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

A partir de lo analizado, es posible afirmar que la **problemática** radica en una cuestión de forma y no de fondo, ya que la información en este apartado está muy simplificada y no se aprecian las ventajas de elegir estos enfoques, ni se argumenta por qué se eligieron. Además, es confuso que se separen los aspectos disciplinares y didácticos del enfoque comunicativo, el accional y el MCER: puede haber una confusión entre enfoque disciplinario y enfoque didáctico-pedagógico pues están muy relacionados.

Una vez que se analizaron los programas de inglés y las respuestas de los profesores del Colegio, se afirma que los propósitos y aprendizajes muestran **congruencia** con el enfoque disciplinario de la asignatura de inglés I y II, ya que retoman tanto los componentes sociolingüísticos como pragmáticos de la lengua para generar la competencia comunicativa en los alumnos. Por otro lado, corresponden a los niveles A1 y A2 del MCER y se apegan al enfoque basado en la acción, centrado en el alumno como agente social y en la interacción de éste en un contexto social. Asimismo, se señala que los propósitos se enuncian con base en las actividades de lengua: comprender, expresar e interactuar (de manera oral y escrita) por lo que se favorece el logro de cada uno de los propósitos de cada asignatura.

En lo referente a las **problemáticas**, se señala que debe haber mayor oportunidad para que los alumnos desarrollen habilidades metacognitivas y ser sujetos críticos, también se considera que el enfoque disciplinario no se ve reflejado en el propósito general en el caso de la asignatura de inglés II, el cual es muy reducido y,



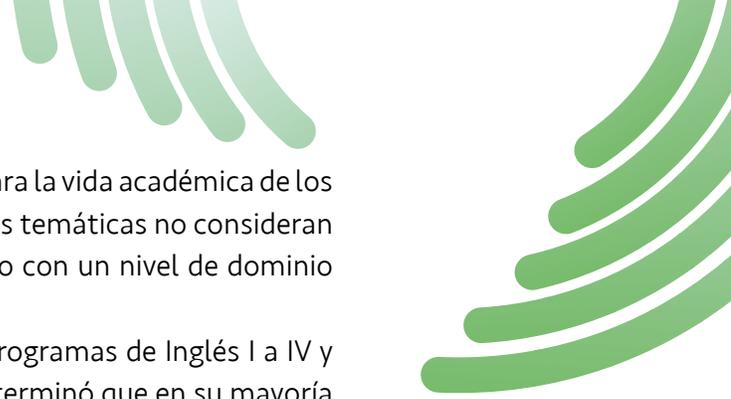
por último, se añade que el MCER es para el alumno europeo en inmersión y esto no corresponde en absoluto a la realidad del estudiante del CCH.

En cuanto a los aprendizajes, el análisis permitió determinar que son **adecuados, congruentes, relevantes y factibles**, puesto que los aprendizajes de las cuatro asignaturas tienen concordancia con el propósito general de la materia y los propósitos de cada unidad; tienen gradación pues su secuencia dentro cada unidad corresponde con las etapas del proceso de adquisición de la lengua; consideran los propósitos propedéuticos del bachillerato y proporcionan las bases para continuar su estudio en el nivel licenciatura; promueven el desarrollo de habilidades en la asignatura, de actitudes y valores, la aplicación del conocimiento en la solución de problemas; y pueden alcanzarse en el tiempo propuesto en los programas.

Cada asignatura presenta **problemáticas** particulares, sin embargo, de manera general, se reconoce que la ausencia de la materia en quinto y sexto semestres es un factor que detiene la continuidad, y en algunos casos supone un retroceso en el aprendizaje y la progresión hacia el siguiente nivel de dominio del idioma. De igual forma, cabe señalar que se puede llegar a cuestionar la relevancia de los aprendizajes, pues es posible que algunos hayan sido rebasados por los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos que han ocurrido desde el año en que los programas fueron elaborados. Por otro lado, debido a las situaciones externas que en ocasiones interrumpen la continuidad de las clases, el tiempo puede ser insuficiente, por lo que los maestros deben hacer ajustes a su planeación didáctica y adaptarse a las circunstancias de cada grupo, turno y plantel, lo que podría resultar en la adaptación u omisión de ciertos aprendizajes y temáticas.

El análisis reveló que la gran mayoría de las **temáticas** propuestas en los programas de estudio de las asignaturas de Inglés I a IV son **adecuadas, congruentes, vigentes y relevantes**. En primer lugar, se consideró que la existencia de temáticas conceptuales, procedimentales y actitudinales es positiva, pues se relaciona directamente con el ME de la institución. Asimismo, su gradación es adecuada y acorde con los descriptores del MCER, lo que permite que los estudiantes adquieran conocimientos de manera paulatina, desde la comprensión hasta la interacción; esto también favorece el logro de los propósitos y aprendizajes señalados en los programas. Por último, se determinó que las temáticas son flexibles y se relacionan con la vida e intereses de los estudiantes, por lo que pueden ser adaptadas a diversos contextos a pesar del paso del tiempo.

Si bien la evaluación de las temáticas es, en general, positiva, el análisis también permitió detectar algunas **deficiencias**. Primero, existe una falta de balance entre el número de contenidos conceptuales en ciertas unidades, así como en su nivel de complejidad y tiempo designado. Esto provoca que no se puedan explorar en su totalidad o con la profundidad requerida, lo cual entorpece el alcance de ciertos aprendizajes y propósitos. Además, los programas no proponen suficientes temáticas relacionadas con el desarrollo de habilidades metacognitivas, ni con el uso de



las TIC y las TAC, las cuales resultarían fundamentales para la vida académica de los estudiantes del Colegio. Finalmente, se identificó que las temáticas no consideran las necesidades de los estudiantes que llegan al Colegio con un nivel de dominio mayor al A2.

Tras el análisis de las estrategias sugeridas en los programas de Inglés I a IV y en concordancia con la opinión de los profesores, se determinó que en su mayoría son **adecuadas, congruentes y relevantes**. Las estrategias reflejan los enfoques comunicativo y accional, muestran la gradación de los aprendizajes (de la comprensión a la interacción), emplean recursos para abordar las seis habilidades de la lengua y fomentan un papel activo del alumno, ya que este realiza pequeñas investigaciones y prepara diversas composiciones o diálogos, además de desarrollar estrategias de aprendizaje. Son congruentes con los contenidos temáticos, los aprendizajes, los propósitos de cada unidad y los propósitos de cada asignatura. También, en términos generales, fomentan el trabajo creativo y colaborativo, porque sugieren diversas formas de trabajo durante la clase y la realización de tareas y productos. Promueven la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana y sugieren, aunque no lo suficiente, el aprovechamiento de las TIC y las TAC.

Aunque se reconoce que las estrategias didácticas constituyen una guía para el profesor, se detectaron algunas **problemáticas**: enuncian de manera muy general los recursos a utilizar, algunos profesores no discriminan entre objetivos, aprendizajes y propósitos, es necesario incluir estrategias completas (y no sólo el inicio, desarrollo o cierre) ya que falta precisar cómo contribuyen al logro de los propósitos de cada unidad y de cada programa de inglés y cómo articulan los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. No está explícito cómo abordar los contenidos actitudinales ni cómo se enlaza la secuencia de actividades con la evaluación. En particular, en Inglés II, Unidad 1, las estrategias no favorecen el cumplimiento de los propósitos del programa y en la Unidad 2 hay incongruencias entre el propósito general de la asignatura, el propósito de la unidad y los aprendizajes de esta. Hay estrategias mal enunciadas, confusas o con errores; otras, aunque corresponden a aprendizajes de interacción oral y escrita, no reflejan cómo se logran; algunas no corresponden al nivel de adquisición de la lengua (comprensión, expresión, interacción) señalado en el aprendizaje o a las fases de inicio, desarrollo y cierre. Algunas están alejadas de la realidad del alumno y al ser tan escuetas no reflejan el trabajo creativo y colaborativo. Asimismo, aprovechan parcialmente las TIC y las TAC porque no recomiendan recursos de internet, plataformas educativas o repositorios de recursos.

Después del análisis realizado por el Seminario Central, se determinó que las formas de evaluación propuestas muestran **adecuación** porque contribuyen a la valoración de las habilidades consideradas en los programas de Inglés I-IV. Asimismo, corresponden a los niveles del MCER de A1 (Acceso) y A2 (Plataforma) y los descriptores propuestos por el Consejo de Europa de alcance, corrección,



fluidez, interacción y coherencia, esenciales en el diseño de instrumentos válidos y confiables para la evaluación de los propósitos y aprendizajes de cada unidad. De la misma manera, se corrobora que las formas de evaluación son **congruentes** con el enfoque de la materia, los propósitos y los aprendizajes de los programas porque están vinculadas con los Enfoques Comunicativo y Accional, promueven la interacción y el desempeño de alguna tarea correspondiente con el propósito

general de la asignatura y con el propósito de cada unidad.

Con respecto a las **problemáticas** encontradas en este apartado, se considera que las propuestas de evaluación son poco pertinentes para la valoración de los componentes actitudinales. Es decir, la evaluación propuesta sólo refiere a contenidos conceptuales y procedimentales por lo que los profesores constantemente tienen dificultades para incorporar o valorar los componentes sociolingüísticos, habilidades generales, estrategias cognitivas y metacognitivas, actitudes y valores en los instrumentos de evaluación. Por otra parte, también se observa que hay poca claridad en cuanto a los alcances de la evaluación con respecto al desarrollo de la cultura básica en el alumno, el pensamiento crítico y reflexivo y cómo se relacionan con el ME, el Plan de Estudios y el Perfil de Egreso.

Tras analizar la **factibilidad** del tiempo didáctico en los Programas de Estudio de Inglés I-IV, se considera que en términos generales los programas son adecuados con respecto al número de horas dedicado para el logro de los propósitos, aprendizajes y tratamiento de los temas del programa, aunque se mencionan algunas particularidades en cada una de las asignaturas.

En Inglés I, las **problemáticas** radican en que el tiempo asignado a los aprendizajes es insuficiente por la carga excesiva de contenidos y el nivel de dificultad de algunos de ellos. En cuanto al tratamiento de los temas, la unidad "Describir a la familia y a los amigos" incluye léxico abundante y el tiempo dispuesto de 18 horas resulta escaso. En Inglés II se indicó que las unidades 1 y 2 son extensas en cuanto a contenidos temáticos, por lo que el tiempo dedicado a las unidades 3 y 4 se ve afectado. Por último, se señala que las 64 horas asignadas a cada semestre se ven recortadas por días festivos, paros, actividades académicas y culturales, lo cual dificulta lograr los propósitos de cada programa. Asimismo, se requiere considerar el número de horas propuestas para otras actividades académicas como el encuadre del curso, la eva-

luación diagnóstica, parcial o final, los eventos culturales o académicos y el tiempo destinado al desarrollo de las habilidades generales y los componentes actitudinales.

## PROPUESTAS

En esta sección se dará a conocer la valoración realizada por el Seminario Central de Evaluación de los Programas de Inglés en relación con los programas de Inglés I y II, así como las propuestas de modificación o cambio.

A pesar de que los programas son adecuados y vigentes, el análisis arrojó estas **sugerencias** para aclarar su relación con el **ME** y su contribución a la **cultura básica**: continuar la formación docente sobre el ME para fortalecer conceptos como cultura básica y especificar la contribución de cada asignatura de inglés a la adquisición de aquélla; explicitar la interdisciplinariedad entre inglés y las demás materias que integran el PEA, el cual requiere actualización para ser congruente con los programas; enfatizar la comprensión de lectura por su relevancia en los estudios superiores de los alumnos; extender la enseñanza-aprendizaje de inglés en el tercer año para brindar a los alumnos mejores oportunidades de desarrollo y una óptima preparación para su acceso a licenciatura, así como usar más convenientemente la mediateca y los laboratorios.

Si bien los programas de inglés son congruentes en **relación con el área del conocimiento y otras materias del PEA**, se presentan estas **propuestas**: ampliar la justificación de la inclusión de la materia en el ATLC; incluir en el PE la nueva orientación de los programas; brindar formación docente en torno a la interdisciplinariedad escolar con espacios de debate y enriquecimiento experiencial intra e inter-áreas académicas locales y entre *campi* así como proporcionar fuentes para profesores sobre su implementación y sustituir el esquema actual en los programas sobre la relación de la materia con las demás del PEA, por uno que esquematice la interdisciplinariedad escolar, incluyendo algunos ejemplos de contextos o contenidos comunes que puedan ser abordados de manera interdisciplinaria.

Aunque el **enfoque disciplinario** es adecuado para los propósitos de la asignatura y el **enfoque didáctico-pedagógico** corresponde al ME del Colegio, se hacen las siguientes **sugerencias** para su mejora: incluir definiciones institucionales de Enfoque didáctico y Enfoque Disciplinario para acotar posibles interpretaciones y hacer explícita la diferencia entre ambos; justificar la elección de los enfoques comunicativo y accional; ofrecer un panorama más amplio sobre las características del Enfoque Comunicativo y revisar la información proporcionada del Enfoque Accional; explicar por qué y cómo se entrelazan ambos enfoques en el caso de la asignatura materia de Inglés con el ME del Colegio y cómo aportan al Perfil de Egreso del estudiante de CCH; indicar las diferentes posibilidades para la implementación de los programas desde uno y otro enfoque; y continuar con la formación docente para



una mejor comprensión, interpretación y aplicación de los programas, el manejo de los enfoques, los propósitos de la materia y de las prácticas en el aula.

En el análisis realizado se encontró que la mayoría de los **propósitos** a nivel materia, asignaturas y unidades están relacionados y son congruentes entre sí. Aunque corresponden al enfoque disciplinario, se sugiere considerar y revisar la enunciación del propósito general de la materia, pues está abarcando el nivel A2+ para corroborar si existe congruencia con todos los conocimientos desglosados a nivel conceptual, procedimental y actitudinal de los programas. Asimismo, se recomienda continuar con la formación docente para que los profesores comprendan que los propósitos se enuncian como los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo y, en este sentido, incluyen las fases de comprensión, expresión e interacción. También se sugiere considerar los siguientes cambios: respecto a inglés I, valorar si en el propósito de la unidad 4 **se pueden incluir las preferencias y necesidades**, o si debería incluirse en el propósito general de Inglés I. En inglés II, aunque el propósito de la unidad 3 está contenido en el general del semestre, **falta el concepto de "frecuencia", pues existen dos aprendizajes dedicados al mismo**. Finalmente, revisar si la gradación de los propósitos de Inglés II a Inglés III es pertinente.

En el caso de los **aprendizajes**, se propone hacer algunas **modificaciones**: implementar cursos de actualización docente sobre: los enfoques disciplinarios, la relación de los aprendizajes con las tres actividades de la lengua (comprensión, expresión e interacción de manera oral y escrita) y cómo abordarlos, el tratamiento y abordaje de actitudes y valores, el aprendizaje híbrido o invertido para trasladar el estudio de algunos contenidos fuera del aula, y la elaboración de estrategias y secuencias didácticas que involucren la interdisciplinariedad. Asimismo, se sugiere actualizar los aprendizajes tomando en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes; dar mayor relevancia al desarrollo de habilidades digitales, al pensamiento crítico y a la discriminación entre información verídica y falsa; crear cursos especiales para los alumnos que cuenten con un nivel de dominio superior al A2 o hacer una propuesta de programa con aprendizajes y temática flexibles; implementar las asignaturas de Inglés V y VI para el tercer año del bachillerato con el propósito de dar continuidad a los aprendizajes de los primeros cuatro semestres, consolidar el nivel Plataforma (A2) y lograr un grado elevado de este (A2+) o iniciar el nivel Umbral (B1).

Como se habrá observado en párrafos anteriores, se considera que las **temáticas** cumplen, en general, con los criterios de adecuación, congruencia, vigencia y relevancia. Sin embargo, hay **propuestas** claras para fortalecerlas. Estas se centran en buscar un balance entre el tiempo designado y el número de temáticas por unidad, así como incluir contenidos relacionados con la vida académica y cultural de los estudiantes. De igual forma, para responder a las necesidades del mundo actual y promover el aprendizaje autónomo, se propone desarrollar temáticas referentes al uso de las TIC y las TAC. Finalmente, se considera fundamental optimizar los procesos para la asignación de grupos, de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua; incluir temáticas para los alumnos que cuentan con un mayor nivel en la lengua

extranjera (LE), así como instituir la materia en quinto y sexto semestre, para que los estudiantes egresen con un mejor nivel en la LE.

En su mayoría, las **estrategias sugeridas** satisfacen los criterios de adecuación, congruencia y relevancia. No obstante, se **sugiere** robustecer la formación docente para que los profesores diferencien objetivos, aprendizajes y propósitos; incluir por lo menos una estrategia completa por semestre (con inicio, desarrollo y cierre) en donde se evidencie la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, la promoción del trabajo creativo y colaborativo, el enlace de la secuencia de actividades con la evaluación y la forma de evaluar los productos elaborados por los alumnos. Es necesario revisar la redacción de las estrategias, cotejar que guarden congruencia con los momentos de inicio, desarrollo o cierre y con el nivel de adquisición de la lengua indicado en el aprendizaje y que se aprecie cómo propician la interacción; incluir recursos más variados que incorporen las TIC y las TAC (redes sociales, plataformas digitales y educativas, herramientas como Pixton y Canva o aplicaciones) y favorezcan el trabajo colaborativo y la interacción entre profesores y alumnos; asimismo, proponer estrategias más significativas para los alumnos, que contengan problemas inherentes a su generación y contexto. En Inglés II, se considera fundamental revisar las unidades 1 y 2, con miras a lograr la interacción y que haya correspondencia entre los propósitos de la asignatura, la unidad y cada aprendizaje.

Se considera que las **formas de evaluación** muestran adecuación y congruencia, pero es **necesario** incluir en las sugerencias al final de cada unidad, actividades que permitan al profesor evaluar los componentes sociolingüísticos y habilidades generales. A la par, se debe hacer hincapié en el concepto de *evaluación alternativa* (incluido en el glosario de los programas) donde se describe cómo la autoevaluación, coevaluación, portafolios, diarios, exposiciones y rúbricas están ligados estrechamente con la evaluación formativa y contribuyen a la emisión de juicios cualitativos sobre el desempeño de los alumnos del Colegio. Otra **sugerencia** relacionada con este apartado considera la ampliación de la información en “*La evaluación de las lenguas*” que involucra el desarrollo de la cultura básica y el pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos. En otras palabras, los profesores requieren mayor claridad en la manera en que el ME, el PEA y los Enfoques Comunicativo y Accional coinciden con “la finalidad de formar individuos críticos capaces de actuar y proponer soluciones a los problemas que aquejan a su sociedad” (ENCCH, 2016, p. 18).

Los programas son factibles en cuanto al **tiempo didáctico** propuesto; no obstante, se **sugiere** incluir en los programas un tiempo para el encuadre, actividades complementarias, evaluaciones y retroalimentación del curso, así como para las actividades relacionadas con los contenidos actitudinales que tienden a ser rezagadas por los profesores. También se deben realizar ajustes al tiempo didáctico de Inglés I y II para asegurar que los contenidos se logren adecuadamente. Por último, se expone la necesidad de incluir un tercer año de enseñanza del idioma inglés para consolidar los aprendizajes y lograr así el nivel A2 del MCER.



## CONCLUSIONES

La observación y la reflexión sistemáticas sobre la implementación de los programas de estudio de Inglés I a IV, aunadas a la investigación educativa sobre sus componentes, permitieron al Seminario Central de Evaluación de los Programas de Estudio de Inglés I a IV durante el ciclo escolar 2020-2021, realizar el escrutinio necesario para ofrecer un conjunto de sugerencias en aras del mejoramiento de estos documentos institucionales. Este esfuerzo se suma a los demás realizados por los seminarios previos y se espera que sea de utilidad para seminarios posteriores. Todo apunta a que el Colegio se encuentra en la dirección adecuada hacia la mejora de la calidad de sus programas de estudio y, con ello, al cumplimiento del encargo social de formar adolescentes de manera integral.

## REFERENCIAS

- CCH. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH-UNAM.
- CCH. (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH, UNAM.
- CCH. (2020). Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. En *Gaceta CCH*. Suplemento. México: CCH.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*. México: CCH, UNAM.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina I*, núm. 1: 51-86. Disponible en <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/b-Interdisciplinariedad-en-educacio%CC%81n.-Especificaciones..pdf>
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Disponible en <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>
- Secretaría Académica. (2020). Guía para la Elaboración del Reporte sobre el Estado de Desarrollo de los Programas de Estudio Actualizados Elaborado por los Seminarios Centrales de Seguimiento de los Programas de Estudio Actualizados. México: CCH.



# Evaluación de los Programas de Estudio de Inglés III y IV

## **Autores**

**David Tomás Flores García** (plantel Naucalpan)

**Gabriel Iturralde Villalobos** (plantel Vallejo)

**Luisa del Socorro Luja Gamboa** (plantel Oriente)

**Araceli Mejía Olguín** (plantel Vallejo)

**Mónica Monroy González** (plantel Vallejo)

**María Elena Ruíz García** (plantel Sur)



## RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de la evaluación de los Programas de Estudio de las asignaturas de Inglés III y IV. Esta evaluación se basó en los datos de los cuestionarios de los Talleres de Reflexión de Experiencia Docente (2018) y de los cuestionarios del Consejo Académico del Bachillerato (2019 y 2020). Los criterios empleados para el trabajo fueron adecuación, congruencia, relevancia, factibilidad, vigencia y eficacia, los primeros cinco propuestos por el CAB y el último por Pérez Juste (2000). Se encontró que la mayoría de los componentes del programa fueron evaluados favorablemente de acuerdo con la opinión de los profesores y se hacen sugerencias para su mejora. No obstante, los resultados del examen aplicado en 2020 a los alumnos de nuevo ingreso al nivel licenciatura en la UNAM por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) reflejan que el 57.7% de los estudiantes egresados del Colegio no lograron el nivel A2 del MCER. Se espera que se realicen los ajustes necesarios a los programas y se incluyan las asignaturas de Inglés V y VI en el tercer año del bachillerato en el Colegio. Por último, se debe valorar el nivel meta propuesto en los programas, así como la actualización del PEA y del documento de Orientación y Sentido de las Áreas.

### Palabras clave:

Inglés, actualización, programas de estudio, criterios de evaluación, lengua extranjera, enfoques didácticos, glosario, Perfil de Egreso.

## INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se aborda el trabajo realizado por el *Seminario Central de Evaluación de los Programas de Estudio de Inglés I a IV*, en el periodo 2020-2021, específicamente en las asignaturas de Inglés III y IV. La evaluación incluye sugerencias sobre el vínculo de los programas con el Modelo Educativo del Colegio y su contribución al Perfil de Egreso; los aprendizajes y propósitos, estrategias didácticas, formas de evaluación, fuentes consultadas y recursos de apoyo. Los primeros apartados se desarrollan ampliamente en el artículo sobre la evaluación de las asignaturas Inglés I y II, por lo que este trabajo se centrará en la evaluación de los apartados contenidos en las cartas descriptivas. Además, se evaluaron la temática, el tiempo didáctico y el glosario, pues son parte importante de los Programas de Estudio. Por último, se proponen los ejes de trabajo pertinentes para la actualización de los mismos.

## METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la evaluación de los programas de las asignaturas Inglés III y IV fue la misma que se empleó para Inglés I y II, siendo ésta de tipo mixta en

tanto en un primer momento se analizaron de manera cuantitativa y cualitativa los productos de los seminarios 2018-2019 y 2019-2020, los cuales permitieron recabar datos importantes como los aspectos favorables y desfavorables, además de las problemáticas, con base en la opinión de los profesores de inglés, considerando su experiencia trabajando con los programas de estudio. Los documentos, producto de dichos seminarios, en los que se basó el presente análisis fueron:

- Resultados y Análisis Cuantitativo y Cualitativo de cada Pregunta del Cuestionario de Seguimiento de los Programas de los TRED 2018
- Reporte sobre el Estado de Desarrollo del Programa de Estudio Actualizado de las asignaturas Inglés III e Inglés IV, elaborado por los Seminarios Centrales de Seguimiento de los Programas de Estudio Actualizados
- Análisis del Cuestionario del Consejo Académico del Bachillerato (CAB) Inglés III e Inglés IV

En un segundo momento se realizó una investigación documental sobre los componentes de los programas con el fin de proporcionar un fundamento teórico a las sugerencias y a su evaluación. Además, se realizó el análisis del *Diagnóstico para Evaluar los Conocimientos de Inglés* aplicado a 18,508 alumnos de primer ingreso en agosto de 2020 y para los alumnos que ingresaron a una licenciatura en agosto de 2019 denominado *Resultados de los Exámenes para el diagnóstico de conocimientos de los alumnos de la generación 2020* (CODEIC, 2020). Dichos documentos proporcionaron información para los apartados de propósitos y Perfil de Egreso.

En un tercer momento, se evaluaron cada uno de los componentes de los programas, tomando como base los criterios establecidos en el Análisis del Cuestionario del CAB, los cuales son: adecuación, vigencia, congruencia, relevancia y factibilidad, además del de eficacia propuesto por Pérez Juste (2000, p. 278).

Por último, se plantearon las sugerencias de modificación o ajuste en cada uno de los componentes del programa. Se pretende que las sugerencias planteadas se tomen en cuenta para una futura actualización y ajuste de los programas de estudio.

## RESULTADOS

Este apartado incluye la evaluación reflexiva y sugerencias sobre:

### a) Propósitos generales de las asignaturas Inglés III y IV

De acuerdo con los resultados y análisis realizados, se establece que los propósitos del programa son congruentes, al vincularse con los enfoques disciplinario y didáctico contenidos en los programas, así como con el Modelo Educativo del Colegio.



También se establece que los enfoques fundamentan a los propósitos y favorecen su logro. Además, considerando el enfoque disciplinario, los propósitos desarrollan la competencia comunicativa y corresponden a los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), donde el aprendiente es un agente social. Cabe señalar que, dentro de las cuatro asignaturas, se mencionó la concordancia de estos propósitos con el propósito general de la materia. En referencia a este último, algunos profesores señalaron que en ciertos propósitos de Inglés III y IV el nivel de “intercambios básicos” se excedía, pues implicaba una complejidad mayor. Sin embargo, de acuerdo con el MCER, el nivel A2+ plantea el término de “intercambios básicos”, el cual establece una participación más activa en conversaciones con cierta ayuda y determinadas limitaciones.

En cuanto a las relaciones y correspondencia entre **los propósitos**, se revisaron por materia, por asignatura y por unidades. Se determinó que en su mayoría los propósitos presentados en el programa son **pertinentes**, pues corresponden al nivel de complejidad de las actividades de lengua planteadas en ellos. Así también, se relacionan con los aprendizajes insertos en cada unidad y con los contenidos expuestos a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. De este modo, los propósitos están en concordancia con los niveles A1 y A2 de nuestro programa. Sin embargo, existen algunos casos donde se encontraron algunas imprecisiones y se sugiere hacer los cambios pertinentes.

Particularmente en **Inglés III**, en el análisis realizado a los propósitos por nivel de unidad, se denotó que sólo el cuarto aprendizaje de la unidad 3 sobrepasa al propósito general del semestre y al de la unidad, en cuanto a la actividad de lengua esperada. En **Inglés IV** se denotó que todos los propósitos se encuentran incluidos en el propósito general del semestre, tanto en los conceptos de los contenidos señalados como en las actividades de lengua mencionadas.

Otro aspecto que se examinó fueron los resultados obtenidos por los alumnos en el examen de ingreso a nivel licenciatura del año 2020 aplicado por la CODEIC, **para establecer su relación con los propósitos de nuestro programa**. De acuerdo con estos resultados, 57.7% de los alumnos quedaron en la categoría de “no clasificó”. Aunque se desconoce el instrumento, se esperaría que nuestros estudiantes fueran competentes en el nivel A2 (principiante alto), que es la meta de nuestros programas. Finalmente, en cuanto a la enunciación de los propósitos y su relación con los resultados de este examen, éstos son **pertinentes** en función de los conocimientos involucrados en los niveles A1 y A2.

## b) Aprendizajes y propósitos

El análisis arrojó que los aprendizajes de las cuatro asignaturas son **adecuados, congruentes, relevantes y factibles**. En general, los aprendizajes tienen concordancia con el propósito general de la materia, con los propósitos de cada asignatura

y de cada unidad. De igual forma, se apegan al proceso de adquisición del idioma de acuerdo con las actividades de la lengua descritas en el MCER, en sus formas oral y escrita: comprensión, expresión e interacción, lo que da una gradación basada en la secuencia de aprendizajes dentro de cada unidad.

Los aprendizajes propician el desarrollo de la competencia comunicativa pues, además de abordar las habilidades lingüísticas a un nivel básico, promueven la adquisición de actitudes y valores mediante el estudio de componentes sociolingüísticos y habilidades académicas que fomentan el aprendizaje autónomo, lo que da las bases para continuar con el estudio de la lengua en el nivel licenciatura.

Por otra parte, los aprendizajes responden a las necesidades de la vida diaria en los ámbitos personal, social y académico de los estudiantes, aunque podrían ser sujetos a una actualización debido a los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos ocurridos en los últimos años. Además, en condiciones ideales, los aprendizajes son alcanzables en los tiempos propuestos para cada unidad.

Cada asignatura presenta ciertas problemáticas que pueden ser resueltas haciendo los siguientes ajustes: revisar la redacción de algunos propósitos y aprendizajes para que haya más concordancia entre ellos; valorar la pertinencia de algunos aprendizajes dentro de su unidad; modificar la secuencia de las unidades en Inglés IV y de determinados aprendizajes en unidades específicas; añadir, eliminar o sustituir algunos de los contenidos en Inglés IV; y reconsiderar el tiempo asignado a los aprendizajes y temáticas con mayor dificultad, en especial dar más atención a la interacción.

### c) Temática

**Las temáticas cumplen con el criterio de adecuación** debido a que resultan coherentes, apropiadas y con la profundidad adecuada para alcanzar el propósito general de la asignatura. Son **congruentes** porque la división que se hace de los contenidos guarda una relación directa con los postulados del Colegio. Son **relevantes** debido a que la temática, dividida en componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, resulta fundamental para lograr los aprendizajes y los propósitos de la materia. Son **vigentes** porque son lo suficientemente flexibles y cercanas al contexto de los estudiantes; además, pueden ser adaptadas a pesar del paso del tiempo.

### d) Estrategias didácticas

Las estrategias sugeridas son **adecuadas** porque incluyen los procedimientos de trabajo de la materia y mencionan características del enfoque disciplinario y didáctico y su relación con el Modelo Educativo del Colegio. Son **congruentes** debido a que contribuyen al logro de los propósitos del programa, corresponden con las actividades de comprensión, producción e interacción de la lengua y con los aprendiza-



jes. Además, son **relevantes** porque fomentan el trabajo creativo y colaborativo y promueven, en su caso, la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana.

Las estrategias didácticas remarcan la importancia del papel del alumno y el profesor como guía en la clase-taller y la inclusión de materiales auténticos en el diseño de actividades, tareas y estrategias basadas en funciones comunicativas; fomentan el trabajo colaborativo y destacan las actividades de interacción porque en ellas se promueve el intercambio de información. Asimismo; se relacionan con los ámbitos personal, académico y social de los alumnos, por lo que sí promueven la relación con situaciones de su vida cotidiana utilizando diversos recursos como la Mediateca y los laboratorios de idiomas. Un aspecto por resaltar es que brindan un panorama general del proceso de enseñanza-aprendizaje y ejemplos claros de la articulación de los contenidos, por lo que han servido como referente para adaptar y diseñar las propias.

Se destaca que fue uno de los rubros que tuvo más críticas debido a que las estrategias didácticas no se presentan completas. Sólo se ofrece uno de los momentos: inicio, desarrollo o cierre, debido a que los programas son indicativos; es decir, son una propuesta general para lograr los propósitos y aprendizajes. Además, existe la limitante del espacio en el formato de las cartas descriptivas.

### e) Formas de evaluación

Se considera que las sugerencias de evaluación propuestas en el Programa son **adecuadas** para valorar las habilidades del alumno, aunque se necesitan articular de manera evidente y clara los componentes sociolingüísticos y habilidades generales en las mismas. Los criterios son **congruentes** con el enfoque didáctico-pedagógico, aunque de la misma manera carecen de equilibrio entre la atención que el alumno pone al logro de la tarea (la forma, la fluidez, la corrección, etcétera) y el modo en que “comprende, expresa y negocia ese significado”; es decir, el alumno pone poca atención en su progreso en el aprendizaje de la lengua. Se podrían incluir algunas de las categorías consideradas en el MCER como estrategias de colaboración, turnos de palabra o adecuación sociolingüística.

En el Glosario de los programas se pueden encontrar algunas definiciones de manera aislada, pero se consideraría una buena aportación articular estos elementos para orientar al profesor de Inglés en conceptos como la cultura básica y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Finalmente, deben cambiarse los términos de objetivos por los de aprendizajes o propósitos en el apartado “Sugerencias para la elaboración de instrumentos de evaluación”.

La evaluación propuesta sí considera los contenidos actitudinales, aunque de manera implícita, es decir, la evaluación de los contenidos actitudinales está ligada con la evaluación formativa o continua. Para que los profesores tengan una idea más clara de esto, se sugiere que el término de evaluación alternativa en el Glosario

del Programa sea incluido también dentro del Enfoque Didáctico de la materia en el apartado de Evaluación. De esta manera el profesor identificará los instrumentos que puede emplear como portafolios, diarios, exposiciones y rúbricas para valorar las habilidades generales, actitudes, valores y estrategias que poseen los alumnos.

## f) Tiempo didáctico

El número de horas sugerido para lograr los aprendizajes de las unidades es **factible** para lograr los aprendizajes de las asignaturas, esto entre otras razones por la flexibilidad de hacer ajustes por parte del profesor; sin embargo, se hicieron observaciones específicas que es necesario atender con el fin de optimizar este recurso en las distintas asignaturas de la materia de inglés.

En los programas no se contempla el tiempo para la evaluación diagnóstica, por lo que sería conveniente incluir horas para ello; además de hacer ajustes en las últimas unidades de los programas, que es donde suele faltar tiempo para terminarlas.

En opinión de los profesores el tiempo destinado a cada uno de los distintos tipos de aprendizajes (comprensión, expresión e interacción), las asignaturas de Inglés III y IV requieren mayor número de horas para su correcta consolidación porque a pesar de que tienen menor cantidad de temas a abordar, la dificultad de estos es mayor.

## g) Fuentes consultadas

Con base en los resultados se encontró que las fuentes consultadas **cumplen con los criterios de adecuación, congruencia, relevancia y vigencia** dado que los profesores opinaron que son suficientes para desarrollar, planear las clases y guiar los propósitos y aprendizajes de las asignaturas; son congruentes con los programas y con el PEA; corresponden en su mayoría con el nivel de estudios; son vigentes y están acordes con los enfoques disciplinario y didáctico.

También se revisaron y corrigieron algunas fuentes bibliográficas de acuerdo con el formato APA y se realizaron aportaciones de bibliografía nueva por parte del Seminario de profesores para enriquecer las presentes en los programas.

## h) Recursos de apoyo

Con base en el análisis, se pudo concluir que los recursos de apoyo que menciona el programa **cumplen con los criterios de adecuación, vigencia y factibilidad**.

En general, los recursos de apoyo o didácticos que menciona el programa como lo son mediatecas, laboratorios, pizarrones electrónicos, material impreso, audio y videos; así como recursos para el trabajo en línea (Internet y redes sociales como chat, blogs, foros, Twitter) son adecuados para el logro de los propósitos de los programas. Sin embargo, los profesores indican que en algunas ocasiones no hay



acceso a Internet o la red inalámbrica es nula en los edificios de idiomas debido a la alta demanda. También indican que las series comerciales que ofrecen las editoriales algunas veces no cubren las necesidades de la materia.

Los recursos de apoyo, en su mayoría, **son vigentes**, pues se toman en cuenta aspectos tecnológicos como los laboratorios y las mediatecas, así como los pizarrones interactivos y las redes sociales, pero los profesores indican que hay una necesidad de actualizar y ampliar la sección de bibliografía y sitografía, debido a que esta última tiene una vigencia corta para muchas de las obras y títulos recomendados.

Los recursos de apoyo con los que cuenta el Colegio permiten el cumplimiento y desarrollo de las estrategias; sin embargo, se indica que hace falta más tecnología en el aula para poder impartir las clases y no depender de un laboratorio. Además, se necesita verificar que los recursos de Internet estén disponibles, ampliar la variedad de recursos en línea para los alumnos e incluir materiales auténticos en el diseño de actividades, así como tareas y estrategias que abarquen los contenidos del programa.

## i) Glosario

Los Programas de Estudio de Inglés I-IV cuentan con un glosario elaborado como apoyo para una mejor comprensión del marco teórico-metodológico que los sustenta, así como de los términos comunes y especializados que se encuentran en las cartas descriptivas. En el presente análisis se consideraron los siguientes criterios para determinar el grado de ajuste requerido en este recurso:

**Criterio de adecuación:** En general, las definiciones que conforman el glosario son pertinentes porque se refieren al marco teórico, metodológico, didáctico y disciplinar de la materia. Se refleja el enfoque comunicativo y el enfoque accional, la corriente constructivista y el Modelo Educativo del Colegio, así como la corriente cognitiva del proceso de adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, se requiere reorganizar la información para que se refleje la jerarquización y derivación con mayor claridad. Las definiciones incluidas no están citadas de acuerdo con el formato APA en el cuerpo del trabajo con respecto a la indicación de las páginas. Además, 14 definiciones carecen de referencia y ninguna de las fuentes de donde fueron tomados los términos del glosario se encuentran citadas en el apartado de 'Referencias bibliográficas' de los programas. Las definiciones incluidas en el glosario **no son suficientes**.

**Criterio de vigencia:** En general, las definiciones incluidas en el glosario son actuales o no han perdido valor con el paso del tiempo para el logro de las finalidades que se persiguen; es decir, caracterizar los términos que se utilizan en los programas de estudio para una mejor comprensión por parte de los profesores que los aplican en sus clases. No obstante, se requiere actualizar algunos términos con respecto al Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (2020), además de actualizar la referencia de dicho Protocolo.

Criterio de **congruencia**: Las definiciones del glosario corresponden a los enfoques didáctico y disciplinario de los programas de estudio de la materia de inglés; es decir, a la corriente constructivista, la filosofía de aprender a aprender y los enfoques comunicativo y accional; este último derivado del MCER.

Se determina que el glosario de los programas de la materia de inglés cubre el 60% de los criterios de **congruencia**, **vigencia** y **adecuación**, por lo que se sugiere realizar los ajustes señalados.

## j) Contribución con el Perfil del Egresado

Los resultados muestran que la mayoría de los profesores tiene una opinión favorable con respecto a los criterios de **congruencia** y **vigencia**.

Para conocer en qué medida la materia contribuye a solucionar las necesidades académicas y sociales de los alumnos al iniciar sus estudios de licenciatura, se revisaron los resultados de dos instrumentos aplicados por la UNAM, hallándose lo siguiente:

En el documento *Resultados de los Exámenes para el diagnóstico de conocimientos de los alumnos de la generación 2020* (CODEIC, 2020a), el cual representa a la primera generación egresada del Colegio con los programas de estudio actualizados, se observa que más de la mitad de los estudiantes (57.7%) no logran ninguno de los niveles evaluados por el instrumento de acuerdo con el MCER: Nivel A1 o Principiante, Nivel A2 o Principiante alto y Nivel B1 o Intermedio Bajo, aun cuando los Programas de Estudio de Inglés I-IV tienen como nivel meta el A2. También se

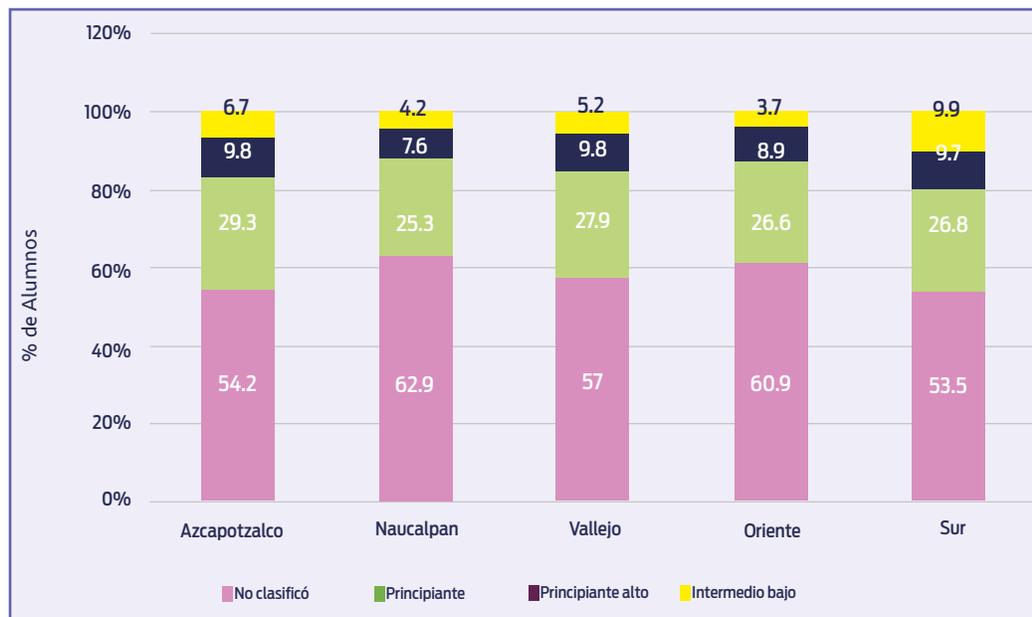


Figura 1. Porcentaje de alumnos del CCH en el desempeño global de la población en los cuatro niveles de dominio del inglés. Tomado de: Examen para el Diagnóstico de Conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan al nivel licenciatura 2020 (CODEIC, 2020b, p. 106).

observa que el plantel en mayor desventaja es Naucalpan. Se aprecia además que el 27.18% de los alumnos logra el nivel A1 del MCER que corresponde con los cursos de Inglés I y II del CCH; el 9.16% logra los propósitos establecidos en los Programas de Inglés I-IV (el nivel A2 de principiante alto); mientras que el 5.94% rebasa los propósitos de nuestros cursos (Figura 1) (CODEIC, 2020b, p. 106).

Lo anterior podría deberse a la ausencia de la materia de inglés en el tercer año del Colegio. Los conocimientos no adquiridos podrían repercutir en un bajo desempeño, por lo que es imperante realizar una revisión puntual del plan y programas de estudio, así como del proceso de actualización docente.

Por su parte, los resultados del diagnóstico para evaluar los conocimientos de inglés de los alumnos de primer ingreso al bachillerato en agosto de 2020 indican que el 84.12% tienen deficiencias en sus conocimientos sobre la lengua inglesa al inicio de sus estudios en el CCH, a pesar de los tres años cursados en el nivel previo al bachillerato. También se requiere considerar que el 5.91% de los estudiantes tienen un manejo suficiente del idioma inglés, mientras que el 9.97% tienen un manejo sólido (figura 2), por lo que se tendría que atender a esa población inicial para ofrecerles alternativas que ayuden a incrementar su nivel de lengua extranjera dentro y fuera del aula.

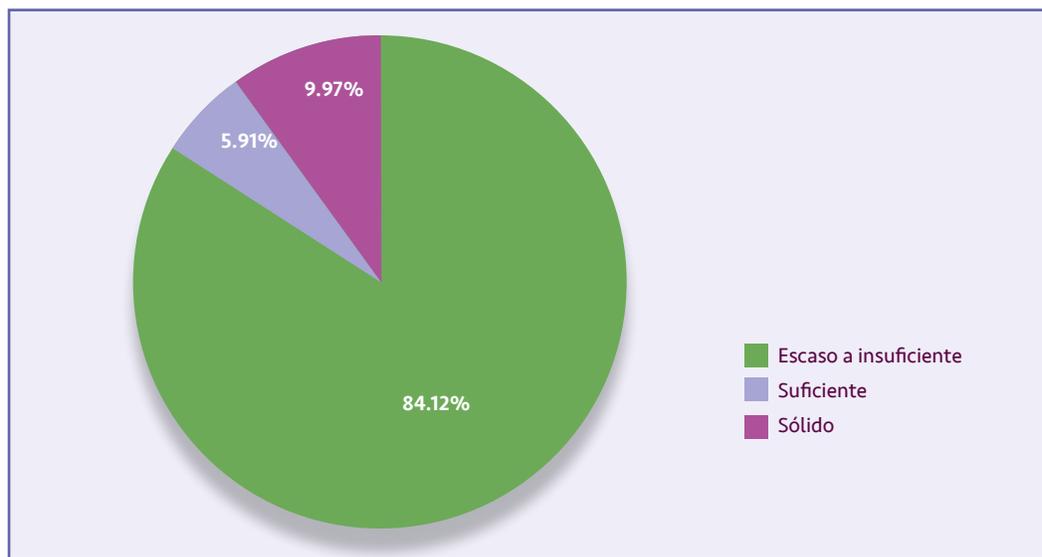


Figura 2. Porcentaje del desempeño de los alumnos de primer ingreso al CCH en el examen de inglés aplicado en agosto de 2020. Fuente: Secretaría de Informática DGCCH.

Asimismo, los programas de estudio actualizados de Inglés I-IV (Escuela Nacional CCH, 2016, p. 8) señalan que la materia considera el uso integral de la lengua extranjera en el nivel A2 del MCER, lo cual no coincide con lo que indica el Plan de Estudios Actualizado que ubica la materia de inglés con orientación de comprensión de lectura (Coordinación del CCH, 1996, p. 73). Cabe señalar que a partir del ciclo

escolar 2009-2010 se implementaron los cursos de dominio integral de la lengua extranjera en las asignaturas de Inglés I-IV.

Debido a que el inglés se ha convertido en el idioma global de comunicación, nuestros estudiantes requieren una formación más amplia e integral que les permita acceder a la bibliografía tanto convencional como electrónica que en su mayoría se publica en inglés; interactuar con sus pares extranjeros dentro y fuera del país en congresos, coloquios o videoconferencias; así como ganar movilidad académica para participar en intercambios académicos fuera de México a nivel licenciatura, posgrados, o incluso aprovechar becas.

Por esa razón, debido a los nuevos requerimientos del perfil del estudiante y debido a que en el PEA no se consideran las asignaturas de Inglés V y VI, se han implementado cursos piloto que atienden a una pequeña población de estudiantes para que continúen con su formación en el aprendizaje de la lengua meta de manera integral durante el último ciclo del bachillerato del Colegio. En el ciclo escolar 2020-2021, se intentaron registrar 15,969 alumnos, de los cuales sólo 507 obtuvieron un lugar en los cursos. Estos datos nos indican que existe una alta demanda de los cursos en el tercer año de bachillerato del Colegio, para tener una mejor preparación con respecto al nivel de dominio de la lengua inglesa y cubrir los requerimientos sociales y académicos al iniciar los estudios de licenciatura.

Con esta información, desde la perspectiva de los profesores, los programas cumplen en mayor medida con los criterios de **congruencia** y **vigencia** respecto al Perfil de Egreso; sin embargo, los resultados de la aplicación del examen de inglés al ingreso a la licenciatura no son favorables. Para darle mayor solidez a los resultados, se requiere la opinión de los estudiantes acerca de si los programas de la materia responden a las necesidades académicas y sociales actuales cuando ingresan a sus estudios de licenciatura.

## PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

En esta sección se da a conocer la valoración realizada por los seminarios sobre la evaluación de los programas de estudio, así como las propuestas de modificación o cambio en cada uno de los siguientes apartados:

### Propósitos

- Considerar y revisar la enunciación del propósito general de la materia, pues está abarcando el nivel A2+ para ver si existe congruencia con todos los conocimientos desglosados a nivel conceptual, procedimental y actitudinal de los programas.
- Explicar cómo están enunciados los propósitos, pues se establecen como los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo como



resultado de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, intencionalmente planificadas para tal fin. Se sugiere aclarar que en los propósitos se incluyen las fases de comprensión, expresión e interacción.

- Evaluar la pertinencia de mencionar directamente la relación entre los propósitos del programa con el Modelo Educativo del Colegio y enfoques disciplinario y didáctico.
- Explicar que existe relación y congruencia entre los propósitos a nivel materia, asignaturas y unidades.
- Realizar los cambios sugeridos en la parte de análisis de los propósitos en las asignaturas de Inglés III. Así también, establecer la congruencia de estos cambios en los aprendizajes.
- Revisar si la gradación de los propósitos de Inglés II a Inglés III es pertinente.

## Aprendizajes

- Implementar cursos de actualización docente sobre los enfoques disciplina-rios de la materia, en especial el Enfoque Accional; la relación de los aprendi-zajes con las tres actividades de la lengua (comprensión, expresión e interac-ción) y cómo abordarlos, en especial la interacción; el tratamiento y abordaje de actitudes y valores en los aprendizajes; el aprendizaje híbrido o invertido y el uso de las TIC y TAC; así como la elaboración de estrategias y secuencias didácticas en las que se aborde la interdisciplina.
- Actualizar los aprendizajes tomando en cuenta el contexto actual.
- Revisar la redacción de algunos aprendizajes de la Unidad 1 de Inglés IV, para que se relacionen más estrechamente con la gramática, léxico y función co-municativa de su unidad y el propósito general de la asignatura.

## Temática

- Dar prioridad a temas esenciales y no saturar con contenidos conceptuales.
- Contextualizar las temáticas con la vida académica y cultural de los estudian-tes y no sólo con las actividades de la vida cotidiana.
- Incrementar los contenidos relacionados con el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura de textos auténticos y producción escrita, a modo de preparación para sus estudios superiores.
- Enfatizar los contenidos actitudinales y de desarrollo de habilidades meta-cognitivas.
- Afinar los mecanismos para agrupar a los alumnos de acuerdo con su nivel de dominio y continuar con esta organización en el segundo año. De igual forma, establecer contenidos mínimos y proponer temáticas adicionales para grupos avanzados.

## Estrategias didácticas

- Aclarar que los programas son indicativos, no operativos, por lo que no se desarrollan secuencias o estrategias didácticas completas, sólo se presenta uno de los momentos como ejemplo: inicio, desarrollo y cierre.
- Revisar su relación con los propósitos y aprendizajes.
- Incluir estrategias más creativas y menos repetitivas, de mayor reto y utilidad para los alumnos, además de fomentar la interacción oral y escrita, así como la interdisciplinariedad.
- Incluir actividades relacionadas con el uso de las TIC y TAC para desarrollar el aprendizaje autónomo y satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos del Colegio.

## Formas de evaluación

- Revisar que en la evaluación sugerida se logre la interacción oral y escrita.
- Se requieren ejemplos claros de actividades que les permitan a los docentes evaluar los conocimientos y habilidades, particularmente las actitudes y valores de los alumnos al finalizar cada unidad.
- Referir a los documentos del Colegio relacionados con el desarrollo de habilidades generales en el alumno, valores y actitudes.
- Mencionar en el “Apartado de elementos de las cartas descriptivas” que estas propuestas de evaluación se pueden dar en otro momento y no necesariamente se llegará a la interacción oral y escrita en todas las sugerencias del Programa.
- Revisar que los descriptores de alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia correspondan a la unidad, aprendizajes y propósitos. Se detecta que algunas veces la información no es consistente.
- Incluir sugerencias de evaluación que incorporen instrumentos alternativos como rúbricas, listas de cotejo o portafolios de evidencias, las cuales podrían trabajarse de manera colegiada a través de cursos diseñados para abordar la evaluación de lenguas.
- Hacer mayor hincapié en la coevaluación y la autoevaluación.
- Incluir sugerencias de evaluación mediante tareas o microtareas que desarrollen la competencia comunicativa del alumno, incorporando los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, así como los procesos de comprensión, expresión e interacción.
- Implementar cursos para profundizar sobre la evaluación de lenguas y desarrollar instrumentos de manera colegiada.
- Desarrollar más ampliamente la temática relacionada con el Modelo Educativo del Colegio, los Enfoques y la evaluación de las habilidades generales



que contribuyen al Perfil de Egreso del alumno en la sección “La Evaluación de Lenguas”.

## Tiempo didáctico

- Asignar horas para la evaluación diagnóstica.
- Revisar el tiempo didáctico en las últimas unidades de los programas donde se reduce para terminarlas.
- Revisar el tiempo didáctico en los aprendizajes de expresión e interacción para su correcta consolidación.

## Fuentes consultadas

- Mantener actualizadas todas las referencias bibliográficas y revisar las fuentes electrónicas existentes.
- Diversificar el tipo de materiales para incluir cibergrafías, videos, entrevistas, foros, blogs, chats y aplicaciones, con la finalidad de favorecer el desarrollo equilibrado de todas las habilidades.
- Crear un repositorio en línea con recursos electrónicos.
- Reorganizar las fuentes y clasificarlas en metodología y recursos tecnológicos y didácticos.
- Incrementar las fuentes que permitan desarrollar habilidades de estudio, componentes actitudinales, autonomía del aprendizaje, fonética, cultura, evaluación, aprendizaje basado en tareas e interdisciplina que aprovechen las habilidades digitales de los jóvenes en la búsqueda y manejo de información.

## Recursos de apoyo

- Renovar la infraestructura y los recursos disponibles en los planteles para llevar a cabo las estrategias adecuadamente. En particular, ampliar el ancho de banda para que la red no se sature al momento de usarla en los salones de clases.
- Promover los materiales del Portal Académico del CCH, así como recursos disponibles de la RUA y, sobre todo, los materiales elaborados por los profesores del Departamento de Inglés.
- Fomentar el diseño de materiales didácticos elaborados por los profesores del Colegio, que cumplan con los lineamientos del Protocolo de Equivalencias (2020).
- Continuar con la revisión de las series comerciales que las diferentes editoriales ofrecen para seleccionar aquellas que mejor se adapten a las necesidades de la materia.

## Glosario

- Reorganizar la información de acuerdo con la jerarquización y derivación de los términos, ajustar las referencias con respecto al formato APA, incluir definiciones relacionadas con las formas de trabajo en la clase de lenguas y actualizar términos con base en el Protocolo de Equivalencias (2020).

## Contribución de la materia al Perfil de Egreso

- Ampliar los Programas de Inglés al último año del bachillerato de manera curricular.
- Redistribuir el bloque de 256 horas de las asignaturas de Inglés I-IV en seis semestres, para la creación de Inglés V y VI.
- Continuar con los niveles A1 y A2 del MCER y evaluar la posible incorporación de elementos del B1 en los programas de Inglés I-IV, o bien, considerar la incorporación de aprendizajes y contenidos en una propuesta de Inglés V y VI en el tercer año del bachillerato, asignaturas que no existen en el Plan de Estudios.
- Revisar la contribución al Perfil de Egreso del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación donde se inserta la materia de inglés tanto en el PEA (1996) como en el documento titulado *Orientación y Sentido de las Áreas* del Plan de Estudios Actualizado (2006, pp. 93-94) donde se sigue manteniendo la orientación de comprensión de lectura.
- Hacer explícita la relación con el Área de Talleres en particular y con las otras áreas para promover la interdisciplinariedad.
- Ofrecer alternativas para atender a la población que ingresa al Colegio con dominio de la lengua meta más allá del nivel propuesto en los programas de estudio de la materia.
- Incorporar actividades y proyectos orientados a situaciones reales como lo marca el enfoque accional, así como el uso de la tecnología en los programas.
- Revisar la presentación, aprendizajes, contenidos y estrategias de los programas de estudio para incorporar con claridad el pensamiento reflexivo y crítico, la cultura básica y la interdisciplinariedad, así como requerimientos del dominio de la lengua al ingreso de algunas carreras en la UNAM y su estado como materia curricular o de requisito de titulación.



## REFERENCIAS

- Centro Virtual Cervantes. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 15 de diciembre de 2020, de: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- CCH. (2006). Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <https://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/Orientaci%C3%B3n-y-Sentido-de-las-%C3%A1reas-CCH.pdf>
- CCH. (17 de enero de 2020). Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Suplemento Gaceta CCH*.
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. (2020a). Anexo Estadístico de Tablas y Gráficos Dinámicos. Resultados del Examen para el Diagnóstico de Inglés 2020 de la Dirección de Evaluación Educativa. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <https://www.codeic.unam.mx/index.php/resultado-de-diagnostico/>
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. (2020b). Exámenes para el diagnóstico de conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan al nivel licenciatura 2020. México: Dirección de Evaluación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <https://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2020/03/Publicaci%C3%B3n-licenciatura-generaci%C3%B3n-2020-version-F.pdf>
- Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). Plan de Estudios Actualizado. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Inglés I–IV. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 5 de enero de 2021, de [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/INGLES\\_I\\_IV.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/INGLES_I_IV.pdf)
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>



# Vínculo entre el Modelo Educativo de la ENCCH y los programas de Francés: Dos visiones complementarias

**Autores**

**Verónica Bolaños González** (plantel Azcapotzalco)

**Cipactli Adriana Nava Mota** (plantel Sur)



## RESUMEN

El siguiente artículo es producto del proceso de evaluación de los programas de Francés I-IV en el marco del seguimiento de nuestros referentes institucionales y tiene la finalidad de analizar la relevancia de algunos elementos configuradores del Modelo Educativo presentes en nuestros programas, así como proponer algunos ajustes que, siendo producto del trabajo colegiado del departamento de francés, podrán guiar la actualización de los programas e incidir en el trabajo cotidiano del profesorado.

### Palabras clave

Francés I-IV Modelo Educativo CCH programas de estudio

## INTRODUCCIÓN

La comprensión y concreción del Modelo Educativo del Colegio es una materia de análisis que los docentes de francés hemos emprendido durante el ciclo escolar 2020-2021. La evaluación del Programa de Estudios de Francés realizada por el seminario nos ha abierto las posibilidades de propiciar un diálogo sobre aquellos elementos del Modelo que permean en nuestros programas.

Aunque esta larga conversación inició hace ya algunas décadas, hoy más que nunca, en nuestro contexto y desde la enseñanza virtual nos interrogamos sobre aquellos principios del Modelo que siguen vigentes y que contribuyen a la formación de individuos más críticos, autónomos y conscientes de la realidad de este siglo XXI.

En los dos ciclos escolares anteriores (2018-2019 y 2019-2020) en los Seminarios Centrales de Apoyo a la aplicación de los programas de estudio (SCASIAPE de Francés I y II así como el SCASIAPE de Francés III y IV) hicimos un contraste entre nuestra práctica docente y los programas de Francés, con el fin de observar, analizar y constatar las dificultades de llevar la teoría a las aulas. Como resultado, identificamos algunos aprendizajes y temas que fueron difíciles de desarrollar. En este ciclo académico, definido por un trabajo llevado a cabo a distancia, nuestra principal finalidad ha sido evaluar los programas de estudio y proponer algunos ajustes que podrían mejorarlos.

Para realizar esta labor, nos basamos en una metodología de evaluación cualitativa. La información fue recabada principalmente de instrumentos de consulta elaborados por los seminarios ya mencionados. También hemos considerado las opiniones de los profesores emitidas en diferentes cursos y la información recabada en los cuestionarios elaborados por el CAB.

Con el fin de dar a conocer los resultados de esta labor, este artículo quiere, en primer lugar, señalar la congruencia entre los programas de Francés y el Modelo



Educativo. Posteriormente, se desglosarán las valoraciones de los diferentes elementos que estructuran las cartas descriptivas y finalmente se mencionarán las propuestas de ajustes.

## METODOLOGÍA

Como ya hemos mencionado, el trabajo de evaluación de los programas que hemos realizado este año es la etapa final de un proceso aún más largo sobre su aplicación y funcionamiento en el aula. A continuación, presentamos brevemente el recorrido que realizamos desde julio del 2020 de acuerdo con una metodología de evaluación cualitativa.

### Etapas del proyecto

#### Planeación

Este proyecto se realizó para responder a las necesidades institucionales, por lo que está inserto en el *Campo IV. Proyectos coordinados institucionalmente, acordes con los objetivos y líneas de acción señalados en el Plan de trabajo del Colegio de Ciencias*



y Humanidades (CCH) 2018-2022. Este campo de actividad tiene como propósito impulsar los programas prioritarios convocados por la Dirección General del Colegio, coordinados por sus Secretarías y las direcciones de los planteles, para la atención de necesidades específicas, uno de ellos es concluir el proceso de seguimiento de los programas actualizados mediante una evaluación sistemática de los programas de estudio. Previo a este proyecto es necesario mencionar el trabajo de investigación y reflexión hecho al menos dos años antes por el SCASIAPE. Por lo tanto, después de haber analizado la aplicación de los programas de Francés I a IV llegamos a esta etapa en la que retomamos esa información para poder conformar una evaluación.

De acuerdo con Estela Ruiz, el análisis e interpretación de los datos cualitativos dentro del propio paradigma cualitativo, no se reduce al empleo de una técnica, método o proceso. De hecho, no existe una regla o procedimiento formal y universal para llevar a cabo el análisis, interpretación y evaluación de los datos cualitativos (p.52). La autora afirma que los evaluadores se enfrentan con mucha información de diferente naturaleza, por lo que la teorización comprende varios actos intelectuales: recabar información, abstracción de elementos, comparación de eventos, relación con experiencias pasadas, etcétera (p.53). Nuestro grupo de trabajo utilizó los datos proporcionados en los informes de los seminarios ya mencionados, además de realizar diferentes lecturas sobre el Modelo Educativo del CCH e invitar a profesores de amplia experiencia para hablar del Modelo, de la evaluación, de la importancia de la interacción escrita en lengua extranjera, etcétera.<sup>1</sup>

### Recopilación de evidencias

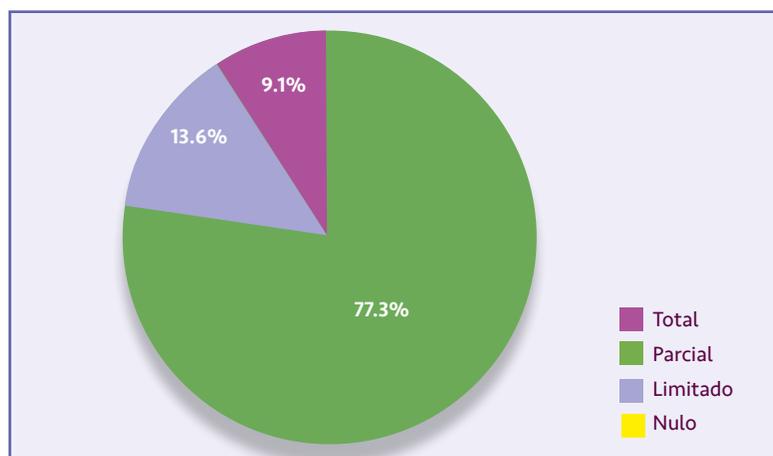
Como ya mencionamos, la información fue obtenida principalmente de cuestionarios aplicados durante los dos ciclos anteriores elaborados por el SCASIAPE de Francés I y II así como el SCASIAPE de francés III y IV. En dichos cuestionarios se preguntó a más del 50% de los profesores del Departamento de francés si los elementos del marco teórico que conforman la primera parte de los Programas actualizados de Francés son una guía clara, y se les pidió su opinión sobre los propósitos, los aprendizajes, las temáticas y las formas de evaluación y si las estrategias eran aplicables. Además, consultamos documentos normativos del Colegio como el Plan de Estudios Actualizado, leímos artículos sobre la didáctica de la materia y sobre el Modelo Educativo del CCH de los cuadernillos Memorias del Colegio, y obtuvimos algunos datos cuantitativos y opiniones de los cuestionarios elaborados por el CAB. Aquí un ejemplo:

---

<sup>1</sup> Expresamos nuestro agradecimiento a la profesora fundadora de Francés, Guadalupe Martínez Reyes, la profesora de inglés Angélica Barreto y la profesora de Biología Beatriz Cuenca.

### 3. Según usted, ¿cuál es el grado de coherencia entre las cartas descriptivas de Francés III y IV y la evaluación propuesta?

22 respuestas



#### Análisis de los datos obtenidos

Primero, el análisis se estructuró en dos grandes partes, en la primera analizamos cómo los programas de francés se vinculan con el Modelo Educativo, las materias del Plan de Estudios, el Perfil del Egresado y cómo el enfoque didáctico y disciplinario se articula de manera pertinente con los apartados anteriores. Para la segunda parte, establecimos las categorías de análisis: coherencia, pertinencia de los aprendizajes y progresión de los aprendizajes. Así, abordamos las cartas descriptivas donde analizamos la congruencia entre los propósitos, aprendizajes, temática y estrategias tanto de enseñanza aprendizaje como de evaluación, a partir de preguntas como: ¿Existe pertinencia de los aprendizajes de los programas con los conceptos esenciales del Modelo Educativo: Cultura básica, principios de aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender? ¿Existe congruencia entre los propósitos, los aprendizajes y la perspectiva accional? ¿En las estrategias propuestas, qué rol promueven en el alumno y el profesor?

Es importante mencionar que la visión del Seminario de evaluación fue realizar un análisis global de los Programas, es decir, dado que éstos fueron concebidos como un trayecto de aprendizaje que inicia con Francés I y termina en Francés IV, decidimos no hacer una valoración fragmentada por semestres, sino aplicar las categorías ya mencionadas comprendiendo los cuatro semestres en su conjunto. Presentaremos entonces en primera instancia el análisis de cada uno de los cuatro ejes integradores haciendo énfasis en la congruencia que mantienen los Programas de Francés I-IV respecto al Modelo Educativo del Colegio. Posteriormente las valoraciones sobre los elementos que conforman las cartas descriptivas y enseguida las propuestas de ajuste.



## RESULTADOS

Las siguientes reflexiones y observaciones son el resultado del análisis y evaluación realizado a los Programas actualizados de Francés I a IV.

### La relación de la materia de Francés con la Cultura básica del Colegio

El Plan de Estudios Actualizado (PEA, 1996). en concordancia con los documentos de fundación del Colegio, enuncia un bachillerato de cultura básica. Para ello, se atienden las materias básicas para la formación del bachiller como: “las matemáticas, el método experimental... el análisis histórico-social... (la) capacidad y el hábito de lectura de libros clásicos y modernos...(el) conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos...” y se propone contribuir a que el alumno adquiera un conjunto de principios de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas” (PEA, 1996, p. 36).

Es decir, se plantea dar al alumno un bagaje necesario de conocimientos y habilidades que le permitan seguir aprendiendo y estar preparado para su formación a nivel universitario. Por ello, se tienen que nutrir de diferentes disciplinas tanto del ámbito de las ciencias como de las humanidades.

La educación de los estudiantes no sólo involucra el aprendizaje de conocimientos sino sobre todo de “habilidades de trabajo intelectual, generales y propias de los distintos campos del saber, así como aptitudes de reflexión sistemática, metódica y rigurosa, conocimientos y habilidades metodológicas y actitudes congruentes con todo ello” (PEA, 1996, p. 36). En este sentido, el enfoque metodológico que se despliega en los programas de francés favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento, comunicativas y estratégicas. Los aprendizajes se agrupan para cumplir con el propósito planteado en cada unidad que refleja un para qué, es decir, la manera en que se aplicarán los aprendizajes desarrollados.

A su vez, la *cultura básica* del alumno se conforma con el aprendizaje de la lengua extranjera al construir “modos de pensamiento, esto es, el alumno “aprende” a tomar conciencia de algunos mecanismos cognoscitivos que utiliza para el logro de distintas tareas académicas” (Martínez, 2019). En su aventura lingüística pone en juego habilidades y estrategias como reagrupar, clasificar, asociar, elaborar, contextualizar, emplear imágenes, usar palabras clave, representar sonidos y memorizarlos, reconocer y utilizar patrones, hacer combinaciones, razonar, deducir, analizar expresiones, comparar, traducir, transferir, utilizar índices lingüísticos, parafrasear, verificar, solicitar aclaraciones, cooperar con sus pares y por supuesto abrirse a la cultura del otro (Cyr, 1998).



El alumno de francés elabora su *cultura básica* en concordancia con los principios<sup>2</sup> del Modelo Educativo del Colegio: “*aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y a convivir*” (Aguilar, 2016, p. 7). Estos saberes permean cada una de las acciones del profesor y del alumno.

El principio de *aprender a aprender* da cuenta de la forma en que el estudiante construye modos de pensamiento y actitudes. Dearlen (1976, citado por Figueroa, 2013) habla de un aprendizaje de segundo orden (meta-aprendizaje). El alumno de francés desarrolla las habilidades comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir y con ellas “moldea” su razonamiento y su búsqueda en las fuentes originales para informarse, comprender y evaluar dicha información, con la finalidad de elaborar su propio juicio. La comunicación trasciende el mero acto de memorizar y el alumno la lleva a cabo con una intencionalidad para crear sentido en la interacción con su interlocutor.

El aprendizaje de la lengua involucra un entramado de saberes en una dinámica en espiral que incorpora los conocimientos previos del educando. En este proceder realiza acciones que de manera paulatina lo llevan a consolidar un pensamiento más autónomo y crítico que le permiten seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Un segundo pilar de nuestro modelo es el *aprender a hacer*. La progresión del aprendizaje de la lengua la construye el alumno de manera gradual, integrando conocimientos y habilidades para concretar tareas comunicativas de manera individual y colectiva.

El abanico de las estrategias de aprendizaje empleadas es amplio: cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. En lo que respecta a las cognitivas, el aprendizaje de la lengua extranjera le demanda aquellas que le permiten practicar la lengua, como emitir mensajes, analizar y crear estructuras de sentido (Oxford, 1990, citado en Cyr, 1998). En cuanto a las metacognitivas se refiere a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, el alumno puede realizar una introspección sobre la forma de planear, gestionar y organizar su proceso de adquisición del idioma. Respecto a las socioafectivas, resulta fundamental para el aprendiz la interacción con sus compañeros y con el profesor para lograr un mejor progreso, por ejemplo, que el alumno en el nivel principiante sea capaz de solicitar a su interlocutor que repita el mensaje cuando éste no es comprendido.

Somos conscientes que no podemos agotar en una lista todas las posibilidades que tiene el alumno de conformar su aproximación a la lengua-cultura extranjera,<sup>3</sup> pero deseamos insistir en el papel activo del alumno y en la participación que realiza con sus pares para crear intercambios de sentido.

---

<sup>2</sup> Fundamentados en el informe Delors (1996).

<sup>3</sup> Christian Puren denomina así al nuevo paradigma de la enseñanza de una lengua extranjera que integra a la cultura.



El tercer elemento lo ubicamos en el *aprender a ser y aprender a convivir*. “El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de sí mismo” (De-lors, 1996). El alumno del Colegio transita por diversas experiencias educativas que le permiten conformar su propia identidad. La interacción con los demás juega un papel fundamental en la formación de su personalidad. Así, cobra sentido el papel social de la escuela y cómo ésta favorece la socialización de los educandos. El alumno despliega procesos cognitivos en interacción con sus compañeros y el profesor para construir significados sobre la lengua y la cultura. La lengua extranjera se concibe como un vehículo de cultura en el sentido amplio del término y no como la mera enseñanza de la civilización francesa (Martínez, 2019).

La lengua extranjera ofrece al alumno una ventana para asomarse a la cultura del otro, contrastar la propia y ampliar su visión del mundo, hechos que le aportan un bagaje de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que favorecen el desarrollo de su *cultura básica* y coadyuvan en su formación como un individuo consciente y con una ética ciudadana.

Ahora bien, como ya mencionamos, los Programas actualizados de Francés I-IV contienen en su marco teórico varios apartados, entre los que deseamos destacar el que lleva por título “El Modelo del CCH y el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE)”, porque señala de manera clara cómo las nociones del *modelo* que hemos descrito están presentes en la enseñanza de francés.

[...] el estudiante participa activamente en el diseño y la realización de la “tarea” propuesta para cada Unidad: además de sus competencias verbales, pone en juego sus capacidades cognitivas, afectivas y actitudinales, que le permiten ser un usuario



de la lengua extranjera que interactúa con sus compañeros para el logro de metas comunicativas en común, compartidas y cercanas a su realidad (Aguilar, R. *et al.* 2016).

La cita anterior se refiere a uno de los elementos clave que permite engarzar la enseñanza de FLE a nuestro Modelo Educativo: la *perspectiva accional*, que concibe al alumno como un actor social y de la que hablaremos más adelante. Es importante para los profesores comprender este punto en el que convergen el Modelo CCH y el enfoque teórico-metodológico para tener claro cómo formar a este actor social: un alumno que participa activamente no sólo en su proceso de formación, sino en la vida comunitaria.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FRANCÉS AL PERFIL DEL EGRESADO

La enseñanza de francés (FLE) que está plasmada en los Programas de Estudio Actualizados de Francés es congruente con las finalidades del Modelo Educativo del Colegio y contribuye al Perfil del Egresado por las siguientes razones:

- La lengua extranjera proporciona herramientas para el logro de la comunicación en el ámbito de la interacción de las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir en los niveles enmarcados dentro del Marco Referencia A1 y A2.
- La cultura básica se atiende en el aula de francés a partir de procesos cognitivos. “Es decir, que la acción de comunicación necesita de procesos cognitivos como la comparación, la generalización, el análisis, la síntesis, la aplicación controlada y la aplicación libre” (Aguilar *et al.*, 2016, p. 8).
- El CCH es un bachillerato que prepara a los jóvenes en la comprensión de su realidad a través de las distintas fuentes de conocimiento en el campo de las ciencias y las humanidades, razón por la cual el acercamiento a la lengua extranjera permite al alumno la consulta en lengua original de textos que nutren su pensamiento crítico y reflexivo.
- En cuestión de actitudes, la inclusión de la lengua extranjera como parte del concepto de cultura básica contribuye al acercamiento a la “otredad”, al hacer de la lengua un vehículo cultural y de comunicación que abre una ventana hacia el conocimiento y la comprensión de otras “realidades” diferentes a la propia. En este sentido la lengua permite construir puentes hacia un mejor conocimiento del otro y de uno mismo en una interacción dinámica y dialéctica.

Lo anterior se manifiesta principalmente en las páginas 10 y 11 de los Programas de Francés, dentro del apartado titulado “Perfil del Egresado en lengua extranjera”. Ahí los profesores pueden encontrar cuáles son las características que deben tener nuestros egresados, particularmente al comunicarse usando como herramienta la lengua extranjera, en este caso, el francés.



A través de la clase-taller, el alumno aprende cuando despliega habilidades que se ven como conocimientos procedimentales en cuanto al acercamiento a otras culturas. Es así como el alumno interactúa para comunicar: la clase de idiomas se apoya en el postulado de aprender a hacer. Ésta es la faceta que nos ubica en el plano de lo accional, cuando la comunicación se localiza en la pragmática de la acción social (p.10).

A lo largo de dicho apartado se desarrolla de manera consistente el retrato del alumno que debemos formar, esta figura debe estar bien definida para que a su vez los profesores, sobre todo aquellos que inician en el CCH, puedan considerar, con base en estas características, qué estrategias pueden utilizar y qué rol deben jugar tanto el alumno como el profesor.

## ENFOQUE DISCIPLINARIO Y DIDÁCTICO

De manera particular, en el Área de Talleres “Se persigue no el conocimiento de la lengua, sino su empleo eficaz para los distintos fines de comunicación necesarios en la vida escolar y social del alumno. Habilidades (hablar, escribir, oír y leer)” (Bazán,1988). Estas mismas habilidades y un poco más es lo que se busca desarrollar también en lengua extranjera. Nos referimos a dos habilidades más que trabajamos con los alumnos: las interacciones oral y escrita, vinculadas con la *perspectiva accional*, cuyas características se articulan estrechamente con los ejes de nuestro Modelo Educativo ya mencionados.

Por otro lado, respecto al enfoque didáctico de la materia, se concibe una clase-taller donde los actores principales de la experiencia en el aula son los alumnos, cuyo guía y facilitador del aprendizaje es el profesor. Un profesor idealmente crítico y reflexivo que busca las técnicas necesarias para poder dejar en los alumnos aprendizajes significativos.

Consideramos que esta concepción del profesor comprende sólo una cara de la enseñanza. Dependiendo de las circunstancias y el momento del aprendizaje sus funciones varían: educador, facilitador, animador, traductor-intérprete, diseñador de experiencias didácticas, modelo y ejemplo de su propio dominio de la lengua y evaluador entre otras. Su rol es complejo y cada actuación didáctica apoya al alumno para lograr una mejor apropiación del idioma.

## SOBRE EL CONCEPTO DE LENGUA

La lengua que se busca desarrollar en la clase-taller de francés es pragmática, es decir, se dan las herramientas lingüísticas necesarias para poder realizar algo en contextos específicos, buscamos desarrollar en los alumnos una competencia comunicativa y de interacción en lengua extranjera. La lengua es una herramienta

que se utiliza para alcanzar una meta. Tanto este concepto de lengua, como el rol del alumno y del docente que se pretenden practicar, como ya mencionamos, tiene sus bases en el Modelo Educativo del CCH y también se alimenta de la metodología elegida: *La perspectiva accional*.

Esta perspectiva tiene sus bases en el enfoque comunicativo. De acuerdo con éste, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno y sus necesidades, razón por la cual el profesor de lengua extranjera (considerado un facilitador del aprendizaje) debe estar atento a la motivación del estudiante. Asimismo, se toman en cuenta el contexto en el que se da el intercambio, así como los aspectos no lingüísticos que lo acompañan. Algunos autores consideran que la perspectiva accional es el enfoque comunicativo llevado a su máximo nivel pues concibe tres grandes habilidades que se deben desarrollar al enseñar una lengua extranjera: lingüísticas, sociales y culturales. Así, la perspectiva accional toma este nombre porque el MCERL habla de un aprendizaje orientado hacia la acción<sup>4</sup>. En este sentido, la perspectiva accional concibe al aprendiente como un actor social, es decir, un individuo que actúa en sociedad y que interactúa con el otro para resolver un problema o alcanzar un objetivo de manera conjunta. El objetivo no es únicamente lingüístico, la lengua es una herramienta para poder llevar a cabo una tarea<sup>5</sup>.

En el enfoque comunicativo se consideran cuatro habilidades, mientras que en el enfoque accional ocho: la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, la interacción oral y escrita, así como la mediación oral y escrita. En el CCH buscamos desarrollar las primeras seis. La interacción es nuestro gran objetivo, pues es durante ésta que los alumnos deben demostrar su capacidad para establecer una comunicación estratégica con los demás con el fin lograr una meta en común o una tarea. Así, el salón de clases es un lugar de acción en el que el alumno es un usuario-aprendiente<sup>6</sup>.

Nuestros Programas de francés integran una sólida parte teórica donde se explicita su relación con el Modelo Educativo, con el concepto de Cultura Básica, la relación

---

4 El Enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido.

5 Hablamos de Tareas en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto (p.9).

6 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en concordancia con la perspectiva accional, concibe al alumno o aprendiente como alguien que necesita aprender estrategias comunicativas para utilizar la lengua con diferentes fines o metas. El capítulo 4 en particular describe contextos del uso de la lengua, así como temas y estrategias que el aprendiente-usuario pone en práctica. En la versión en español se habla del usuario o alumno mientras que en francés se le llama *l'apprenant/utilisateur*, consideramos que este último término, donde ambos roles se mantienen juntos, representa mejor el tipo de alumno activo que concibe el marco: alguien que desde que inicia su proceso de aprendizaje desarrolla un *savoir-faire* que le permitirá usar la lengua de manera estratégica.



con el Plan de estudios, con el Perfil del Egresado, el enfoque didáctico y un último apartado dedicado a las líneas de evaluación. La segunda parte está integrada por la Cartas descriptivas donde están indicados tanto los propósitos como los aprendizajes, la temática, las estrategias de enseñanza-aprendizaje sugeridas, una tarea de evaluación sugerida por unidad y por semestre con los criterios e indicadores.

## **Pertinencia de los aprendizajes con respecto al Enfoque didáctico de la materia**

De acuerdo con la información recabada y el análisis realizado por los integrantes del seminario, todos los aprendizajes son congruentes con el enfoque comunicativo y la perspectiva accional. Los aprendizajes de los programas de Francés están organizados alrededor de una habilidad o propósito que se espera el alumno haya adquirido al final de cada unidad y cada semestre. Algunos abordan la comprensión, otros la expresión oral, otros más la escrita y frecuentemente el último aprendizaje es de interacción oral. Asimismo, estos aprendizajes, es decir estas habilidades en conjunto, permiten a los alumnos interactuar para lograr, en nuestro caso, la resolución de una Tarea.

## **Coherencia entre los propósitos y aprendizajes de cada unidad programática, incluida la progresión de los aprendizajes**

Los aprendizajes de cada unidad deben relacionarse entre sí para alcanzar los propósitos planteados. Cada semestre de francés está estructurado en tres unidades y cada unidad contiene entre cuatro y cinco aprendizajes. En la mayoría de las unidades existe una progresión en los aprendizajes que va de la comprensión a la interacción ya sea oral o escrita y pasa por algún o algunos aprendizajes de producción. Esta progresión se basa en las etapas de la unidad didáctica. De acuerdo con esta metodología de enseñanza, el profesor conduce al alumno en un proceso que va de la sensibilización, pasa por la comprensión, el descubrimiento, la conceptualización, la sistematización y finaliza cuando el alumno es capaz de producir de manera espontánea de acuerdo con la situación de comunicación que se le presente.

## **Coherencia entre los aprendizajes y la temática**

Antes de señalar cómo se plantea la temática en los programas de francés, cabe mencionar que el formato de las cartas descriptivas es el mismo para todas las materias del CCH. Las cartas están estructuradas con tres columnas: aprendizajes, temática y estrategias. Al hacer el análisis de cómo está organizada la temática en nuestros programas podemos constatar lo complejo que es determinar los contenidos de un aprendizaje tomando en cuenta el concepto de competencia co-

municativa. Así es, de acuerdo con Hymes<sup>7</sup>, la lengua se asocia a diferentes saberes, por ejemplo, cuándo hablar, de qué hablar, con quién, cómo. Es decir, hay aspectos sociolingüísticos y pragmáticos que se desarrollan al usar una lengua. Además, están aquellos aspectos directamente relacionados con la forma de la lengua como la gramática y la fonética. Tomando en cuenta estos elementos, aunada a la columna de temática, podemos apreciar en los programas un cuadro complementario dividido en aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos de la lengua.

De acuerdo con la información recabada, los profesores consideran que desglosar y especificar la temática en componentes pragmáticos: actos de habla y situaciones comunicativas; componentes sociolingüísticos: condiciones socioculturales y léxico; así como componentes lingüísticos: gramática y fonética, les brinda un panorama completo y entienden mejor los aprendizajes a los que se asocian estos contenidos.

En general observamos que existe coherencia entre los aprendizajes y la temática desarrollada, con la excepción de los contenidos de fonética, que no muestran una progresión clara, así que una de las propuestas de modificación va en ese sentido.

## Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Además de establecer aprendizajes que estén en concordancia con el Modelo Educativo, y que su temática esté asociada de manera correcta, las estrategias plasmadas en nuestros programas se aproximan a las etapas de la unidad didáctica ya mencionada. Consideramos que esta progresión se adecua a nuestro enfoque, la perspectiva accional. Ahora bien, recordemos que las estrategias de los programas son sugeridas, muchas veces pueden servir de base para que el profesor desarrolle una estrategia más completa. En este sentido, los profesores expresaron su opinión favorable respecto a esta parte de los programas, si bien se sugieren ajustes.

## Estrategias de evaluación

Con el fin de proporcionar al profesor una guía para transitar por el proceso completo del aprendizaje, los programas de francés, desde su marco teórico incluyen

---

<sup>7</sup> En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta: es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla; es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente; es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza.



algunos aspectos sobre los tipos de evaluación y su importancia, es decir, hacer una medición o una valoración constante de los aprendizajes para verificar si se están alcanzando o no. Es crucial no confundir la evaluación con la calificación, pues si bien es necesario obtener una nota al final del semestre, el objetivo de la evaluación es más bien formativo. Con base en los resultados que arroje, el profesor podrá hacer ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, en ese mismo apartado, se aborda la pedagogía del error para recordarle al profesor que éste es parte del proceso de aprendizaje.

En congruencia con lo mencionado en el marco teórico, en cada unidad de cada semestre se propone una Tarea comunicativa a realizar y otra más compleja al final de cada semestre que engloba aprendizajes de las tres unidades. Éstas son las estrategias de evaluación que los profesores pueden aplicar o tomar como base para realizar sus evaluaciones. Además, se agrega una lista de criterios e indicadores para evaluar dichas tareas.

En general, las opiniones sobre los aspectos de evaluación que abordan los programas han sido positivas. Los profesores señalan que estas sugerencias de evaluación los orientan para crear sus propias tareas, o que las adaptan para ajustarlas a sus necesidades. Asimismo, sugieren algunos cambios, pues, de acuerdo con la perspectiva accional, deben ser tareas reales o al menos acercarse mucho a la realidad, y algunas de ellas resultan muy artificiales.

## PROPUESTAS DE AJUSTE Y CONCLUSIONES

De acuerdo con la información recabada por el Seminario de Evaluación de los Programas de Francés I-IV, en los diferentes cuestionarios, foros y cursos, los profesores opinan que dichos programas son un instrumento sólido que cumple con su objetivo, es decir, es una herramienta esencial donde los profesores encuentran qué deben enseñar a los alumnos y cómo, gracias a la progresión de los aprendizajes, la descripción clara del enfoque teórico metodológico de la asignatura, la presencia de ejemplos de estrategias y de los criterios para evaluar los aprendizajes. Sin embargo, a esta apreciación general se le han hecho algunas recomendaciones:

Respecto a la **pertinencia de los aprendizajes** en relación con el enfoque didáctico de la materia, se observó que todos los aprendizajes están en armonía con el enfoque comunicativo y la perspectiva accional.

Respecto a la **coherencia entre los propósitos y aprendizajes** de cada unidad programática se hacen algunas propuestas de ajuste, principalmente de Francés I y III.

Aprendizaje	Propuesta de ajuste
El propósito de la Unidad 2 de Francés I es presentarse, uno de los aprendizajes es el siguiente: El alumno: Formula y responde preguntas sobre su información personal, gustos y preferencias y actividades cotidianas (rutina).	Hablar de la rutina podría abordarse después, probablemente en la unidad 3 o hasta francés II, y este aprendizaje se modificaría así: El alumno: Formula y responde preguntas sobre su información personal, gustos y preferencias.
En la unidad 3 de Francés I para presentar a otra persona, también se incluye el tema de la rutina.	Esta temática podría incorporarse hasta Francés II
En Francés II, el propósito es: el alumno podrá interactuar en su entorno inmediato para realizar tareas cotidianas sencillas. Consideramos que el aprendizaje: Comprende y sigue instructivos, no contribuye directamente a lograr el propósito de la unidad.	Este aprendizaje podría eliminarse
En la unidad 3 igualmente de Francés II donde el propósito es que el alumno pueda realizar una compra se inicia con el aprendizaje, el alumno: Pide y da la hora	Este aprendizaje podría abordarse desde Francés I cuando el alumno habla de su horario de escuela.
En Francés III, el segundo y tercer aprendizaje se muestran de la siguiente manera: Elige y solicita un platillo/ menú. Pide información sobre un platillo.	Consideramos más eficaz invertir el orden: Pide información sobre un platillo. Elige y solicita un platillo/ menú.

Respecto a la **coherencia entre los aprendizajes y la temática**, se observó que existe una progresión del primer al último aprendizaje en cada unidad, los aprendizajes se desarrollan de la comprensión a la producción. Sin embargo, esta progresión no es clara si hablamos de los temas de fonética, por lo que, a continuación, señalamos la necesidad de desarrollar una propuesta para tratar dichos componentes lingüísticos, así como otros ajustes que consideramos pertinentes.

Temática	Propuesta de ajuste
En general, en los cuatro semestres no hay una progresión en el tratamiento de los contenidos de fonética	Desarrollar una progresión clara para abordar los contenidos de fonética.
En Francés II, el aprendizaje: Da y sigue un itinerario requiere la utilización de verbos que utilizan preposiciones à y de, por lo tanto, se requiere utilizar artículos contractos, que no son mencionados en la columna de temática.	Agregar artículos contractos en el apartado de gramática.
En Francés III, en la columna de situaciones comunicativas de la unidad 2, se muestra la siguiente lista: En la escuela. Conversación informal. Entrevistas.	Precisar de la siguiente manera: Hablar de su fin de semana Hablar de sus vacaciones. Conocer la vida de celebridades
En Francés IV, en la columna de situaciones comunicativas de la unidad 1 se lee: noticias	Precisar de la siguiente manera: Comprender o reportar una noticia.



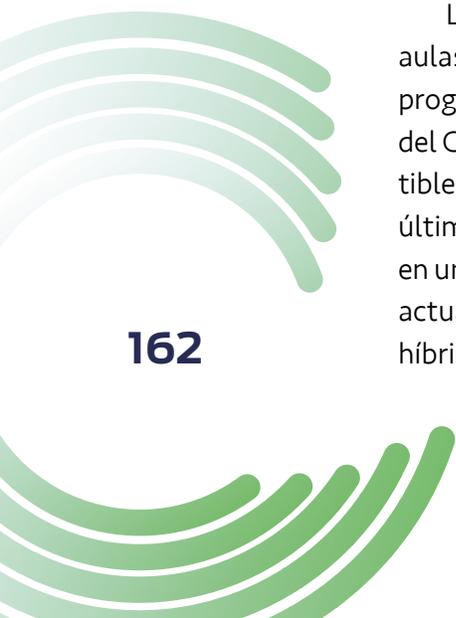
Respecto a la **pertinencia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje**, la primera observación tiene que ver con la ausencia de estrategias asociadas a la pronunciación. Si bien se describe una en Francés I, Unidad 1, después las estrategias se alejan de dicha temática. Por otra parte, no hay estrategias que aborden directamente los componentes socioculturales e interculturales. En diferentes espacios académicos y al seno del seminario, los profesores han sugerido ajustes para subsanar dichas problemáticas. A continuación, citamos algunos ejemplos.

Estrategia	Propuesta de ajuste
En Francés II, unidad 2 se describe la siguiente estrategia: A partir de instructivos, los alumnos identifican y clasifican las distintas formas verbales para dar indicaciones.	En este caso se menciona lo complicado que es llevar a cabo esta estrategia y la observación es que no está del todo acorde al propósito de la unidad
En Francés III, unidad 1, para coadyuvar al aprendizaje de solicitar información sobre un platillo se sugiere agregar una estrategia.	Agregar la siguiente estrategia: El profesor pide a los alumnos, antes de imitar un diálogo, que digan cuál es su platillo preferido y que intenten describirlo.
En Francés IV, unidad 1, se plantean estrategias en el laboratorio de idiomas	Se sugieren modificaciones para realizarlas a distancia de manera virtual.

Respecto a las **estrategias de evaluación**, es decir las tareas comunicativas propuestas al final de cada unidad y de cada semestre, se sugiere reestructurar tanto la tarea final de Francés II como la de Francés III.

Tareas	Propuesta de ajuste
Tarea final de la Materia de Francés II: Hacer una fiesta: comprar lo necesario para la reunión, indicar a un compañero cómo llegar.	Tarea final de la Materia de Francés II: Hacer una fiesta: comprar lo necesario para la reunión, indicar a un compañero cómo llegar.
Tarea final de la Materia de Francés III: Contar y comparar mis fiestas (ocurridas en un restaurante).	Al final de francés III los alumnos todavía no pueden contar algo. Se sugiere: Mencionar hechos y situaciones que hayan sucedido en alguna fiesta en un restaurante.

Los Programas de estudio actualizados de Francés I-IV han sido aplicados en las aulas al menos durante cinco años. Hasta ahora el balance general es positivo, los programas conservan una estrecha y armónica relación con el Modelo Educativo del CCH. No obstante, como lo hemos descrito en las líneas anteriores, son susceptibles de algunos ajustes que pueden mejorarlo. Sin duda, el reto más grande en el último año ha sido tratar de seguir los Programas en un ambiente virtual insertos en un contexto mundial tan grave como el de una pandemia. Es evidente que en una actualización posterior deberá pensarse en una realidad de enseñanza-aprendizaje híbrida.



## REFERENCIAS

- Aguilar, R. *et al.* (2016). *Programas de estudio. Francés I a IV*. México: CCH UNAM.
- Bazán, J.J. (2001) El Colegio de Ciencias y Humanidades: modelo y prácticas *Gaceta CCH*, Número extraordinario 4, México, CCH-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1988) “Un bachillerato de habilidades básicas” CCH-UNAM. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista65\\_S1A4ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista65_S1A4ES.pdf)
- Bertocchini, P. y Costanzo, E. (2008). *Manuel de Formation pratique Clamecy* : CLE International.
- Cyr Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Defays, J. M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Enseignement et apprentissage. Belgique: Mardaga.
- Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (2020a). *Cuadernillo de orientaciones 2020-2021. Suplemento Especial Gaceta CCH*,5 de junio de 2020. México: CCH
- Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (1996). *Plan de Estudios Actualizado* México: UNAM.
- Figuroa M. F. (2013). *Aprender a aprender como desarrollo potencial del aprendizaje en el marco de la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 17 de diciembre de 2020 en: <https://es.slideshare.net/felipefigueroamartin1/aprender-a-aprender-como-desarrollo-potencial-de-aprendizaje>
- Hymes, D. (2021) “Competencia comunicativa” en Centro Virtual Cervantes [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)
- Martínez, G. (2019). “Práctica educativa, el ejercicio en el aula. La aplicación del Modelo del CCH. La formación en lengua extranjera. El caso de francés” en *Nuevos cuadernos del Colegio* no. 11, México: DGCCH-UNAM.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Versión electrónica del Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Ruiz, E. (2016). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: IISUE-UNAM. Recuperado en: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/propuesta-de-un-modelo-de-evaluacion-curricular-para-el-nivel-superior-una-orientacion-cualitativa.pdf>



## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DR. ENRIQUE GRAUE WIECHERS  
 DR. LEONARDO LOMELÍ VANEGAS  
 MTR. HUGO ALEJANDRO CONCHA CANTÚ  
 DR. LUIS ÁLVAREZ ICAZA LONGORIA  
 DRA. PATRICIA DOLORES DÁVILA ARANDA  
 LIC. RAÚL ARCEÑO AGUILAR TAMAYO  
 MTR. NÉSTOR MARTÍNEZ CRISTO

RECTOR  
 SECRETARIO GENERAL  
 ABOGADO GENERAL  
 SECRETARIO ADMINISTRATIVO  
 SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL  
 SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA  
 DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



## ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ  
 LIC. MAYRA MONSALVO CARMONA  
 LIC. ROCÍO CARRILLO CAMARGO  
 LIC. MARÍA ELENA JUÁREZ SÁNCHEZ  
 BIÓL. DAVID CASTILLO MUÑOZ  
 MTRA. DULCE MARÍA E. SANTILLÁN REYES  
 MTR. JOSÉ ALFREDO NÚÑEZ TOLEDO  
 MTRA. GEMA GÓNGORA JARAMILLO  
 LIC. HÉCTOR BACA ESPINOZA  
 ING. ARMANDO RODRÍGUEZ ARGUIJO

DIRECTOR GENERAL  
 SECRETARIA GENERAL  
 SECRETARIA ADMINISTRATIVA  
 SECRETARIA ACADÉMICA  
 SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE  
 SECRETARIA DE PLANEACIÓN  
 SECRETARIO ESTUDIANTIL  
 SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES  
 SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL  
 SECRETARIO DE INFORMÁTICA

Mtra. Martha Patricia López Abundio  
 Lic. Patricia Trejo Martínez  
 MVZ. Genaro Romero González  
 Lic. Veidy Salazar De Lucio  
 Lic. Felipe Dueñas Domínguez  
 Lic. Antonio Nájera Flores  
 C. Adriana Astrid Getsemaní Castillo Juárez  
 Mtra. Martha Contreras Sánchez  
 Lic. Verónica Andrade Villa

Mtro. Keshava Quintanar Cano  
 Mtra. Verónica Berenice Ruiz Melgarejo  
 Mtra. Teresa de Jesús Sánchez Serrano  
 Ing. Damián Feltrín Rodríguez  
 Lic. Elizabeth Hernández López  
 BIÓL. Ma. del Rosario Rodríguez García  
 LDG. Isaac Hernán Hernández  
 Lic. Ana Rocío Alvarado Torres  
 Ing. María del Carmen Tenorio Chávez  
 Lic. Reyna I. Valencia López

Lic. Maricela González Delgado  
 Mtro. Manuel Odilón Gómez Castillo  
 Lic. Blanca Adela Zamora Muñoz  
 Mtra. María Xóchitl Megchún Trejo  
 Lic. María del Rocío Sánchez Sánchez  
 Lic. Armando Segura Morales  
 Lic. Carlos Ortega Ambríz  
 IQ. Georgina Guadalupe Góngora Cruz

Mtra. María Patricia García Pavón  
 QFB. Reyes Flores Hernández  
 Mtra. Alejandra Barrios Rivera  
 Mtra. Martha Maya Téllez  
 Mtra. Cecilia Espinosa Muñoz  
 Dra. Elsa Rodríguez Saldaña  
 Mtra. Claudia Verónica Morales Montaño  
 Ing. Angélica Nohelia Guillén Méndez

Lic. Susana de los Ángeles Lira de Garay  
 Lic. Noé Israel Reyna Méndez  
 C.P. Erasto Rebolledo Ávalos  
 Mtro. Ernesto Márquez Fragoso  
 Mtro. Armando Moncada Sánchez  
 Dra. Georgina Balderas Gallardo  
 Mtro. Reynaldo Cruz Contreras  
 Mtra. Nohemí Claudia Saavedra Rojas  
 Mtra. Clara León Ríos

## AZCAPOTZALCO

DIRECTORA  
 SECRETARIO GENERAL  
 SECRETARIA ADMINISTRATIVA  
 SECRETARIO ACADÉMICO  
 SECRETARIO DOCENTE  
 SECRETARIO DE ASUNTOS ESTUDIANTILES  
 SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE  
 JEFA DE LA UNIDAD DE PLANEACIÓN  
 SECRETARIA TÉCNICA DEL SILADIN  
 SECRETARIA PARTICULAR Y COORDINADORA DE GESTIÓN

## NAUCALPAN

DIRECTOR  
 SECRETARIA GENERAL  
 SECRETARIA ADMINISTRATIVA  
 SECRETARIO ACADÉMICO  
 SECRETARIA DOCENTE  
 SECRETARIA DE SERVICIOS ESTUDIANTILES  
 SECRETARIO DE APOYO AL APRENDIZAJE Y CÓMPUTO  
 SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR  
 SECRETARIA TÉCNICA DEL SILADIN  
 COORDINADORA DE GESTIÓN Y PLANEACIÓN

## VALLEJO

DIRECTORA  
 SECRETARIO GENERAL  
 SECRETARIA ADMINISTRATIVA  
 SECRETARIA ACADÉMICA  
 SECRETARIA DOCENTE  
 SECRETARIO DE ASUNTOS ESTUDIANTILES  
 SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE  
 SECRETARIA TÉCNICO DEL SILADIN

## ORIENTE

DIRECTORA  
 SECRETARIO GENERAL  
 SECRETARIA ADMINISTRATIVA  
 SECRETARIA ACADÉMICA  
 SECRETARIA DOCENTE  
 SECRETARIA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES  
 SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR  
 SECRETARIA TÉCNICA DEL SILADIN

## SUR

DIRECTORA  
 SECRETARIO GENERAL  
 SECRETARIO ADMINISTRATIVO  
 SECRETARIO ACADÉMICO  
 SECRETARIO DOCENTE  
 SECRETARIA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES  
 SECRETARIO DE APOYO AL APRENDIZAJE  
 SECRETARIA TÉCNICO DEL SILADIN  
 JEFA DE LA UNIDAD DE PLANEACIÓN



**REVISIÓN**  
 Benjamín Barajas Sánchez  
 Marcos Daniel Aguilar

**EDICIÓN**  
 Héctor Baca Espinoza

**DISEÑO**  
 Elena Pigenutt