

Nuevos Cuadernos del Colegio

10



julio-septiembre, 2017



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Dr. José Narro Robles
Rector

Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional

Lic. Enrique Balp Díaz
Secretario de Servicios a la Comunidad

Dr. César Iván Astudillo Reyes
Abogado General

Renato Dávalos López
Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General

Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez
Secretario General

Dra. Rina Martínez Romero
Secretaria Académica

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera
Secretaria Administrativa

Lic. José Ruiz Reynoso
Secretario de Servicios de Apoyo al Aprendizaje

Mtra. Beatriz Cuenca Aguilar
Secretaria de Planeación

C. D. Alejandro Falcón Vilchis
Secretaria Estudiantil

Dr. José Alberto Monzoy Vásquez
Secretario de Programas Institucionales

Lic. María Isabel Gracida Juárez
Secretaria de Comunicación Institucional

M. en I. Juventino Ávila Ramos
Secretario de Informática

Directores de los planteles

Lic. Sandra Aguilar Fonseca
Azcapotzalco

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Naucalpan

Dr. J. Jesús Ceja Pizano
Vallejo

Lic. Arturo Delgado González
Oriente

Mtro. Rosalío Luis Aguilar Almazán
Sur

NUEVOS CUADERNOS DEL COLEGIO

Responsables

Dr. José de Jesús Bazán Levy
Lic. María Isabel Díaz del Castillo Prado

Índice

Presentación	5
María Isabel Díaz del Castillo Prado	
Surgimiento textual del concepto de Cultura Básica	7
José de Jesús Bazán Levy	
El manejo de los contenidos en los programas actualizados desde la perspectiva de la cultura básica	31
Angélica Barreto Ávila	
Algunas consideraciones sobre los aprendizajes en los Programas de Estudios en Inglés I a IV actualizados (2016)	41
Luisa del Socorro Luja Gamboa	
Los programas de 2016 ¿nueva era académica en el CCH, nuevas prácticas?	49
Guadalupe C. Martínez Reyes	
Interdisciplina, una cuenta pendiente en el CCH	63
Beatriz Cuenca Aguilar	
Acompañemos a los jóvenes estudiantes de ciencias a resolver conflictos cognitivos, para construir aprendizajes significativos	77
Carlota Francisca Navarro León	
El proceso de actualización del Programa de Estudios del Taller de Expresión Gráfica I y II ...	83
Gilberto Martínez Reyes	
Los Programas de Estudio Actualizados: acciones para mejorar su aplicación	89
Trinidad García Camacho	

Presentación

El Seminario sobre el Modelo Educativo del CCH vuelve a ser el espacio colegiado desde el que se construye este número de Nuevos Cuadernos del Colegio. En esta ocasión, los textos que o integran son producto de las reflexiones y experiencias de los integrantes de su sexta etapa, dedicada en esta ocasión a analizar el proceso de actualización de los Programas de Estudio en su fase de instrumentación y a aportar ideas para su seguimiento.

Iniciamos con un artículo inédito sobre el surgimiento textual del concepto de cultura básica, escrito sí en 2014, pero con plena vigencia, en tanto sustento del carácter constitutivo de la cultura básica como parte del modelo educativo del CCH y como elemento originario del proyecto que dio lugar a la creación del Colegio. El texto reafirma la pertinencia actual de la cultura básica como eje orientador no sólo del diseño de los Programas de Estudio, sino, y más importante aún, de la instrumentación de éstos en la práctica docente cotidiana. Su inclusión en este número es un recordatorio sustentado de la cultura básica como referente para la puesta en práctica de los programas en nuestras clases, pero también para la evaluación y seguimiento de los programas actualizados.

La pertinencia de este recordatorio se hace patente en el segundo texto, que analiza la condición particular del Programa de Estudios de Inglés señalando el considerable aumento de los contenidos en su versión actualizada y el riesgo de caer en el temido enciclopedismo en su instrumentación, ante lo que se plantea la importancia de la formación docente para garantizar que sean los aprendizajes el eje del trabajo escolar a partir del cual se seleccionen y organicen los contenidos en función de la tarea.

El texto que le precede, también referido a la materia de Inglés, enfatiza el papel de los aprendizajes y de la relación que deben guardar con éstos tanto los contenidos, como los enfoques disciplinario y didáctico. Éste, como el texto anterior, constituyen dos relevantes contribuciones a la comprensión del enfoque accional adoptado en la enseñanza del inglés en el Colegio.

Cierra las aportaciones en el ámbito de la enseñanza de idiomas un artículo que analiza el proceso de actualización del Programa de Estudios de Francés. Se enfatiza en el texto la importancia que la planeación operativa y los materiales de apoyo tienen en la enseñanza de los idiomas y, en consecuencia, la necesidad de atender adecuadamente estos ámbitos en la instrumentación de los Programas.

El siguiente texto retoma otro de los elementos constitutivos del proyecto educativo del Colegio, quizá aquél que mayores dificultades ha enfrentado para concretarse en sus prácticas, la interdisciplina. Al respecto, el artículo señala éste como el gran pendiente del Colegio y uno de los varios aspectos no atendidos en el proceso de

actualización de los Programas de Estudio. Finalmente, se plantea la oportunidad que representa la etapa de su instrumentación para avanzar en la integración de la interdisciplina, por ejemplo, en el abordaje de la enseñanza de la Biología, para lo cual se presenta un conjunto de ideas y propuestas.

También referido al área de ciencias experimentales y la instrumentación de los Programas de Estudio Actualizados, el artículo que aparece a continuación ejemplifica el tipo de estrategias didácticas que para el abordaje de la materia de Química permiten recuperar los principios del modelo educativo del Colegio y poner en el centro a los aprendizajes en la instrumentación de los Programas.

Se analiza en el texto siguiente el proceso de actualización del Programa de Estudios de Expresión Gráfica. En éste se presentan los cambios realizados y los avances logrados en el acercamiento del Programa a los principios del modelo educativo. Finalmente, se plantean los retos a enfrentar en la etapa de instrumentación para lograr sus propósitos.

El número cierra con un texto en el que se identifican los problemas que de manera general se presentan para la puesta en práctica de los Programas de Estudio y, en relación con estos se plantea un conjunto de sugerencias de carácter curricular y didáctico para solventarlos.

Reiteramos la invitación a la comunidad docente del Colegio para colaborar en este espacio de expresión libre y de difusión de la experiencia del Colegio. Pueden hacernos llegar sus propuestas al correo memoria@cch.unam.mx✉

María Isabel Díaz del Castillo Prado,
Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Agosto, 2017.

Surgimiento textual del concepto de Cultura Básica

Profesor José de Jesús Bazán Levy

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

TLRIID I a IV

Plantel Naucalpan

blevy@cch.unam.mx

Resumen

En este artículo, escrito en 2014, se presenta la genealogía del concepto de cultura básica como uno de los componentes centrales del modelo educativo del CCH, desde los planteamientos previos al proyecto del Colegio, que dieron lugar a su creación hasta los tiempos recientes.

Palabras clave: cultura básica, principios del CCH, creación del CCH.

Introducción

En mayo de 2013, tuve ocasión de leer la *Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios*, en el que se afirma que "La dimensión personal se dirige a la formación de estudiantes capaces de adquirir una cultura básica, general y propedéutica", p. 14. Sin embargo, la nota 2, *ibídem*, acota que "El concepto «Cultura Básica» está sujeto a debate. Por la relevancia de esta discusión y la importancia que tiene el concepto en los documentos básicos del Colegio, se considera fundamental la participación del profesorado." Así se puso en entredicho el concepto y se abrió un paréntesis cuya incertidumbre debió eliminar la intervención del profesorado, la cual finalmente nunca tuvo lugar.

Leí asimismo las treinta y tantas ponencias relativas al modelo educativo del Colegio, presentadas para una discusión en foro convocada y pospuesta, de las cuales muy pocas, de memoria diría que tres, trataban apenas del propio Modelo Educativo, y por derivación hubieran podido pronunciarse sobre sus elementos. Sin embargo, había pocos párrafos dedicados realmente al tema.

Como la discusión sobre la Cultura Básica no se cerró, aunque en mi opinión tampoco ha progresado posteriormente ni tiene visos de hacerlo por de pronto, ya que la revisión se ha reducido a los programas de los cuatro primeros semestres (lo cual, a mi entender, es acertado), pienso que vale la pena precisar el tema, profundizar en su significado, aportar alguna comprensión de su desarrollo y

finalmente, espero, contribuir a que se traduzca en los nuevos programas todavía en proceso y sobre todo en la docencia que éstos debieran promover. Si a tanto no llegamos, por lo menos habrá un documento, que no se siente perfecto, pero sí útil, para continuar, por cuenta de la comunidad del Colegio, la prolongada reflexión sobre el tema.

Por eso, vuelvo a la Cultura Básica, después de 35 años de la publicación en *Cuadernos del Colegio*, número 2, pp. 11-17, Naucalpan, 1980, de mi primer escrito sobre el tema redactado pocos meses antes, "Líneas estratégicas para el desarrollo del Colegio", para esclarecer con mayor detalle lo que muchos y yo mismo consideramos bien fundado: que el concepto de Cultura Básica forma parte del patrimonio académico irrenunciable del modelo educativo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, como lo hizo, sin ese nombre, por supuesto, en el proyecto precursor de Nueva Universidad.

1. La Cultura Básica y el Colegio: un largo acompañamiento.

El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, según los documentos de su creación, es un Bachillerato de Cultura Básica, que no elemental ni minimalista, es decir, su Modelo Educativo evita deliberadamente imaginar y pretender que en tres años se puede enseñar todo de todas las materias, aunque sea en la forma de primera introducción, y opta por seleccionar **lo importante de las materias importantes**, esto es, los conceptos y conocimientos, los métodos y las habilidades, las actitudes y valores, que sirven de base para un aprendizaje sujeto a juicio crítico que vaya creciendo en autonomía, en la perspectiva de una inserción ciudadana y social responsable.

Afirmar lo anterior no implica atribuir a los documentos de origen el uso del sintagma, aunque el adjetivo aparezca repetidamente, referido a otros términos (por ejemplo, educación) y las descripciones concretas de sus componentes permiten con certidumbre señalar que estas concepciones no son producto de la reflexión del Colegio constituido, sino lo preceden en la reflexión académica, lo fundan en las decisiones del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971 y las reiteran intervenciones del Rector y otros textos publicados en la Gaceta UNAM entre 1971 y 1972, reunidos en *El Colegio de Ciencias y Humanidades en la Gaceta UNAM, 1971-1972*, Plantel Naucalpan, 1977.

Sin aspirar a la exhaustividad, Imposible, entre otras causas, por una custodia poco cuidadosa de los documentos tras la desaparición del Centro de Documentación Académica (COA), concebido y fundado por Javier Palencia, recobraré enseguida algunas formulaciones coincidentes acerca del objeto general del aprendizaje de los estudiantes del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, para emplear el primero de nuestros nombres históricos.

2. Pablo González Casanova en 1953

En 1953, el *Boletín de la Asociación Nacional de Universidades* publica en separata "El problema del Método en la Reforma de la Educación Media Superior", documento presentado por Pablo González Casanova en el Congreso Latinoamericano de Sociología celebrado ese mismo año.

El artículo tiene tres partes principales: una sociológica, "otra propiamente pedagógica, o que se refiere a las relaciones del estudio real o actual con los objetivos o anhelos de la enseñanza y de los planes y programas de estudio", y una más sobre el modo de hacer la reforma. Tomaré las citas principalmente de la segunda parte, más directamente relacionada con el modelo educativo propuesto, aunque el texto no recurra a este término.

Una primera cita, tomada de la primera parte, asume una posición clara sobre el enfoque de los esfuerzos de mejoramiento de la enseñanza:

1. El enfoque de las reformas de la enseñanza.

"La lucha por una mejora de la educación debe ser una lucha planteada primordialmente en el terreno educativo, que tienda a cambiar la estructura académica, para que rinda los frutos que de ella se esperan, que son frutos académicos, científicos, técnicos, humanísticos", dejando de lado las concepciones sustancialmente jurídicas o legales. La escuela "es una comunidad de cultura" en la que "maestros y alumnos no persiguen fines antagónicos, sino complementarios".

2. Situación problemática de la enseñanza

Si bien la descripción de las condiciones que dañan la formación de los alumnos e impiden el trabajo de los profesores se refieren a una época que parece lejana, muchas de aquellas siguen presentes en el sistema educativo nacional o, en el mejor de los casos, es válido considerarlas como advertencias de desviaciones posibles que la escuela debe evitar.

El texto insiste en el exceso que caracteriza la estructura académica para alumnos y maestros e impide su formación.

Comencemos por los alumnos:

- "Un sistema educativo trunco en sus finalidades docentes,... incompleto, **inesencial**," por el "incumplimiento de los programas", "con dispersión de objetivos y repeticiones inútiles..."

- "... **el alumno no puede nunca advertir el propósito** de un método científico o técnico, o de una cultura humanística".
- "el alumno es agobiado, asfixiado por múltiples presiones: **número excesivo de materias**, atomización de conocimientos, número excesivo de **horas de trabajo escolar**, falta de instrumentos que faciliten su estudio personal".
- Igualmente, en el documento se enumera: "la dispersión de objetivos,... las repeticiones inútiles,... la imposibilidad de encontrar los libros indicados en las bibliotecas o las librerías... el incumplimiento de programas,... la idea arraigada de repetir lo que el profesor dijo y no de pensar por su cuenta".

El paralelismo con la condición de los profesores es evidente:

- "... el profesor sabe que nunca podrá trabajar y conocer personalmente a sus **cien o doscientos alumnos...**"
- "... el **número de materias** no le permite exigir que el alumno estudie en forma debida la materia que imparte..."
- "... la **abundancia de temas** lo obliga a no cumplir nunca los programas hasta el fin..."
- "...la **falta de instrumentos** en los laboratorios... hacen de la enseñanza activa un juego irrisorio, en que el alumno ve una parte del proceso total de un problema experimental y su solución."

Finalmente, las opciones erróneas del sistema educativo dan origen a sus grandes fallas educativas:

"De ello es culpable el sistema educativo abstracto, que parece ser el resultado de un propósito nefasto: hacer que la escuela dé al alumno **la totalidad del conocimiento**. Es increíble pero cierto: en nuestro sistema educativo **se quiere entregar todo y no se da nada.**"

"La selección de materias, o bien parece una clasificación de las ciencias, las humanidades y las actividades del género humano, o bien está hecha con criterios personales, aislados y carece de unidad, es arbitraria. Ni se toma en cuenta **la importancia de las materias** que se han de enseñar primero, segundo y tercer términos, ni se toma en cuenta **la importancia de los temas** en cada materia, ni se busca **la vértebra de ciencias y humanidades...**"

Además del tema de la falta de instrumentos y del número de alumnos, que, por ejemplo, abarrotan los laboratorios, y no solo las aulas, hacen cola para asomarse

medio minuto al único microscopio disponible y nunca alcanzan a percibir el desarrollo completo de un proceso, de experimentación, por ejemplo, y de la carencia de materiales didácticos, la estructura académica propone un **número excesivo de materias y de horas de trabajo escolar**, por lo que:

- El **alumno** no puede darse cuenta del propósito de un método científico o de una cultura humanística, es decir, su experiencia de estos campos no funda una comprensión del sentido de las actividades ni alcanzar concepciones de éstos.
- El **profesor** no puede exigir, porque se da cuenta de la desproporcionada cantidad de materias y trabajo que la escuela impone en conjunto al alumno.
- De estas disfunciones, resulta una **enseñanza** orientada a una comprensión parcial de los procesos experimentales y de su solución y, en general, de los propósitos del trabajo en ciencias y humanidades y en definitiva reduce la educación a orientaciones **inesenciales**, es decir, no pertinentes para la formación que requieren los alumnos.
- El origen de esta desolación es el despropósito del **sistema educativo** abstracto que se propone que la escuela **dé al alumno la totalidad del conocimiento**, no toma en cuenta la **importancia** de las materias ni ellas de los temas ni busca la **vértebra** de la enseñanza en **ciencias y humanidades**.
- En resumen: "...en nuestro sistema educativo se quiere **entregar todo y no se da nada**".

Aparecen aquí componentes esenciales de las concepciones educativas que más tarde formarán la riqueza conceptual del Colegio de Ciencias y Humanidades:

- Los grandes campos, **ciencias y humanidades**, en que se distribuye la cultura académica en las grandes ramas tradicionales, repetidamente citados, paradigma que terminará por adjetivar de manera determinante al Colegio en 1971.
- Se subraya que los aprendizajes deben considerar los **procesos completos** y no reducirse a algunos de sus elementos parciales, sino incluir la comprensión de aquellos, es decir, el alumno no puede dejar de definir los propósitos de los trabajos en ciencias y humanidades, los elementos que los integran y el **sentido último** que tienen en sus aspectos disciplinarios específicos y en el desarrollo de la cultura.
- Se propone un criterio fundamental de selección de materias y de los temas de estas, a saber, su **importancia**, operación que conlleva eliminar erudición, rutinas injustificadas, saber improductivo por inactual o secundario en el sistema de las

disciplinas, por ejemplo. En la creación del Colegio se propondrá asimismo un criterio de selección, pero en vez de la importancia se hablará de lo **básico**.

3. La búsqueda de soluciones innovadoras

Para "establecer nuevos planes", el comunicado formula un conjunto de preguntas, de corte retórico (sabemos, con el escritor, cuál es la respuesta cuya validez reconocemos):

- "¿Es posible la enseñanza de la totalidad del conocimiento?"
- "¿Es preferible enseñar de todo un poco, enseñar algo, enseñar lo esencial?"
- "¿Enseñar los instrumentos esenciales para apropiarse de instrumentos esenciales a la especialización en un ciclo superior de la enseñanza?"
- "¿Qué es posible enseñar y aprender concretamente de la totalidad cultura-ciencia-técnica?"

La respuesta a estas preguntas aparece explícitamente más adelante, a saber:

- "Otro error que no debemos cometer es el que consiste en sostener de manera implícita o explícita que en el bachillerato **se estudiarán todos**, absolutamente todos los problemas científicos y humanísticos."
- "Esta idea de que en la escuela y sólo en la escuela se aprenderá y enseñará, es una idea pedante y absurda cuando se aplica a las escuelas universitarias, pero cuando se aplica a las escuelas preparatorias, raya en lo ridículo. **No podemos pretender enseñarlo todo**, ni siquiera **casi todo**, en el bachillerato."
- "Al limitar nuestras pretensiones, podremos en realidad ser más ambiciosos y entregar al estudiante una **cultura general intensiva** y algunas **experiencias** muy particulares sobre lo que puede ser la **labor de un científico o de una humanista** en el momento que explora un campo de su especialidad."
- "Esta reducción de las materias, esta concentración en torno a las *cuestiones esenciales* y a algunas experiencias particulares, nos permitirán hacer de la educación preparatoria lo que debe ser: una educación que entregue los **instrumentos generales**, como un primer paso para apoderarse de los instrumentos particulares de ciencias y humanidades..." es decir, "un sistema intensivo que aborde los **temas fundamentales** de la segunda enseñanza."

- “Con este criterio, es necesario buscar cuál es el **núcleo de la cultura y del método** que deba impartir la escuela Preparatoria y después buscar en cada una de las materias cuáles son los temas, los métodos, los problemas esenciales.”
- “...se desea de un bachiller que **sepa pensar, escribir, calcular**, y que posea en principio una **cultura científica y humanística**... que sepa **para qué sirven** el pensar, y el escribir, y el calcular, y las ciencias y las humanidades.”
- “...para lograr tales fines, es menester concentrar la atención de los alumnos en el **menor número de materias** que sea posible, concentrar su atención en los **temas esenciales**, hacer que los temas, métodos o cuestiones sean motivo de **ejercicio concreto**, de **aplicación constante**.”

A la pregunta sobre la cantidad de lo que debe enseñar la escuela, graduadas entre “algo” y “todo”, la respuesta aborda los aspectos cuantitativos y cualitativos:

- Se rechaza tajantemente la pretensión de que el alumno **estudie todo** o pretender **enseñarle todo**. Queda eliminada, por consiguiente, una educación de pretensiones enciclopédicas.
- Hay que optar por una cultura general intensiva, con el **menor número posible** de las materias, que constituyen el **núcleo de la cultura** que debe enseñarse en el Bachillerato y en cada materia por **los temas, métodos y problemas esenciales**.
- Las habilidades de las que no puede carecer un bachiller son las de **pensar, escribir, calcular**, como tampoco puede verse privado de una **cultura científica y humanística**.
- Además, sin embargo, debe saber **para qué sirven** estas habilidades y conocimientos y las ciencias y las humanidades, es decir, no sólo poseerlos, sino saber por qué tienen validez y qué puede lograrse con ellos.
- La orientación pedagógica fundamental consiste en que el alumno tenga **una experiencia de lo que puede ser la labor de un científico o de un humanista cuando explora un campo de su especialidad**, por lo que la didáctica correspondiente de los temas esenciales debe dirigirse al ejercicio concreto y a la aplicación constante de conceptos y métodos. En otras palabras, se pasa de una didáctica de datos y erudición, que se limita a lo meramente conceptual, y acude a un aprendizaje que parte de la experiencia, es decir, que exige poner en juego un conjunto más amplio de las facultades del ser humano.

De esta manera, el perfil característico del Colegio de 1971 encuentra aquí una primera formulación, que comienza a delinearse con precisión: se excluye pretender enseñar todo, se opta por pocas materias, las habilidades académicas esenciales,

la conciencia de las funciones de los aprendizajes y la cultura, las formas de actividad concreta y apoyadas en la experiencia, semejantes a las de los expertos en Ciencias o Humanidades, y a través de las cuales se aprende.

4. Roger Díaz de Cossío, "El futuro de nuestras Universidades", documento de trabajo provisional del Consejo de la Nueva Universidad, 25 de septiembre de 1970.

El Dr. Díaz de Cossío coordinó los trabajos de la Nueva Universidad, proyecto al que la Rectoría del Dr. González Casanova atribuía la mayor importancia. Las concepciones de este proyecto formaban parte del acervo compartido de los principales actores de este periodo de la UNAM, preocupado por adaptar su organización académica a las exigencias culturales contemporáneas. En este artículo, que presentamos como un elemento del contexto académico en el que surgirá el Colegio de Ciencias y Humanidades, aparecen concepciones que formarán parte del proyecto finalmente adoptado a finales de enero de 1971.

"No debemos poner el acento en la información, pero lo ponemos porque es lo más fácil, y no sólo esto, sino que seguimos añadiendo información que se volverá inútil...Nunca quitamos nada..."

"¿Qué deben aprender los alumnos? Deben aprender a aprender, y deben querer hacerlo. No tiene importancia la información que les sea transmitida, si se genera la habilidad de saber aprender."

También las dos citas se refieren a la contraposición entre simplemente acumular información y saber obtenerla. No se emplea el término enciclopedismo, pero la idea coincide. Se propone, en cambio, mudar el enfoque y hacer que los alumnos desarrollen capacidades de producción de aprendizajes, que aprendan a aprender. Se tiende, por consiguiente a una cultura como producción y a la autonomía en la obtención de información.

"... Cada uno de los estudiantes trabajaría más en una disciplina que en las demás, pero participaría también en ellas. Esto para una molécula que fuera la suma de varias disciplinas fundamentales, como matemáticas, método científico a través de una ciencia, y humanidades."

"Al decir más básicos, queremos decir que hay que hacer hincapié en que nuestros estudiantes dominen uno de los tres o cuatro instrumentos básicos que existen y que le sirven al hombre para examinar, analizar y transformar el mundo a su alrededor. Estos son: el lenguaje, las matemáticas, el método científico y el método histórico. No podemos pretender que nuestros estudiantes dominen todas las metodologías mencionadas, pero sí una cualquiera de ellas y que tengan conocimiento de las

demás... Podemos enseñar método científico a través de una ciencia, cualquiera que sea, digamos biología, y el estudiante, después y si quiere, podrá aprender física más fácilmente, o química. Esto por lo que respecta a ser más básico", señala Roger Díaz de Cossío, en "El futuro de nuestra Universidad", documento del proyecto de la UNAM, Nueva Universidad, septiembre de 1970.

"Fundamentales" que califica a disciplinas, viene a coincidir con básicas. Se trata, en efecto, de las mismas disciplinas: matemáticas, ciencias, humanidades, incomprensibles si no incluyen el dominio de la lengua y la historia. Por ello, más adelante, Díaz de Cossío resume su propuesta en una formulación corta: "Esto indica el tipo de formación que todos deben tener, a todos los niveles: una buena formación científica y humanística, y que sepan hacer algo", es decir, capacitados no sólo en el nivel de los conceptos, sino también de aplicarlos a alguna producción concreta y no como sucedía, según el autor: "...la preparatoria universitaria no prepara a sus egresados para hacer nada concreto. No saben hacer nada. No tienen ninguna habilidad específica... lo que indica la discusión del párrafo anterior es que por un lado debemos ser mucho más básicos en nuestras enseñanzas y por otro mucho más concretos."

Juzgo que el testimonio es suficiente. También aquí se trata de lo básico y se añade lo concreto. Lo básico son ciencias y humanidades y de éstas matemáticas, ciencias y las disciplinas imprescindibles en una formación humanística, de la que no pueden faltar la historia, la lengua, la filosofía.

En resumen, también Díaz de Cossío se refiere a la formación en lo básico, a la cultura de lo básico, a la cultura básica. El paso de una formulación a la siguiente es perfectamente legítimo, a pesar de los matices que cada sustantivo soporta.

5. La "Gaceta Amarilla" y la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Señalar a lectores del Colegio que la Gaceta Amarilla es el Número Extraordinario de la Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, es llevar búhos a Atenas. Lo señalo para tener la referencia completa y garantizar la fuente de la que tomaré las citas que siguen.

1. El artículo de portada se titula "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades" y pasa a la página 7, de la que tomo la cita siguiente:

"El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del

español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse en los talleres de investigación documental; así como despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender leer e interesarse por el estudio de los grandes autores... Los cursos optativos previstos...", especialidades del mundo contemporáneo, estadística y cibernética,... "conducen al estudio de las profesiones, en tanto que sus materias básicas permiten que el alumno adquiera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias."

Recorramos las ideas que se concatenan en este párrafo. Las negritas son mías:

- El plan de estudios del Bachillerato del Colegio tiene raíces en la experiencia pedagógica opuesta al enciclopedismo, o acumulación exhaustiva, hasta donde es posible, de los conocimientos de una época, y que califica de vicio. *Vieja*, en este caso, no puede tener connotaciones disfóricas, por lo que hay que relacionarla con la experiencia probada, reiterada a través del tiempo y anteriormente exitosa.
- El plan se propone poner énfasis en las **materias básicas**. Las negritas son mías. La exposición de la creación del Colegio define la identidad de éste refiriéndose a las materias básicas, que quedan así situadas en las antípodas del enciclopedismo.
- Estas materias son los métodos experimental e histórico; las matemáticas, el español, una lengua extranjera y una forma de expresión plástica. Aparece así el **paradigma de métodos y lenguajes**, que se adscriben a los dos grandes campos convencionales de las ciencias y las humanidades.
- La cultura que el plan propone es una cultura de producción o **productiva**, ya que el estudiante, en pocas palabras, debe aprender a dominar el idioma, a aprender, a informarse, a leer a los grandes autores, así como poco antes se refería "a la vivencia y la experiencia del método experimental, histórico, de las matemáticas" o González Casanova a la experiencia del científico y del humanista cuando exploran un problema de su campo. La cultura del Colegio de la que se apropian los alumnos, en consecuencia, no es una cultura de la recepción y la herencia, sino de la elaboración de sus propios productos culturales.
- Las **materias básicas** permiten una gran flexibilidad de los aprendizajes, combinar profesiones y realizar actividades interdisciplinarias.

Hagamos avanzar nuestra reflexión para llegar al sintagma de **cultura básica**:

El plan de estudios hace énfasis en las materias **básicas**, a saber, el método histórico, el experimental, las matemáticas, el español, una lengua extranjera, una forma de expresión gráfica. De igual manera, pone el acento en el tipo de **cultura** que consiste en dominar el idioma para aprender a aprender.

Podemos decir, por consiguiente que se trata, dado el paralelismo de los objetos sobre los que recae la atención prevaeciente del plan de estudios, de una **cultura de materias básicas**. De este sintagma al más sintético de **cultura básica** hay un paso legítimo, puesto que conserva el sentido del anterior y tiene la ventaja de su mayor brevedad u orientación sintética.

Si a esta lectura, añadimos que el propio Rector emplea el sintagma **cultura básica** en una intervención oficial apenas unos meses posterior a la fundación del Colegio (ver más adelante su participación en la Asamblea Extraordinaria de ANUIES en Toluca, en agosto de 1971), queda establecida no solo la legitimidad conceptual, que se deriva del análisis de los textos institucionales, sino también la fuente contemporánea de la que nace, es decir, las concepciones del Rector de la UNAM en 1971.

2. “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato”, Gaceta Amarilla, p.p. 2-3.

Ante la “creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior y a la necesidad de nuestra Casa de Estudios de satisfacerla lo más ampliamente posible... En rigor podría pensarse en la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato actual. Sin embargo, la obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos... sugiere la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar también en el ciclo de bachillerato... De acuerdo con estas consideraciones, se ha pensado que la formación del estudiante del ciclo de bachillerato en algunas disciplinas fundamentales —el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español— le proporcionarán una educación básica que le permitirá aprovechar las alternativas profesionales y académicas clásicas y modernas.”

De nuevo, hagamos el inventario, en el que las negritas son más, de las ideas centrales del texto anterior.

- Se rechaza de manera expresa la idea de crear nuevas escuelas de la Escuela Nacional Preparatoria.

- Se presenta como justificación de esta opción, que la Universidad **cumpla sus objetivos** académicos, “de acuerdo con las **nuevas exigencias** del desarrollo social y científico.”
- Por tanto, hay que poner las bases para una nueva enseñanza **también en el ciclo del Bachillerato**.
- Este ciclo renovado se propone **formar** al estudiante en **algunas disciplinas fundamentales**, que son las mismas ya señaladas en el documento anterior, los **métodos** científico-experimental e histórico social, las **matemáticas** y el **español**.
- Estas materias proporcionarán al alumno una **educación básica** que le permitirá aprovechar las alternativas profesionales clásicas y modernas.

En conclusión, el proyecto del Colegio incluye de manera expresa:

- Un ciclo de Bachillerato **diferente** del propio de la Escuela Nacional Preparatoria.
 - Este nuevo proyecto permite responder a las exigencias del desarrollo social y científico, es decir, tiene la cualidad de la actualidad en relación con el crecimiento de las ciencias y las transformaciones sociales, una de cuyas exigencias fundamentales es la ampliación del acceso a la educación.
 - El propósito académico característico de este nuevo Bachillerato es la formación en algunas disciplinas **fundamentales**, donde este último adjetivo no dista del empleado anteriormente, es decir, **básico**, y la lista de algunas (sin duda por oposición a todas o al menos, a numerosas) coincide con la ya enumerada en el texto anterior.
 - La formación en estas materias proporciona una **educación básica**.
- 3. En el mismo documento se enumeran las diferencias institucionales entre el nuevo Bachillerato y la Escuela nacional Preparatoria en los términos siguientes:**
1. Los planes de estudio, de los que se ha tratado anteriormente y cuyas características se resumen de nuevo como “su carácter netamente interdisciplinario y la síntesis de los enfoques metodológicos que aportan cuatro facultades universitarias”, a saber, Filosofía y Letras (Historia y Talleres), Ciencias (Física, Biología, Matemáticas), Química y Ciencias Políticas y Sociales, para las materias correspondientes.
 2. “...la combinación entre el trabajo académico en las aulas y el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo”.

3. Un personal docente proveniente de las cuatro facultades patrocinadoras del proyecto y de la Escuela Nacional Preparatoria, reclutado también "entre los estudiantes de la licenciatura y de las divisiones de estudios superiores de las propias facultades."

En resumen:

- La primera diferencia se refiere a las nuevas concepciones del **plan de estudios**, distintas de las tradicionales de la Escuela Nacional Preparatoria, entre las que se incluye la prioridad de la formación, las materias básicas, la cultura como producción, etc.
- la segunda, en la práctica de la historia del Colegio se concretó en las Opciones Técnicas que de inmediato chocaron con la entonces nueva legislación laboral, que suprimía la categoría de trabajadores aprendices, a los que podían asemejarse los estudiantes llegados a una empresa para iniciarse; la dificultad de que los alumnos crearan sus puestos de trabajo; la reducida y variable oferta de espacios para el entrenamiento práctico fuera de la Universidad.
- La admisión de estudiantes a la docencia del Bachillerato caracterizó al Colegio en sus primeras etapas y tuvo efectos que la comunidad docente siempre apreció como valiosa.

4. "Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios", *Gaceta Amarillo*, pp. 4-5.

"Su dominio básico de las matemáticas, del método experimental y del análisis histórico-social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán, con probabilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación **sepa aprender, sepa informarse y estudiar** sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios, que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos."

Repitamos el ejercicio de inventariar los temas fundamentales que, en este caso, definen el resultado formativo del plan de estudios de la Unidad Académica del Bachillerato:

- Se busca un dominio **básico** de los cuatro conjuntos de materias ya repetidamente enlistadas.
- Se retoma y concreta ampliamente la concepción de una cultura como **producción**, es decir, aquella en la que el sujeto que la aborda, tiene una habilidad amplia de hacer: lectura de clásicos y modernos, redacción de textos académicos numerosos, comprensión de una lengua extranjera.
- Estas habilidades se resumen en **saber aprender, saber informarse y saber estudiar** sobre materias que ignora.
- Esta habilidad múltiple no dependerá de la enseñanza de una **enseñanza enciclopédica** que recibiría del nuevo Bachillerato, es decir, se excluye que el alumno aprenda todo en la escuela.
- El enfoque adecuado es su aplicación de los métodos y técnicas necesarios para **aplicarlos a problemas** y a **adquirir nuevos conocimientos**. En otros términos, el alumno tendrá **autonomía** en el aprendizaje o adquisición de nuevos conocimientos.

“La metodología de la enseñanza hará énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos...”

20

En este párrafo aparecen de nuevo elementos característicos del proyecto educativo del Colegio, en concreto:

- Se enumeran recursos didácticos que pueden emplearse como la lectura de libros no solo de texto, convencionales o programados, sino antologías de lecturas de todas las materias; la construcción de aparatos de observación en los laboratorios y la discusión de textos de la materia; la redacción de textos, resúmenes, notas y ensayos; la investigación y redacción de artículos; la lectura de obras de poesía, teatro, filosofía y política, etc.
- La formación del ciclo de Bachillerato del Colegio tiende al desarrollo de **habilidades de producción** académica y, en consecuencia, cultural.
- Las materias se conciben **abiertas a relaciones** con otros ámbitos, orientación perceptible en las lecturas amplias, la investigación, la lectura de textos producto de discursos múltiples.

6. Entrevista en Radio UNAM al Dr. Pablo González Casanova

Número de horas, tema de discusión.

Se ha repetido en la comunidad docente del Colegio que el Plan de Estudios Actualizado cambió el modelo educativo del Colegio. Entre los argumentos, cuya legitimidad puede discutirse, se ha repetido que el aumento de horas de aprendizaje en grupo escolar (el PEA evita deliberadamente el empleo del término clase) destruye el modelo.

Esta apreciación suele aludir a palabras del Dr. Pablo González Casanova según las cuales si los cursos llegaran a exceder de 20 horas acabarían con la esencia del Plan. No suele agregarse, como haría falta, que la razón de este límite es salvaguardar el tiempo de trabajo personal de los alumnos, al menos tan importante como el de los cursos mismos, si nuestro objetivo es la autonomía del aprendizaje de los bachilleres en formación.

Reafirmando el papel del estudiante como productor de cultura y protagonista de su formación y, por tanto, la importancia de su trabajo personal, hay más tela de donde cortar que las simplificadas objeciones rutinarias.

El texto de origen

El Rector González Casanova toca expresamente el tema en una entrevista en Radio Universidad, seguramente de 1971, reproducida en *Documentos y Testimonio de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Colegio de Ciencias y Humanidades, 1973, concretamente en la página 77. La publicación no indica la fecha de la entrevista, pero tuvo lugar probablemente en 1971, si se atiende a la explicación del proyecto del Colegio, al parecer de índole introductoria, menos verosímil muchos meses después de su inicio en abril de 1971.

Reproduzco las palabras del Rector, en respuesta a las preguntas del entrevistador:

“Y ¿usted cree que la estructura del Plan es la mejor estructura?”

Creo que una de las mejores entre los sistemas de enseñanza del mundo contemporáneo...; pero no es la única estructura posible, y desde luego la experiencia demostrará la necesidad de una serie de cambios, de ajustes, restas y adiciones.

¿Pero si esos cambios son excesivos no se va a acabar con esa estructura?

Yo creo que se acabará con la esencia del Plan cuando los cursos académicos excedan de 20 horas y las materias se multipliquen; a partir de ese momento se volverá de nuevo al llamado enciclopedismo, la esencia del plan radica en la cantidad de tiempo; en la cantidad de materias, en la inclusión obligatoria de las materias básicas para la formación de una cultura que deriva en las especialidades y las profesiones. Si se rompe con el núcleo esencial —la cantidad de materias y de

horas— se romperá con la esencia de esta reforma, y se regresará otra vez a informar al estudiante disminuyendo las probabilidades de formarlo.”

Las concepciones del proyecto del Bachillerato del Colegio o de su modelo educativo, reaparecen en la entrevista en otros enunciados:

La estructura académica del Colegio, “una de las mejores entre los sistemas de enseñanza del mundo contemporáneo”, radica en dos elementos imprescindibles:

- Una cantidad reducida de tiempo de clase (20 horas semanales) y, en consecuencia, la reducción del número de las materias que se enseñan, de modo que se evite el enciclopedismo.
- Estas materias son obligatoriamente las materias básicas que proporcionan una cultura que prepara para la especialización y profesionalización en los estudios posteriores.

Se reiteran así los elementos esenciales del sistema académico específico del Colegio: la elusión del enciclopedismo y de la prioridad de la mera información, centrando el aprendizaje en las materias básicas, que son imprescindibles o absolutamente necesarias y en número reducido, la cultura que de este enfoque se deriva, que prepara para los estudios superiores.

Si pensamos que esta entrevista tuvo lugar poco tiempo después del inicio de los trabajos del Colegio, el 12 de abril de 1971, tenemos una confirmación de que el proyecto de éste, además de poder enunciarse sin fórmulas rígidas y de estar abierto al cambio, mantiene una coherencia y exacta determinación de sus elementos esenciales: la cultura de materias básicas, la contraposición al enciclopedismo y a los aprendizajes de mera información, el trabajo de los alumnos como actores principales de la actividad escolar.

7. Conceptos del Rector de la UNAM sobre Reforma Universitaria en las asambleas de ANUIES en 1971.

Una primera alusión había aparecido en la intervención del Rector en la inauguración de la XIII Asamblea General de ANUIES, en Villa hermosa, Tabasco, el 20 de abril de 1971:

“Modificar la enseñanza del bachillerato a fin de que el bachiller domine el lenguaje nacional, las matemáticas, las ciencias naturales e históricas y sepa aprender a aprender, a informarse sobre lo que no ha aprendido, a dominar una o varias técnicas al nivel de auxiliar.”

Sin adjetivación, aparecen los **campos fundamentales**, que en el Colegio de Ciencias y Humanidades se convierten en **áreas**, pero sin duda subyace la idea de concentrar el aprendizaje en los elementos o en las materias de la cultura que en otros textos paralelos se califican de **básicos**. Así, una semana después del inicio de los trabajos de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, que tuvo lugar el 12 de abril de 1971, en un discurso que tiene como tema las reformas que requiere el sistema de educación nacional entero, el Rector de la UNAM, ante un auditorio nacional de dirigentes de Educación Superior, sostiene el punto central del proyecto que recién inaugura en la UNAM: el aprendizaje y la enseñanza de las materias básicas.

Unos meses después, el Rector es aún más explícito:

Palabras pronunciadas en la Asamblea Extraordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, celebrada en la ciudad de Toluca, Estado de México, agosto de 1971. Las negritas son mías.

“La reforma académica implica la necesidad de dotar a todos los estudiantes de una cultura común en **ciencias y humanidades** que, independientemente de las profesiones a que se dediquen, los capacite para **comprender los problemas de la naturaleza y la sociedad**, y profundizar en su conocimiento. **Esta cultura básica** deberá también permitir a cualquier profesionista o especialista una gran flexibilidad para actualizar sus conocimientos o cambiar de profesión... Tal es **el propósito del Colegio de Ciencias y Humanidades** en lo que se refiere a las **materias académicas del bachillerato**.”

Puede apreciarse la persistencia de los enfoques fundamentales del Colegio y su importancia. Al figurar entre las ideas que la UNAM, a través de su rector, propone expresamente a las instituciones universitarias del país en una reunión nacional. En esta intervención, además, el sintagma **cultura básica** aparece y corona las formulaciones precedentes que utilizaba otros sustantivos, como **educación**, y en el contexto cercano **culturo, materias, temas**, y otros adjetivos, **importantes, fundamentales, esenciales, básicos**.

8. Itinerario del concepto de Cultura Básica en la Gaceta UNAM, 1971-1972

En la serie de notas, artículos, cuestionarios de presentación etc., que la **Gaceta UNAM** publicó después de abril de 1971 y hasta finales de 1972, y terminaron prácticamente en coincidencia con la renuncia del Dr. Pablo González Casanova, se repiten, a veces como citas literales, a veces sin referencia a las fuentes, pero se trata de un órgano oficial de Rectoría, las ideas de los documentos de fundación del Colegio. Los acentos se modifican, por la mayor insistencia en los aspectos

pedagógicos que la Gaceta UNAM califica de “la moderna didáctica”. Además del lema de aprender a aprender, del paradigma de ciencias y humanidades, de la insuficiencia de la mera información frente a la formación, y de la interdisciplina, adquieren más peso y amplitud la enseñanza activa, como la manera de significar, en términos del medio y la época, el papel del alumno como protagonista de su propia formación que recrea la cultura, y el del profesor como guía y orientador del aprendizaje, cuya actividad de motivación se subraya.

En resumen, las concepciones que justificaron en el Consejo Universitario la fundación del Colegio, sin ser negadas ni contradichas se ven sometidas a cambios léxicos, a apreciaciones distintas, al pasar por la interpretación de funcionarios de diverso nivel de la UNAM y concretarse en las formas discursivas del órgano de información oficial de la Universidad, tras cuyas expresiones y textos no existe necesariamente una comprensión técnica de los enfoques de la nueva institución ni menos todavía de sus matices más finos. A pesar de todo, hay una fidelidad a las orientaciones del proyecto institucional del Colegio.

9. La Cultura Básica en un artículo de 1979, publicado en Cuadernos del Colegio

A pesar de los riesgos que impone formular una cita y un comentario de un texto propio, la fecha de su producción y publicación y su carácter inaugural y primerizo desaconsejan la omisión de tales operaciones.

Cuadernos del Colegio fue una revista editada por la Dirección del Plantel Naucalpan, a partir de los últimos meses de 1979 y hasta los primeros de 1983, cuando pasó, por decisión de la Coordinación del Colegio, al ámbito de la Secretaría de Divulgación, donde apareció bajo la responsabilidad del mismo director fundador hasta el número 40 en 1988. Los números siguientes, hasta el 56, mudaron directores, formatos, estilos y amplitud en etapas sucesivas.

En el número 2, apareció el artículo “Líneas estratégicas para el desarrollo académico del Colegio”, pp. 11-16. El propósito de este texto es determinar los criterios básicos para el desarrollo académico del Colegio. Para fundar sus propuestas, el texto recurre a tres rasgos determinantes del Colegio, que con mayor pertinencia atribuiríamos hoy a su modelo educativo, a saber:

1. El carácter innovador del Colegio.
2. El carácter básico de su enseñanza.
3. El carácter masivo de la institución.

En la presente reflexión me ocuparé brevemente de los dos primeros apartados, sin negar la importancia y las consecuencias curriculares del tercero.

1. El Colegio es una institución innovadora

"Propuesto como innovador, el Colegio fue desde 1971 una novedad. Su aparición lo constituyó en el paradigma de las instituciones de enseñanza media superior... una perturbación que cambió relaciones y perspectivas... aún hoy [1979] en el panorama de la educación nacional el Colegio presenta una opción novedosa y original: el Colegio es diferente".

Para determinar su diferencia se podría recurrir a las "ideas" o "principios" del Colegio (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender haciendo, aprender a ser...), ampliamente difundidas en la comunidad y tomados en cuenta en una medida significativa.

Sin embargo no está ahí el núcleo del tema, porque "...las diferencias del Colegio se dan a priori, en el papel, y no garantizan [por sí solas] que la práctica de la enseñanza sea suficientemente específica y determinada para que sin vacilaciones se pueda distinguir de otras prácticas semejantes del mismo nivel."

Como es evidente, ya en 1979 aparecía el problema de la distancia entre discurso, compartido y repetido, y las prácticas, no siempre concordantes con las proclamas.

Eliminar este hiato, según el artículo, requeriría "organizar el trabajo como una investigación permanente", es decir, un trabajo permanente para determinar diferencias y justificarlas teóricamente, para corregir desviaciones y acentuar procesos, cuyo primer peldaño consiste en "recuperar y sistematizar la práctica académica del Colegio", que debe juzgarse "por sus resultados".

Dejo de lado el tratamiento detallado de los siguientes momentos, "la actividad cotidiana de la docencia" y la "investigación pedagógica y teórica", no por inútiles en sí, sino por no acentuar la sobrecarga de temas del presente texto.

2. El Colegio intenta transmitir una cultura básica

"...el Colegio ha excluido el enciclopedismo como objeto de su enseñanza. Frente a la multiplicación, que puede ser prácticamente indefinida de conocimientos juzgados útiles en los currícula, el Colegio postula una vuelta a lo básico, es decir, a la cultura entendida no como legado inerte, sino como un conjunto de principios, de conocimientos, como elementos productores de saber y de hacer, por cuya combinación puede accederse a mejores conocimientos y prácticas, leer, escribir, hablar, observar con pertinencia, relacionar, operar intelectual y prácticamente sobre problemas concretos, son temas que los documentos originales describen como importantes y específicos de la cultura que debe transmitir el Colegio."

De estas concepciones se derivan consecuencias como “la simplicidad del Plan de Estudios, el bajo número de horas de clase, la insistencia en los procedimientos de trabajo intelectual, en una palabra la importancia de aprender a aprender.”

Sin embargo, la formación, tradicional y enciclopedista, de la mayor parte de los profesores no les ha dado “ni la posesión intelectual explícita de una cultura básica, ni mucho menos la posibilidad operativa de transmitirla” y “... por un fenómeno de particularismo de especialista”, creemos a veces que todo lo que sabemos sobre nuestra materia es importante. En vez de destacar lo esencial, los núcleos que organizan el saber y gestan posibilidades de expansión de conocimientos en los alumnos, hemos multiplicado, en un afán irreflexivo de dar visiones completas, conocimientos menos trascendentes.”

Este fenómeno es perceptible en la demanda de aumento de horas para las materias de los dos últimos semestres y las exigencias extrañas académicamente que se desprenden de las licenciaturas y ejercen una presión deformadora sobre el plan de estudios propio del Colegio.

En cambio, “se hace necesario un retorno a lo esencial o, mejor dicho, su búsqueda, su determinación, su práctica. Hay que enseñar en primera instancia lo básico, lo que genera otros conocimientos en cada campo científico, los conceptos, operaciones y leyes que mejor ofrecen una percepción e integración de los conjuntos de conocimientos”, en una disciplina determinada. No se trata de transmitir una superlógica o un supermétodo de adquisición de conocimientos, sino de seleccionar, a partir de problemas concretos, los más fecundos para la vida intelectual de los alumnos.

He aquí una descripción completa de la cultura básica, derivada de los textos fundadores del Colegio, es decir, finalmente, de las concepciones que la UNAM reconoce como propias y apropiadas para el proyecto de un Bachillerato que no es el de la Escuela Nacional Preparatoria, sino otro nuevo, concebido como parte del órgano de innovación permanente de la Universidad, como se reitera en la Gaceta Amarilla.

Así, el concepto de cultura básica no puede atribuirse a ningún miembro de la comunidad docente del Colegio como su autor original, con derecho de patentarlo a su nombre. Es una concepción de la cultura que demanda el Bachillerato universitario en los tiempos nuevos entonces, pero cuyas demandas no hemos terminado de satisfacer en 2014, en otros tiempos también nuevos.

Sí debe afirmarse, en cambio, que ya en 1979, al mismo tiempo que había en la comunidad docente una conciencia de los peligros que acechaban el proyecto del Colegio, reducirlo a un mero discurso y no ponerlo en práctica, sobre todo, había

una concepción nítida de la concepción de cultura básica y de su función central en el proyecto académico que nos confió la Universidad. No es esta concepción tardía y casual o fruto del capricho o resultado de los vicios de especulación de algún profesor del Colegio, como pretenden imaginar algunos y se apresuran sin fundamento a difundir, sino una orientación institucional, característica y fuente de identidad del Colegio desde su fundación.

Que haya habido que esperar algunos años para continuar la reflexión acerca de las ideas fundadoras del Colegio, queda de manifiesto sobre por todo la cantidad de trabajos de creación académica (los programas del segundo semestre en adelante) y organizativa (el funcionamiento docente de las áreas) a los que dimos curso y llevamos, si no a un término de excelencia, por lo menos a un funcionamiento sólido y más que digno en general y muchos casos, sin vanidad, admirable.

10. Otros avatares de lo Culturo Básico recorridos o vuelo de pájaro.

1. La Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la Mesa de Trabajo del Área correspondiente o lo Educación Media Superior, 1979.

Se trata de un documento elaborado por la Coordinación del Colegio y algunos funcionarios de la UACB y los Planteles. En el inciso 11.2. "El Plan de Estudios, sus características, su naturaleza y su filosofía", pp. 18-23, la ponencia retoma las ideas centrales de los documentos de la fundación del Colegio (Gaceta Amarilla), sin ampliar la reflexión, pero insistiendo en la eliminación del enciclopedismo, las materias básicas, el propósito de aprender a aprender.

2. El porqué y el para qué del Bachillerato

Expuesto lo anterior sólo me resta, en este momento, recorrer por enumeración y acumulación sobria de algunos rasgos significativos, la presencia del concepto de cultura básica en la vida del Colegio y sus primeros ámbitos de influencia fuera de él.

En el Colegio, un Seminario coordinado por Francisco Javier Palencia, entonces Secretario Académico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, a principios de los 80 produjo un cuaderno de cultura política universitaria, publicado en 1982 en la serie de **Deslinde**, titulado *Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del C.C.H.*

El trabajo, en el que tomaron parte ocho profesoras y profesores, además de su coordinador, constituye un acercamiento de índole predominantemente filosófica a la función fundadora del concepto de cultura básica en el origen y finalidad del bachillerato universitario y de la experiencia del CCH. Se trata de una contribución

sólida a la definición del concepto, con referencias a la tradición formativa y secular del Bachillerato, sustentada en gran parte en la tesis de licenciatura en Filosofía del propio Javier Palencia acerca del papel de la conciencia en el conocimiento humano. La tesis fue publicada por la UNAM, lo que significa un gran valor atribuido a su solidez académica por el jurado que la revisó.

3. El Simposio Internacional sobre el Bachillerato, en el que se presentaron réplicas al documento base, "UNA HIPÓTESIS DE POR QUÉ y PARA QUÉ DEL BACHILLERATO A PARTIR DEL CONCEPTO DE CULTURA BÁSICA Y DE LA EXPERIENCIA DEL CCH, y EN TORNO A LA TEMÁTICA DEL EVENTO", septiembre de 1982.

Las ponencias presentadas fueron publicadas en cinco volúmenes, con omisión accidental de algunas de ellas, que reúnen más de mil páginas de reflexiones. La cultura básica alcanza en esta ocasión, sin duda excepcional, el carácter de tema central del Simposio y de numerosas ponencias que aluden al concepto en el título o se refieren al documento base en general.

4. 4. la Primera Reunión Nacional de Educación Media Superior, Cocoyoc, noviembre de 1991, en cuyo documento de trabajo la representación del Colegio logro hacer incluir las orientaciones características del mismo, en particular la cultura básica, aprender a aprender y un esquema de plan de estudios con materias importantes, afín al de nuestra institución.

CONCLUSIÓN

Podrían incorporarse otros proyectos, producciones y actividades que han tenido la Cultura Básica y del Modelo Educativo del Colegio como referencia central, algunos de ellos de importancia capital, pero que exceden el propósito de trazar únicamente el curso que siguió la aparición del concepto de cultura básica y de su formulación en estos mismos términos, trayecto que en lo fundamental se cumple en los 10 primeros años del Colegio.

Enlistemos, sin embargo, otros textos y actividades que pueden dar pie a profundizar y ampliar esta reflexión:

- El Programa Nacional de Formación de Profesores, SEP-SSH, desarrollado entre 1986 y 1995, que difundió en todos los Bachilleratos Universitarios del país (menos dos) y en otras instituciones de EMS las concepciones de la articulación entre lectura y redacción en una sola materia, hoy presente en sus planes de estudio, y partía de la necesidad de aprender a aprender, específicamente por medio del dominio de los usos orales y escritos de la lengua.

- La inclusión deliberada y explícitamente tratada de la Cultura Básica y el reconocimiento de su papel esencial en el Plan de Estudios del Colegio (PEA, 1996), pp.34-39.
- El Congreso Metropolitano de Educación Media Superior de 2001.
- La compilación de artículos Aportes, (2001), Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- la inclusión del concepto de cultura básica en los programas revisados entre 2002 y 2004 y en la definición de la Función y Sentido de las Áreas en 2005.
- Decenas de artículos en revistas de educación y conferencias en los Bachilleratos del país, promovidas en su mayor parte por ANUIES, en las décadas de 80 y 90.

En resumen, el concepto de Cultura Básica se propone con claridad en la fundación del Colegio, ha sido objeto de reflexión permanente en nuestra comunidad y en actividades académicas promovidas por la misma, forma parte del PEA y de la mayor parte de los programas de las materias del Plan de Estudios, ha sido ampliamente comentado en las instituciones de Educación Media del país.

Falta lo que ya señalábamos en el artículo citado de 1979: el proyecto del Colegio no es un discurso, debe ser una práctica, so pena de terminar en mero discurso. Hoy añadiríamos, para suprimir cualquier duda, una práctica universal esencial en nuestro ámbito.✘

Dr. José de Jesús Bazán Levy,
Colegio de Ciencias y Humanidades,
Octubre de 2014.

El manejo de los contenidos en los programas actualizados desde la perspectiva de la cultura básica

Profesora Angélica Barreto Ávila

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

Inglés I a IV

Plantel Sur

angelicacch2005@yahoo.es

Resumen

Como parte del seguimiento a la aplicación de los programas de estudio recientemente aprobados, se ha advertido un aumento preocupante en la cantidad de contenidos, lo que podría dar lugar al temido enciclopedismo opuesto a la cultura básica. Se requiere un marco de diseño apropiado para la enseñanza de lenguas, congruente tanto con el modelo educativo del Colegio, como con los nuevos programas de Inglés I a IV. La metodología de la enseñanza por tareas permite la vinculación entre los elementos de los programas actualizados con las necesidades cotidianas para el uso de la lengua en la vida real. El trabajo en la formación de profesores debe enfatizar el papel de los aprendizajes como eje de la acción docente y la correcta selección y organización de los contenidos en función de la tarea.

Palabras clave: seguimiento a la aplicación de los programas de estudio, selección y organización de contenidos, cultura básica, marco de diseño para la enseñanza de lenguas por tareas, enfoque accional.

Introducción

Una de las estrategias de seguimiento a la aplicación de los programas de estudio aprobados por el H. Consejo Técnico en mayo del 2016, ha sido la recuperación de la experiencia docente en el espacio del *Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades* ó durante el ciclo 2016-2017. Los distintos elementos que conforman los programas de estudio se analizaron tanto en el aspecto conceptual como con respecto a las condiciones de su aplicación, así como las relaciones entre lo prescriptivo y las prácticas académicas cotidianas, con el objetivo de mejorar su implementación, tomando como referente el Modelo Educativo del Colegio.

En opinión de José de Jesús Bazán Levy, la cultura básica es un concepto que reúne las ideas centrales del Modelo Educativo, "a saber, que éste no suscribe el enfoque

enciclopedista... sino elige los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) que ocupan los lugares centrales en los sistemas de las disciplinas más importantes y cuya apropiación sirve de base para continuar el aprendizaje de las novedades que se producen de manera permanente en todos los campos del saber, y para apreciar sus consecuencias en la vida personal y social de los seres humanos" (Bazán, 2015: 1).

Tal planteamiento se ve reflejado en una de las necesidades primordiales establecidos en el programa de estudios, que el alumno "*desarrolle la capacidad de aprender a aprender, de obtener, organizar y evaluar la información disponible... fuera del ámbito escolar y en este mismo*" PEA (1996: 26), que a su vez adquiere una especial relevancia para el seguimiento de los programas de Inglés I a IV.

En este sentido, una de las preocupaciones es el contraste entre la apropiación de contenidos centrales, eje de la noción de cultura básica y por ende del modelo educativo, y la realidad observable tanto en las tablas descriptivas de los programas de inglés como en la aplicación de los mismos por la planta docente. Ya se han señalado en otros espacios aspectos positivos de los programas del 2016, como la inclusión temática de orden actitudinal, englobando componentes sociolingüísticos y habilidades generales, así como la organización de los contenidos a partir de los aprendizajes con una secuencia lógica desde el punto de vista del procesamiento psico-lingüístico, primero los de comprensión o input, después los de producción estructurada output, y al final los de interacción libre. Sin embargo, como ya se había advertido durante el proceso de elaboración de los programas, se observa un aumento del 100% en los contenidos, lo que podría dar lugar al temido enciclopedismo opuesto a la cultura básica. Por ejemplo, en Inglés III, en la Unidad 1, se mantuvieron 4 aprendizajes, pero los contenidos pasaron de 21 en el programa del 2011, a 51 en el del 2016. Una de las razones para este aumento exponencial es que para cada aprendizaje se enuncian todos los contenidos (nuevos o reciclados, centrales o secundarios) aunque se repitan la mayoría de ellos a lo largo de cada unidad, lo que da la impresión de una sobrecarga.

Al respecto, durante el Seminario se revisaron ciertos principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, por Pierre Bourdieu y François Gros (1990), a saber:

- *La educación debe privilegiar toda enseñanza capaz de ofrecer formas de pensamiento dotadas de validez y aplicación generales, así también privilegiar las enseñanzas destinadas a asegurar la asimilación reflexiva y crítica de las formas de pensamiento fundamentales.*

En el caso de inglés, se debe buscar que los contenidos seleccionados en nuestra disciplina se articulen de forma que propicien el pensamiento reflexivo y crítico, sin embargo, es necesario evaluar si esto sucede en la instrumentación de los mismos.

- *Deberían de establecerse instancias cuya misión sería recopilar y analizar las reacciones y las reflexiones de los maestros encargados de la aplicación.*

Es importante tener contacto con los profesores para saber sus experiencias sobre cómo instrumentan sus aprendizajes. En los grupos de trabajo, cursos y comisiones académicas que se tienen con los profesores, se ha tenido acceso a estas experiencias, y se han planteado actividades para recuperar esta información.

- *Más que la cantidad de saberes teóricamente propuestos, se distinguirá, tanto entre las especialidades como dentro de cada una de ellas, aquello que sea obligatorio, optativo o facultativo.*

Es importante recordar este principio cuando se trabaja en el aula con los contenidos, pues se debe hacer una selección de los mismos, en función de lo que solicita el aprendizaje y hacer una selección cuyo criterio sea el logro del aprendizaje. Lo que se observó de manera personal en el campo de las habilidades docentes respecto al manejo y la concepción de los contenidos durante el ciclo escolar 2016-2017, tanto en los concursos de oposición, como en el Programa Institucional de Seguimiento y Evaluación de los Programas de Estudio de 1º y 2º semestres e incluso en el Consejo Académico de idiomas, fue una tendencia a leer la columna de contenidos de manera vertical (ver ejemplo del 1 al 16 más adelante), prestar igual atención a todos los contenidos y tratar de integrarlos todos en una secuencia o estrategia didáctica sin considerar como eje los intereses y necesidades de los alumnos ni el enfoque del programa o el modelo educativo del Colegio.

APRENDIZAJE: 4. Intercambia información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de otros, de manera oral y escrita.

4a. CONCEPTUAL

Componentes lingüísticos:

Léxico:

1. Rasgos de personalidad.
2. Relaciones de parentesco.
3. Estados de ánimo.

Gramática:

4. Frases nominales de uno o dos adjetivos + sustantivo.
5. Posesivo anglosajón.
6. Palabras interrogativas.
7. Verbo *To Be*, *To Have* en presente simple.

4b. PROCEDIMENTAL

Componentes pragmáticos:

8. Características físicas: complexión, talla, estatura, edad, partes de la cara y el cuerpo.

Actos de habla/Funciones comunicativas:

9. Describir a los integrantes de la familia.

10. Preguntar y responder sobre la personalidad y la apariencia física.

Dominio del discurso:

11. Utilizar signos de puntuación de forma adecuada en una serie de oraciones.

12. Enlazar elementos de una misma clase con and.

Fonética

13. Dar la entonación ascendente y descendente.

4c. ACTITUDINAL

Componentes sociolingüísticos/Habilidades generales:

14. Reconocer la importancia del trabajo cooperativo en el aula.

15. Respetar las descripciones propias y las de los demás.

16. Respetar la ejecución propia y la de los otros.

¿Cómo seleccionar e implementar los contenidos de enseñanza partiendo del enfoque accional y el modelo educativo del Colegio?

Si consideramos como ejemplo el cuarto aprendizaje mostrado anteriormente, correspondiente a la Unidad 2 de Inglés 1, el contenido central que debe considerarse para diseñar la secuencia didáctica es el 10, no solamente porque está en negritas, lo que indica que es nuevo, sino porque corresponde en gran medida al aprendizaje. Lo que se ha visto generalmente es que en la planeación didáctica se diseñan actividades para presentar o practicar primero todos los contenidos conceptuales, o bien se le da igual importancia a las cuatro habilidades. En este caso tanto el contenido central como el aprendizaje apuntan a la interacción, y el profesor tendría que estar consciente de que en aprendizajes previos se habrían desarrollado la comprensión y la expresión con el tema de descripciones de personas y familiares.

Los profesores requieren aprender a leer el programa, de manera horizontal, instrumental, teórico-práctica y normativa, así como manejar los criterios necesarios para jerarquizar e identificar los contenidos centrales para el desarrollo de cada una de las habilidades lingüísticas congruentes con el enfoque y la disciplina. Uno de los principales referentes debiera ser el modelo educativo y lo que implica la cultura básica. Además, para que los profesores comprendan y sean capaces de planear, desarrollar y evaluar actividades de aprendizaje para la apropiación de los contenidos centrales, es necesario un marco de diseño para estrategias o secuencias didácticas apropiado para la enseñanza de lenguas y congruente con los nuevos programas de Inglés I a IV.

Ahora bien, la principal transformación del Programa de Inglés del CCH (Barreto, A., et. al. 2016), es la consideración del enfoque accional como referente disciplinario de la materia, ya que este enriquece al enfoque comunicativo asociado

tradicionalmente con el área de Talleres. En el apartado de enfoque disciplinario del programa, se cita al MCER, cuando señala *"El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen **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"* (Consejo de Europa, 2002: 23).

Marco para el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza de lenguas mediante tareas

El enfoque accional, aunque menos conocido en el Colegio que el comunicativo, abona a la conformación de una cultura básica, pues apunta al contexto social y las necesidades específicas, académicas y personales del alumno que aprende una lengua, además de que promueve las tareas como parte de un modelo didáctico congruente con el enfoque. Este enfoque es innovador porque deriva del estudio de problemáticas específicas de interacción y propone acciones para resolverlos. Christian Puren (2004: 32) señala que *"la especificidad de la reciente perspectiva accional...pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas"*.

En el MCER (Consejo de Europa, 2002: 155) se señala que la comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo:

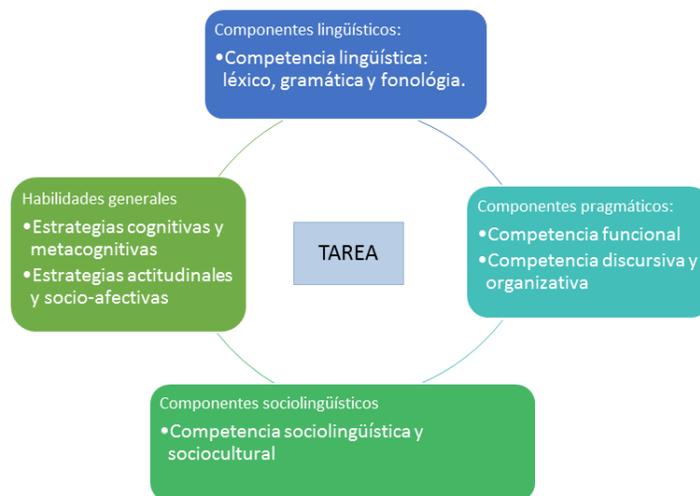
- interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario
- leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción
- seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso
- preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público
- hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita

Las tareas comunicativas de carácter pedagógico pueden incluir tareas o subtareas «metacomunicativas», que incluyen la intervención del alumno en la elección, el control y la evaluación de la tarea, que en un contexto de aprendizaje de la lengua puede a menudo llegar a ser una parte fundamental de la tarea misma, por lo que promueven el aprender a aprender y la autonomía en el aprendizaje.

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 156), para realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del aprendizaje, el alumno o usuario de la lengua utiliza también las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático). El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, para lo cual el docente tendría que seleccionar los contenidos pertinentes y diseñar actividades en una secuencia que logre tal objetivo.

Sin embargo, la especificidad de los contenidos para cada aprendizaje choca con el enfoque accional más holístico e integral, y puede confundir a los profesores para seguir reproduciendo esquemas de enseñanza tradicionales y altamente gramaticales. En este sentido, puede retomarse a Sheila Estaire (2009), que propone que las actividades de los alumnos de lenguas deben girar alrededor de una TAREA: *"se parte de una unidad de organización menos atomizada, más holística, representativa de los actos de comunicación de la vida cotidiana –la tarea– en la que, en una situación concreta de comunicación se combinan e integran diferentes contenidos lingüísticos, así como diversos aspectos socioculturales, pragmáticos y estratégicos"* (Estaire, 2009:15).

A continuación se muestra un esquema que representa de manera no lineal los tipos de contenidos del programa, organizados por componentes como en las tablas descriptivas, pero agregando el tipo de competencia al que corresponden según el enfoque comunicativo. Aunque la información es acorde con el enfoque disciplinario de la materia, la forma de representarlos (diseño propio) podría aportar a la comprensión de la visión holística e integral a la que se refiere Estaire.



Algo que distingue a las tareas dentro del enfoque accional, es que se organizan a través de actividades de aprendizaje colaborativo, que se distingue del aprendizaje

cooperativo en el que la tarea está diseñada en actividades independientes, las cuales son estructuradas por el docente y la actividad de aprendizaje se divide entre los estudiantes y, según Dillenbourg (1996), se centra más en la tarea o en la actividad de aprendizaje que se diseña.

En cambio, el aprendizaje colaborativo se orienta hacia el tipo de interacciones entre los participantes que ocurren al trabajar de manera conjunta. Pueden ser relaciones sincrónicas o asincrónicas en la que puede presentarse un problema, que no puede resolverse sin la aportación conjunta del grupo, lo cual conlleva un proceso de construcción conjunta del conocimiento. El aprendizaje colaborativo es un proceso frecuentemente mediado por las TIC, en el que los estudiantes construyen y re-construyen los conocimientos a partir de la negociación de significados, el diálogo y las interacciones colaborativas que se establecen.

Finalmente, no debe perderse de vista que el objetivo de la innovación, desde la perspectiva de Olivé (2011:222), es *“realizar transformaciones en los sistemas educativos para que las nuevas generaciones se preparen adecuadamente para participar en los mecanismos de generación, aplicación y explotación racional del conocimiento”*.

Continuando con el ejemplo del APRENDIZAJE: 4. Intercambia información para comunicar relaciones de parentesco, estados de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de sí mismo y de otros, de manera oral y escrita, para el cual se diseñó e implementó una secuencia didáctica en el contexto del Programa Institucional de Seguimiento y Evaluación de los Programas de Estudio de 1º y 2º semestre, el objetivo fue que los alumnos integraran los contenidos abordados previamente, sobre todo con actividades de comprensión auditiva básicos, ejercicios de vocabulario y expresión escrita y pudieran trasladarlos al ámbito de la interacción oral, en un contexto más realista, a partir de un video auténtico sobre menores desaparecidos.

Recordando que el enfoque accional abona a la conformación de una cultura básica, pues apunta al contexto social y las necesidades específicas, académicas y personales del alumno que aprende una lengua, cuando a los alumnos se les plantea la problemática de un familiar perdido en un parque de diversiones y la necesidad de proporcionar información en inglés para encontrarlo, o bien de auxiliar a un angloparlante haciéndole preguntas sobre su familiar, la interacción oral se ve como una necesidad real. La tarea propuesta en sí misma da solución a una de las problemáticas de la enseñanza de lenguas: ¿Cómo hacer que los alumnos hablen?

En el cierre de la secuencia (aplicado el 28 de septiembre del 2016 en el plantel Sur) se presentó el producto o tarea final, que se relaciona directamente con el

contenido central y el aprendizaje: Crear, ensayar y representar un diálogo para intercambiar información sobre relaciones de parentesco, estado de ánimo, características físicas y rasgos de personalidad de un familiar perdido en un parque de diversiones, con la finalidad de escribir un reporte y agilizar su búsqueda.



TRANSCRIPCIÓN DE DIÁLOGO REPRESENTADO POR EQUIPO 3

A girl wanders through the park...screaming "Sister!!" Another girls enters an office and takes a seat with the clerk

Clerk: What is the problem?

Girl: My sister is missing

Clerk: What is her name?

Girl: Her name is Cristina Luna

Clerk: How tall is she?

Girl: She is short

Clerk: How old is she?

Girl: She is 17 years old.

Clerk: What color is her eyes?

Girl: She has brown eyes

Clerk: What color is her hair?

Girl: She has long brown hair.

Clerk: Ok. (writes down) Is she wearing a sweater?

Girl: Yes, her sweater is blue.

Clerk: Another information?

Girl: Yes. She has moles in her face.



En la experiencia en el aula en la etapa de cierre, se pudieron verificar algunos de los rasgos innovadores del enfoque accional descritos en el Programa, ya que se planteó a los alumnos una situación real de un familiar extraviado en un parque de diversiones, lo que les significó un contexto cercano y realista, y la tarea definida de formular y responder preguntas con su descripción para vocearlo.

Respecto a la secuencia de actividades, fue un acierto la presentación de un video en la primera fase de la secuencia, ya que les proveyó a los alumnos input suficiente para motivarlos, modelar vocabulario, entonación, formato escrito, situación y roles auténticos.

Los factores inesperados que llevaron a la construcción de aprendizajes se derivaron también del video, ya que mostraba vocabulario relacionado con el tema que no

habíamos contemplado, por ejemplo: "build", para complejión o talla en los reportes escritos, o algunas frases necesarias en la interacción final que los propios alumnos solicitaron aunque no eran parte de los contenidos del programa, como: "My brother is missing", "He is wearing jeans" "He was in the bathroom".

Al plantear la problemática de un familiar perdido y la necesidad de proporcionar información en inglés para encontrarlo, o bien de auxiliar a un angloparlante haciéndole preguntas sobre su familiar, la interacción oral se vio como una necesidad real, y los 5 equipos de alumnos pudieron efectivamente construir, y representar el diálogo de manera adecuada aplicando los conocimientos adquiridos.

Cuando la tarea final es clara, los alumnos se sienten motivados para practicar por sí mismos, y si el input fue adecuado, pueden autocorregirse sin la necesidad de monitoreo constante del profesor, limitando éste solo a la presentación final del producto.

Los materiales, como el video utilizado en esta secuencia, fueron factor clave para el logro de los aprendizajes esperados y a la vez elemento esencial de la apuesta por la innovación. Habría que buscar material similar para cada aprendizaje, integrarlo en un reservorio digital disponible para todos los profesores y alumnos, y así mostrar la vinculación entre los elementos de los programas actualizados con las necesidades cotidianas para el uso de la lengua en la vida real.

Falta trabajo en la formación de profesores para enfatizar el papel de los aprendizajes como eje de la acción docente y la correcta selección y organización de los contenidos en función de la tarea. En el caso de Inglés aunque los aprendizajes son congruentes con el modelo educativo porque están centrados en lo que el alumno puede hacer con los contenidos, es necesario insistir en que deben traducirse en desempeños que los estudiantes hacen con los conceptos, procedimientos y actitudes adquiridos y que son aplicables para comprender y manejar su entorno.

Además, dado que no existen materiales diseñados con los alumnos del Colegio en mente, un marco de diseño para estrategias o secuencias didácticas, apropiado para la enseñanza de lenguas, es indispensable en la elaboración de materiales didácticos congruentes tanto con el modelo educativo del Colegio, como con los nuevos programas de Inglés I a IV.✘

Fuentes consultadas

- Barreto, A., Corona, C., Esquivel, L., Fascinetto, S., Luja, L., Mejía, A., Medina, G., Vázquez, L. (2016). *Programas de Estudio Área de talleres de lenguaje y comunicación. Inglés I-IV*. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Bazán, L. (2015). Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Nuevos Cuadernos del Colegio*. Número 5. <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/articulo/142> Recuperado el 20 de junio del 2017
- Begoña Gros (2009) *El Aprendizaje Colaborativo a través de La Red: Límites y Posibilidades*. Disponible en http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf Recuperado el 20 de junio del 2017
- Bordieu, P. (1990). *Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión*. Revista Universitaria Futura. Vol. 2 No. 1, UAM, México, Febrero 1990. Traduc. Mario Rueda Beltrán. pp. 20-25.
- Canale, M y M. Swain (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1 (1) 1-47.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado el 20 de Septiembre, 2011, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Ellis, Rod. (2003) *Tasked-based Language Learning and Teaching*. China. Oxford University Press.
- Estaire, Sh. (2009) *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.
- Hymes, D. (1972) "On communicative competence". In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmonswoth: Penguin.
- Nunan, David. (1999). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Olivé, L. (2011) "Los retos de las sociedades multiculturales: interculturalismo y pluralismo", *Cuadernos de intercambio*. Año 8, n. 9
- Plan de Estudios Actualizado. (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Puren, C. (2004). "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", en *Porta Linguarum*, 1, Universidad de Granada.
- Willis, Jane. (2005). *A Framework for Task-Based Learning*. Malaysia: Longman.

Algunas consideraciones sobre los aprendizajes en los Programas de Estudios en Inglés I a IV actualizados (2016)

Profesora Luisa del Socorro Luja Gamboa

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

Inglés I a IV

Plantel Oriente

lugaluí@yahoo.com.mx

Resumen

Ante los recientes cambios a los Programas de Inglés I – IV, se hace un análisis sobre la formulación de los aprendizajes, que genera algunas consideraciones para comprender su relación con los lineamientos institucionales, así como con los enfoques disciplinario y didáctico de la materia.

Palabras clave: aprendizajes, inglés, programas de estudio actualizados, enfoque accional, didáctica del inglés como lengua extranjera.

Introducción

A continuación desarrollaremos algunas consideraciones en torno a la formulación de los aprendizajes en los Programas de Inglés I a IV actualizados recientemente, ya que presentan cambios en comparación con los enunciados en programas anteriores. Con el fin de comprender mejor estos cambios, se menciona qué elementos teóricos y didácticos se consideraron para su formulación.¹

Lineamientos institucionales considerados en la enunciación de los aprendizajes de los Programas de Estudio de Inglés I – IV

En principio encontramos positivo que en los lineamientos institucionales para la elaboración de los programas se señalara como indispensable: a) refrendar y precisar la filosofía educativa del Colegio, al tomar el aprendizaje de los alumnos como eje de su quehacer y de sus metas; y, b) construir un modelo de planeación y desarrollo de las clases, que además de ser un instrumento clarificador y manejable de esta perspectiva, alentara la flexibilidad y creatividad de los profesores para su respectiva puesta en práctica (García, T. 2004:5).

¹ Es conveniente mencionar que se participó en del proceso de elaboración, revisión y actualización de los programas, y en esta ocasión, se hace un análisis sobre los aprendizajes en particular.

Asimismo, en cuanto a lo institucional, es necesario recordar a los aprendizajes relevantes, puesto que: a) tienen que ver con la adquisición de lo básico y/o relevante que se debe conocer en cada asignatura; b) se expresan en el manejo de una serie de habilidades, desempeños o capacidades, que ponen en juego un contenido temático; y, c) la selección de estos aprendizajes debe ser relevante para la vida escolar y social de los estudiantes (García, T., 2004:5).

En el caso de inglés, se considera que se tuvieron presentes estos conceptos como lineamientos institucionales. Sin embargo, la disciplina propia juega un papel muy importante para la selección de los aprendizajes que se enuncian para cada caso, por lo que se recabó también información existente sobre lo disciplinario y didáctico de la materia, en cuanto a la adquisición de una segunda lengua. De este modo, al determinar los aprendizajes se aprecia que se trataron de conjuntar todos estos elementos, sin embargo, se advierte que es difícil que en la enunciación final se incluyan de forma completa todos ellos.

Elementos disciplinares y didácticos considerados en la enunciación de los aprendizajes de los Programas de Estudio de Inglés I – IV

a) Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas Extranjeras (MCER)

42

En los programas de Inglés, concretamente en las cartas descriptivas, se organizaron los aprendizajes por unidad, tomando como base el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en donde se establecen las actividades de la lengua, que son las tareas que las personas realizan con el lenguaje natural en la interacción con otros en un medio social, con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos. En concordancia con el MCER, las habilidades de la lengua ahora se entienden como actividades de ésta y aumentaron de cuatro a ocho.

De acuerdo con el propósito general y con el Modelo Educativo, los programas de inglés sólo abordan seis habilidades: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción oral y escrita. Esto se observa con mayor claridad en las cartas descriptivas. El término de habilidades, en estos programas, se refiere a la capacidad de desarrollar procedimientos que se interiorizan por medio de actitudes como la promoción de la metacognición y la autonomía (Programas de Estudio Inglés I – IV, 2015, 11).

b) Actividades de la lengua

En el MCER, que tiene un enfoque orientado a la acción, se incluye a las actividades de la lengua, que se refieren tanto a aquéllas que realizan los usuarios de la lengua en contextos sociales ajenos al aula, como las que realizan en el aula y fuera de ella los alumnos de una lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2014).

Para poder realizar estas actividades, las personas utilizan unas competencias y unas estrategias que les permiten llevar a cabo los procesos lingüísticos necesarios, siempre mediante textos que, por su parte, están relacionados con temas determinados y ubicados en ámbitos específicos. Es preciso tener en cuenta cada uno de estos parámetros y las relaciones entre unos y otros para comprender bien el funcionamiento de las actividades de la lengua y su papel en el aula de lenguas extranjeras.

Por *procesos lingüísticos* se entienden aquellos procesos neurológicos y fisiológicos que tienen lugar al desarrollar una actividad de la lengua. Los procesos primarios son las tradicionales destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Combinando entre sí dichos procesos se obtienen otros dos procesos complejos: la interacción y la mediación (que no se incluye en nuestros programas). El MCER describe con detalle cada uno de esos procesos:

1. Actividades y estrategias de comprensión

En didáctica de la lengua extranjera se entiende por actividades de comprensión aquellas actividades de la lengua, relacionadas con escuchar o leer, que realizan los alumnos utilizando unas competencias y desarrollando unos procesos lingüísticos (procesos neurológicos y fisiológicos) de comprensión auditiva o lectora, con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos —aprender unos conceptos, informarse del estado de salud de un familiar, etc.—. Las estrategias de comprensión, por su parte, son unos recursos comunicativos que les ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión (Consejo de Europa, 2002:68).

En este caso, el proceso lingüístico es unidireccional: el oyente-lector-espectador recibe —descodifica, interpreta y evalúa— un texto (oral, escrito o audiovisual) que contiene unas ideas, unos sentimientos, un mensaje, etc. (Instituto Cervantes, 2014).

2. Actividades y estrategias de expresión

En didáctica de la lengua extranjera se entiende por actividades de expresión aquellas actividades de la lengua relacionadas con hablar o escribir, que realizan los alumnos utilizando unas competencias y desarrollando unos *procesos lingüísticos*

(procesos neurológicos y fisiológicos) de expresión oral o escrita, con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos —informar, convencer, darse a conocer, etc.—. Las estrategias de expresión, por su parte, son recursos comunicativos que les ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión (Consejo de Europa, 2002:61).

El proceso lingüístico es unidireccional: el usuario (escritor-hablante) produce un texto (escrito u oral) para expresar unas ideas, unos sentimientos, etc. y comunicarlos a unos destinatarios (lectores u oyentes) (Instituto Cervantes, 2014).

Las actividades de expresión oral implican, por ejemplo, leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas escritas, representar un papel ensayado, hablar espontáneamente, etc. (Instituto Cervantes, 2014).

3. Actividades y estrategias de interacción

En didáctica de la lengua extranjera se entiende por actividades de interacción aquellas actividades de la lengua —principalmente, orales, cara a cara y en tiempo real— en las que dos o más alumnos se van turnando en sus papeles de emisor y receptor de mensajes y van construyendo conjuntamente una conversación o un texto escrito, mediante la negociación de significados y siguiendo el principio de cooperación. Tales actividades las realizan utilizando unas competencias y desarrollando unos *procesos lingüísticos* (procesos neurológicos y fisiológicos) de expresión y comprensión, con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos: entablar o mantener la amistad, intercambiar información, etc. Las estrategias de interacción, por su parte, son unos recursos comunicativos que les ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión (Consejo de Europa, 2002:74).

Para simplificar, se pueden clasificar las interacciones en orales y escritas: en el primer caso, los interlocutores desempeñan los papeles de hablante y oyente; en el segundo, los de escritor y lector (Instituto Cervantes, 2014).

En contraposición a las actividades de expresión (por ejemplo, recitar un poema) o de comprensión (por ejemplo, leer un artículo académico), que comportan un proceso lingüístico unidireccional, en el que un usuario (hablante-escritor) produce un texto para expresar unas ideas, unos sentimientos, etc. y comunicarlos a unos destinatarios (lectores u oyentes), las actividades de interacción (por ejemplo, la conversación o la correspondencia) entrañan un proceso lingüístico bidireccional mucho más complejo que la suma de un proceso de expresión más otro proceso de comprensión. En efecto, además de contener esos dos procesos, la interacción implica la construcción de un discurso conjunto y, por tanto, la creación colectiva de significado, elaborando más o menos el mensaje y explicitando más o menos el

contenido, en función del grado de contexto mental común y experiencia compartida de los participantes (Instituto Cervantes, 2014).

Relación de las actividades de la lengua con adquisición de una segunda lengua

Una razón muy importante para haber seleccionado las actividades de la lengua señaladas por el MCER, es que están directamente involucradas con conceptos fundamentales dentro de la adquisición de una segunda lengua, señalados por varios de los teóricos que estudian este proceso. Los niveles del MCER incluyen actividades de comprensión oral y escrita, actividades de expresión oral y escrita y finalmente actividades de interacción oral y escrita. En este sentido, se involucran los conceptos de *input* (etapa de comprensión), *output* (etapa de producción oral y escrita) y la interacción (etapa de producción pero con un interlocutor).

Cabe resaltar que en la teoría de adquisición se destaca la importancia del **input**, ya que todos los casos exitosos de adquisición de segunda lengua se caracterizan por la disponibilidad del input comprensible. Dentro de las investigaciones, ya sea de la gramática universal en la adquisición de una segunda lengua, o el modelo del conexionismo, o procesamiento de la información, u otro patrón, se asume que la información básica que los aprendientes tienen para construir algún tipo de representación mental de la lengua es el *input* al que ellos están expuestos (Van Patten, 1999:43).

En cuanto a la hipótesis del **output** de Swain, ésta sostiene que el output comprensible facilita la adquisición e impulsa a los aprendientes a producir *output* coherente y apropiado, los aprendientes son estimulados a pasar del procesamiento semántico deductivo al procesamiento sintáctico inductivo, además de promover el desarrollo del interlenguaje (Susanti Barnard en Tomlinson, 2007:188, Citado por Mc Carthy, 2014:10).

En cuanto a la **interacción**, Gass (1997) en su hipótesis de *input-interacción-output*, considera al *input* como esencial para la adquisición de una segunda lengua, y lo describe como un proceso donde primero el aprendiente se da cuenta de la información de entrada en línea con los filtros afectivos, actitudinales y lingüísticos (etapa de apercepción). Este modelo es cíclico y enfatiza la importancia de la interacción entre hablantes nativos y no nativos para la recepción y producción del *input and output* modificado para la adquisición de segunda lengua (Mc Carthy 2014:8).

Finalmente, como justificación, se han presentado los conceptos básicos de tres teorías para destacar el rol del *input* y *output* en la adquisición de una segunda

lengua (Mc Carthy. 2014:10). De forma general, se puede concluir que el *input* y el *output* son esenciales para la adquisición de una segunda lengua a través de la interacción.

Conclusión

Se puede deducir que la finalidad de haber enunciado los aprendizajes utilizando la terminología de actividades de la lengua del MCER fue que el lector tome conciencia del papel de estas actividades dentro de la adquisición de una segunda lengua. Precisamente, en este trabajo se establecen las relaciones entre estas **actividades de lengua** y los conceptos teóricos de **input**, **output** e **interacción**, que son muy importantes en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, la instrumentación de estos aprendizajes en el proceso de enseñanza-aprendizaje será esencial para valorar su posible acierto en cuanto a su enunciación.✎

Bibliografía

Colegio de Ciencias y Humanidades (2015). Programas de Estudio Materia de Inglés I – IV Primera edición.

Gass, S., (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey.

Centro Virtual Cervantes, Diccionario de Términos Clave de ELE. *Actividades de la Lengua*. Recuperado el 26 de octubre de 2016.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activelengua.htm

Centro Virtual Cervantes, Diccionario de Términos Clave de ELE. *Actividades y Estrategias de Comprensión*. Recuperado el 26 de octubre de 2016.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activestrategcomprension.htm

Centro Virtual Cervantes, Diccionario de Términos Clave de ELE. *Actividades y Estrategias de Expresión*. Recuperado el 26 de octubre de 2016.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activestrategexpresion.htm

- Centro Virtual Cervantes, Diccionario de Términos Clave de ELE. *Actividades y Estrategias de Interacción*. Recuperado el 26 de octubre de 2016.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/active_strateginteraccion.htm
- García, T. (2004) *Aprendizajes relevantes. La experiencia del Colegio en la modificación de sus programas de estudio en Eutopía No. 2*. México: CCH-UNAM.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002). Consultado 25/10/13
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- McCarthy, M. (2014). *A discussion of the role of input and output in Second Language Acquisition*, University College Cork, Master Applied Linguistics. Consultado 1/10/15
https://www.academia.edu/7153973/The_Role_of_Input_and_Output_in_Second_Language_Acquisition
- Mackey, A. (2007). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Padilla, A., Luja L. (2015). *Memorias del 10º Coloquio en Lenguas Extranjeras. El modelo de enseñanza-aprendizaje de inglés en el CCH: De la comprensión a la interacción*. UAM Azcapotzalco.
- VanPatten, B. and Williams, J., (2007). *Theories in Second Language Acquisition An Introduction*, Routledge, New York, London.

Los programas de 2016 ¿nueva era académica en el CCH, nuevas prácticas?

Profesora Guadalupe C. Martínez Reyes

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación - Idiomas:

Francés

Plantel Sur

guadalupe.martinez99@yahoo.fr

Resumen

El artículo presenta diversos aspectos del proceso de actualización de los Programas de Estudio del CCH, en particular en lo referente a la materia de Francés. Se comenta acerca del avance registrado en el actual proceso con respecto a la homogeneización de la estructura de los programas, así como a los pendientes en este ámbito. Se incluye una breve reseña de la situación de la enseñanza de idiomas en el bachillerato universitario, que muestra los obstáculos que la consolidación de la enseñanza de los idiomas, particularmente Francés, ha enfrentado y describe las circunstancias actuales, a partir de los programas actualizados. Al respecto, enfatiza la interrogante sobre su instrumentación, la relevancia de los materiales didácticos en este campo, así como del trabajo de planeación para la práctica docente.

49

Palabras clave: enseñanza del francés, programas de estudio actualizados, materiales didácticos, planeación operativa.

La estructura de diseño como propuesta de actualización de la materia

La estructura de diseño se explica en dos partes. La primera se refiere a los apartados formales. La segunda a la organización de las cartas descriptivas.

1. Los componentes formales de los programas, versión 2016.

La presentación formal de los programas es una estructura que la institución CCH fijó por medio de un mandato de Consejo Técnico en 2010. Las razones de tipo académico que subyacen, explican que la normatividad universitaria en general requiere de la observancia de estas formalidades. En un sentido objetivo y académico, estos requerimientos tienen razón de ser ya que la literatura de la especialidad coincide en que se trata de componentes indispensables para organizar la presentación (tanto para su formulación como para su aprobación) de

cualquier programa, de cualquier disciplina en cualquier facultad, centro o instituto de la UNAM.



En programas anteriores a 2016, las mismas especificaciones estuvieron vigentes. En el programa de 1996, con las mismas especificaciones, en los programas de las distintas materias se advertía una heterogeneidad en su conformación. En las versiones actualizadas de 2003 y 2004 las presentaciones de las distintas materias tienden a la homogeneización. Durante

la última larga etapa de 2011-2016 se avanza en la presentación formal, aunque en la diversidad de programas-materia hay diferencias significativas.

Es menester señalar que si bien los componentes de este marco normativo universitario sí se mencionan explícitamente en las versiones 1996 y subsecuentes, lo que cada materia expone, explica y justifica es *sui generis*.

Entendemos el programa como una definición institucional de lo que se ha de enseñar, desde dónde y cómo, de lo que se ha de aprender, y además es la exposición explícita de las razones que explican y justifican la formación global del bachiller, así como de las distintas áreas o zonas del conocimiento en las que se trabaja académicamente para la formación de los bachilleres universitarios.

1.1. Los programas

En este tema presentaremos dos apartados. El primero para dar contexto a los programas actuales en el CCH. El segundo apartado nos permite conocer la gradual concreción de los programas de 2016.

a) La enseñanza de la lengua extranjera: de los enfoques gramaticistas a los enfoques para la comunicación.

Haciendo un somero repaso de la evolución de la enseñanza de la lengua extranjera en y desde el bachillerato universitario en los últimos 50 años podemos señalar que:

1. En la gran transformación del bachillerato preparatorio de 1964 se incrementa la duración en la formación. De dos años de bachillerato se aumenta a tres. En el nivel de licenciatura (en general) de siete semestres se pasa a diez. Hace falta conocer las razones académicas y políticas (sobre todo) de estos cambios. Sin

duda ya intervinieron los cánones internacionales. En la "prepa" se cambia de sedes, se abandona el barrio universitario del centro y se crean nuevos edificios, equipados: gimnasios, anfiteatros, campos deportivos. Pero también laboratorios para ciencias: biología, física y química. Y aquí el gran cambio. Para la enseñanza de lenguas se construyen laboratorios y se estipula que los grupos son adecuados para estos fines. Sección a y sección b, cada una con un maestro diferente. Se introduce el examen de nivel, esto es, la enseñanza no es homogénea, es el nivel del estudiante lo que organiza el trabajo del aula (avanzados, intermedios, principiantes)². En el plano académico se mantienen los cánones tradicionales y la incipiente transformación audiovisual empieza su camino.

2. En 1971, la otra gran fecha, se incorpora otra modalidad de bachillerato, el CCH. En enseñanza de lengua extranjera, el acta de nacimiento y las primeras grandes decisiones prometen un avance académico de importancia: laboratorios³.
3. Las buenas intenciones se van diluyendo ante el embate de distintas crisis. La financiera orilla a la toma de decisiones que introducen en el CCH el uso de "laboratorios" masivos – salas, que manejaban la presencia de hasta 60 alumnos simultáneos en sesiones de 30 minutos. La orientación se simplificó para formar en "comprensión de textos". El Centro de Lenguas (CELE) propuso esta novedosa modalidad, fruto de uno de sus investigadores, Tom Garst, quien por cierto también añadía el uso de su propio material de trabajo para el alumno. Se requerían solamente 20 profesores, en los cinco planteles, para "atender" la asistencia a las salas masivas. Los profesores de inglés tardaron 25 años en revertir esta funesta, pero barata, decisión.

En el caso del francés, se mantuvo la impartición de la clase de lengua con características propias: grupos de hasta 30 alumnos y manejo de materiales audiovisuales (grabadora y proyector de filmina fija). En este caso, fue la crisis financiera de finales de los 70's, lo que impulsó un cambio en la orientación de los programas. Se optó entonces por el sendero de la comprensión de lectura ya que los materiales costaban muy caros y no había apoyo para las grabadoras y los proyectores. La iniciativa de los laboratorios había quedado en el olvido.

4. Para 1996 la iniciativa de concretar, por fin, como un gran avance institucional la consolidación de programas para cada una de las materias, en el caso de francés y con la experiencia que ya habíamos acumulado se proyectó una

² La Prepa contará su historia, la de sus programas, la de la enseñanza de lenguas extranjeras: inglés, francés, italiano y alemán.

³ Pero... Se ubica a la lengua extranjera en la franja de "requisito", no como materia curricular. Las consecuencias se harán sentir en la calidad de los aprendizajes.

propuesta novedosa, desde el enfoque discursivo. Para ese entonces las investigaciones sobre los enfoques textuales, discursivos ya habían logrado permear la enseñanza de lengua materna y extranjera en muchos centros de investigación aplicada. La propuesta de francés, nos mereció felicitaciones en nuestro ámbito de trabajo, Francés Lengua Extranjera (FLE).

5. Los grandes cambios en el mundo globalizado nos alcanzaron. En el terreno de la educación se habla de indicadores globales que promueven organismos especializados en globalización (en y desde la educación). Al inicio de los años 2000 se empezó a introducir la idea de aceptar o girar hacia los parámetros internacionales. Sin embargo, los indicadores globalizados nos dejaban ver claramente que no se podía hablar de enseñanza de lengua extranjera en grandes grupos como los nuestros (50 alumnos) y que se requería una infraestructura mayor: más salones, más maestros. Desde entonces ya se sabía que las decisiones debían planearse.
6. Alrededor de 2004 se dio inicio a un Plan Piloto para la enseñanza de inglés: grupos pequeños, fuera de los requerimientos curriculares (cursos en la franja de 13–15 del cambio de turno). Rápidamente emergieron las debilidades de esta propuesta. Los alumnos abandonaban sus clases antes de terminar el primer semestre, lo que no permitía una continuidad, además la compactación de grupos pequeños para ser atendidos por un maestro y no dos. Y señalamos como debilidad de la propuesta del Plan Piloto para Inglés, la utilización, en clase, de material comercial. Nos convertimos en una muy malita pero cara escolita de inglés.
7. Los recursos financieros en y para la UNAM siguieron llegando, los excedentes del petróleo nos impactaron a través de decisiones como la división de los grupos (en secciones a y b) para la enseñanza de las matemáticas, y para 2010 en Inglés. Esto es, en poco tiempo se construyeron y se instalaron en los cinco planteles del CCH más salones, es entonces que surge la política denominada "aula digna". Se inauguran las salas de autoacceso o mediatecas⁴ para idiomas y los laboratorios de idiomas. También es el turno de los laboratorios CECADET en ciencias. Los proyectos académicos para hacer viables los cambios no se conocieron.
8. En este breve contexto podemos entender que la orientación de los programas de lengua extranjera incorporen los indicadores internacionales del Marco Común Europeo, es decir que la enseñanza de lengua extranjera se oriente

⁴ Es menester señalar que esta concepción ya había sido abandonada por los países del primer mundo (desde los años 80's) y que se había sustituido esta infraestructura por el concepto de "aula inteligente", el salón de clase que estuviera equipado con conexión a Internet, con instrumentos para conectarse (cañón, bocinas), pizarrón inteligente, quizá.

hacia el desarrollo de conocimientos y habilidades en torno a la comunicación (preponderantemente oral), así como los parámetros que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes para ubicarlos en uno de los tres niveles (A , B o C) y en uno de los dos subniveles (1, y 2). Seis niveles en total. Sobre todo que haya una planeación que permita al estudiante incrementar, ampliar su dominio de la lengua extranjera, que haya una verdadera y palpable progresión en el aprendizaje.

Solamente haremos dos observaciones: la primera consiste en señalar que la contratación de profesores se atendió tarde y en condiciones de prisa. La segunda se refiere a los aprendizajes. El trabajo en el aula dio inicio sobre la base del uso de materiales comerciales que no necesariamente eran idóneos para el aprendizaje de adolescentes ya que tenían y manejaban su propia progresión (sin tomar en consideración los indicadores del Marco Común, porque su elaboración no coincidía con estos parámetros).

b) La actualización de 2016 en la lengua extranjera en el CCH. Versión Francés⁵.

Los maestros de lengua extranjera conocemos la importancia del manejo de los materiales didácticos. La clase de lengua no se concibe sin ellos. Esto explica, en gran parte, la abundancia de “libros de texto”, esto es manuales para enseñar tal o cual lengua, para niños, para adolescentes, para adultos jóvenes, para especialistas (médicos, arquitectos, economistas, abogados, etcétera). La importancia de los materiales llega inclusive a traslapar el índice de los libros de texto con el concepto de programa. En tal o tal escuela se enseñan las lecciones tal y cual para los niveles x y z. Esto es estudiado por la mercadotecnia de la elaboración de libros. Tan sólo en Inglaterra la enseñanza de la lengua constituye el segundo ingreso de esa nación.

El mercado en la enseñanza del francés estuvo dominado por un manual, el *Mauger Bleu*⁶ durante más de 50 años en gran parte del planeta. Hoy en día la industria del libro de texto en lengua extranjera goza de buena salud. Tan sólo pensar en la población cautiva del CCH, de aproximadamente 40000 ventas o compras, la importancia de este gran mercado aparece como un foco de atención. Tan sólo en Francés, la compra venta anual de 1500 ejemplares en los cinco planteles constituye el mercado más grande de América Latina para ¡cualquier casa editorial!

⁵ http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/FRANCES_I_IV.pdf

⁶ Cinco niveles.

1.2. Los programas institucionales y los cambios.

De los programas, en su versión de 2016⁷, podemos señalar, entre las principales modificaciones:

- a. La incorporación explícita (explicada) del enfoque accional o por “tareas” se refiere al marco teórico–metodológico que sustenta la propuesta de progresión del aprendizaje, de la enseñanza. Se trata de una organización de la enseñanza y del aprendizaje que surge de estudios serios y consistentes, desde la lingüística, general y aplicada, desde las ciencias del aprendizaje, desde la sociología, que especializadas en la enseñanza y en el aprendizaje hacen propuestas integradas para consolidar lo que se denomina “enfoque accional”. Esto impactará directamente sobre los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje (qué se aprende y cómo) que cada vez se hacen más complejos⁸.
- b. Se destaca la importancia de la evaluación de los aprendizajes. Se señalan los indicadores que hay que valorar, los indicadores sobre los que hay que trabajar en el aula. Se trata de los desempeños de comunicación que se espera de los alumnos. Son conductas comunicativas observables, y en consecuencia medibles.
- c. Se incorpora el manejo de contenidos de manera que el profesor pueda combinar seis elementos. Se indican los componentes primarios y los secundarios. Es decir, que hay componentes que rigen la presencia de otros componentes (los contenidos de lengua son secundarios).
- d. Las cartas descriptivas incluyen los distintos aprendizajes en cadena que contribuyen a conformar las tareas de comunicación. Cada tarea de comunicación se acompaña con un ejemplo de tarea para la evaluación en la que se encuentran desglosados los indicadores precisos que hay que valorar.
- e. El apartado de la bibliografía deja ver que se incluyen fuentes disciplinarias y de aprendizaje, igualmente se incorpora el universo de los avances tecnológicos (la sitografía). Una rápida revisión nos informa sobre la incorporación de fuentes actuales y reconocidas, pertinentes, a las cuales los docentes podemos recurrir en caso de inquietudes para ampliar y profundizar nuestro manejo, pero ¿lo hacemos?

⁷ Recordemos que los programas de Idiomas se empezaron a “construir” desde 2011, por lo que para el cambio general de 2016 el trabajo continuo y consistente de los mismos equipos tuvo consolidaciones que incorporaron pilotajes, consensos, explicaciones y algo en formación de profesores.

⁸ A diferencia de un enfoque gramaticista, cuyo principal contenido se encuentra definido por los referentes de tratados de gramática.

1.3. ¿Los cambios logrados dan garantía de que los aprendizajes se forjarán en las aulas?

En este breve panorama hemos concentrado, cómo en distintas ocasiones la concreción de los programas ha oscilado, de acuerdo a perfiles de egreso. La estructura formal plasma las aspiraciones académicas institucionales para su bachillerato. Permite a los profesores de una de las materias y niveles conocer el entorno de sus responsabilidades, para correlacionarlas. Queremos insistir en el hecho de que si bien la estructura puede variar, los componentes parecen ser los pertinentes y, sobre todo, es la cohesión interna lo que mostrará sus virtudes y también sus debilidades.

Una última reflexión sobre la actualización de los programas de 2016. El diseño, la estructura, el avance disciplinario incorporado, las novedades en la evaluación o cualquier otro aspecto que se encuentre en ellos tiene pertinencia solamente si el profesor es capaz de introyectar la propuesta, si logra incorporar a su práctica en el aula la mayor parte de los señalamientos. Los programas por sí mismos, hablan de la institución, la práctica en el aula habla del aprendizaje.

2. El programa como herramienta para planear organizar y evaluar las clases

En este apartado reflexionaremos sobre el programa como la herramienta institucional que posibilita que los alumnos de tal o cual materia aprendan lo mismo (o casi) sin importar la variable maestro, plantel, turno. Definimos nuestra propuesta como el marco normativo, desde la institución, para garantizar el desarrollo de conocimientos y habilidades en y desde distintas materias curriculares.

En el CCH resulta compartido hacer la diferencia entre "programa indicativo y programa operativo"⁹. Esto es, diferenciamos los terrenos normativos de aquellos que nos permiten ser creativos y/ o colegiados. Esto es, compartir el fruto de la experiencia entre colegas que se interrelacionan en el trabajo colegiado.

Hacer del programa indicativo una herramienta docente para planear, organizar, para materializar como trabajo para el aula aquello que señala el programa de nuestra materia es hablar de programas operativos¹⁰.

⁹ No siempre fue así. Esto que parece "normal" no lo era en 1996. Cfr. Robles Uribe, José Eduardo y Bazán Levy José de Jesús, "Programas institucionales y operativos", Cuadernillo número 30, DGCCH, UNAM, 1994.

<http://portalacademico.cch.unam.mx/profesor/materialdidactico/programasoperativos>

¹⁰ **PROGRAMA OPERATIVO. RUBRO I-B.** Es la propuesta didáctica, personal o de grupo, que apegada al programa de estudios de una asignatura: a) orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, b) articula los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, c) los materiales y recursos didácticos, d) las estrategias e instrumentos de evaluación, y e) la bibliografía. Protocolo de Equivalencias 2008. P. 30.

En el CCH, en enseñanza de lengua extranjera encontramos dos prácticas dominantes. La primera se suscribe al manejo de materiales comerciales (más o menos recientes) que incorporan el enfoque accional. Se trata de compendios, todos hechos en y por franceses, que ofrecen cada uno de ellos “versiones” *sui generis* de los distintos niveles que marca el Marco Común de referencia Europeo (MCRE). Se trata de manuales que ofrecen materiales “listos” para ser aplicados en el aula. Tienen una progresión y una propuesta didáctica propia. El manejo de estos contenidos no necesariamente es paralelo a los programas nuestros.

El otro modelo de práctica en el aula es aquel que fija el programa como eje rector para el manejo de la progresión, de los contenidos y de los aprendizajes. El material didáctico que acompaña a estos docentes se elabora en grupos de trabajo. El conjunto de actividades, ejercicios y evaluaciones que se desprenden de estos trabajos colegiados es compartido con colegas.

Ahora bien, para reflexionar sobre la importancia del programa en la perspectiva de la planeación, organización y evaluación de los aprendizajes (estructurados en el programa de referencia) tenemos que referirnos a las inercias ya establecidas en los colectivos docentes.

En la enseñanza de lenguas extranjeras es inherente a la práctica docente que se incorporen instrumentos que evalúen el desempeño de los alumnos. Igualmente hablar de la importancia de los materiales con los que el estudiante trabaja en el aula explica la utilización homogénea de manuales comerciales (en cada escuela de lengua) ya que organiza los distintos niveles. Derivado del uso en el salón de clase de materiales comerciales específicos, se entiende que éstos ofrecen una “metodología de uso” *sui generis*, por lo que los docentes de lengua trabajamos en este contexto sin reticencias. Estos materiales comerciales se renuevan cada dos o tres años y existen en el mercado dos grandes empresas globalizadas, y una tercera que empieza a competir por el mercado mundial¹¹.

Habiendo identificado que hay dos grandes prácticas en el aula, vamos a introducir algunos matices pertinentes.

Si bien la inclinación hacia una u otra práctica parecería no producir grandes diferencias en el logro del manejo de conocimientos y habilidades en lengua extranjera, la formación de profesores deja entrever marcadas diferencias. Por ejemplo, la utilización de un manual no garantiza plenamente el manejo del enfoque accional (por tareas comunicativas) y puede tratarse de solamente una “aplicación” instrumentada. Mientras que la elaboración de material para el aula en grupos de trabajo permite confrontar las prácticas de los participantes y

¹¹ Hachette, *CLE International, Maison des Langues*. Todas europeas, francesas.

entonces se abren los espacios de la reflexión compartida sobre elementos teóricos, metodológicos, prácticos.

En otro renglón de la práctica en el aula, los maestros acumulamos o construimos experiencia. Solamente la reflexión nos permite valorar los resultados para depurar nuestro desempeño en el salón de clase. Utilizar un manual comercial muy pronto satura la trayectoria de enseñanza al utilizar el mismo ejercicio, la misma actividad. La elaboración continua de material permite modificar las secuencias, enriquecerlas, cambiarlas, y es así como se construye la experiencia.

Si bien el programa organiza, planea y evalúa los aprendizajes de los alumnos, también es un compromiso institucional ¿A qué está obligada la escuela, en este caso el CCH, tanto a nivel general, con su formulación del perfil de egreso, como a nivel particular por materia y asignatura?

La responsabilidad compartida de todo aquello que sucede en el aula nos permite inferir que el compromiso del maestro se enfoca al desarrollo de conocimientos y habilidades para que el estudiante pueda comunicarse en lengua extranjera, que para llevar a cabo esta tarea se utilicen los materiales que el maestro elija para favorecer, interesar, facilitar y motivar a los alumnos. El compromiso de la institución radica en dar garantías para que los programas encuentren las mejores condiciones de éxito y al mismo tiempo valorar la calidad de la formación que está bajo su custodia.

2.1. Las cartas descriptivas

El nivel del "programa operativo" es éste si constituye una herramienta de trabajo para el profesor, ya sea porque él mismo ha contribuido a construirla o porque se integra en colectivos abiertos que lo pueden incorporar. El programa operativo es una herramienta que se convierte en una, de las muchas que puede haber, plataforma de organización que ordena, secuencia, provee de materiales concretos, incorpora instrumentos para valorar y o medir los logros en el aprendizaje de los alumnos.

¿Cuáles son los principales retos que se plantean al construir un programa operativo?

Entender, comprender el enfoque que señala la enseñanza de..., en nuestro caso de la lengua extranjera: del enfoque accional. ¿Qué quiere decir que la enseñanza de la lengua se organiza, se rige, se centra, en la definición de tareas comunicativas? Las respuestas empiezan por definir la compleja participación del estudiante, que es también un sujeto social, por lo que en consecuencia será orientado a tomar decisiones (comunicativas). En cuanto al contenido de la

enseñanza y del aprendizaje éste equilibra distintos componentes y no nada más los que se refieren a la gramática:

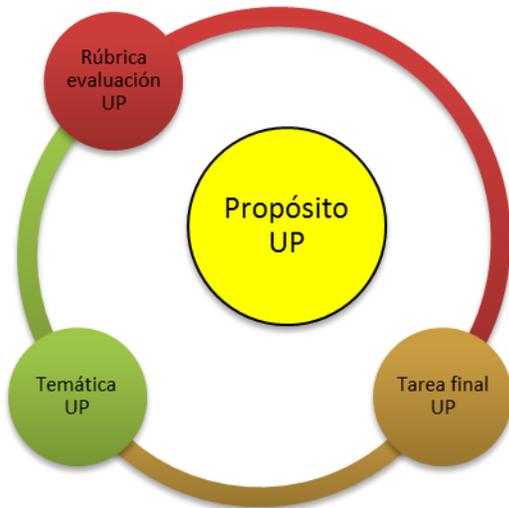
Francés 1, Unidad 3.					
Propósito: Al finalizar la Unidad, el alumno, para presentar a un amigo, conocido o familiar, dará información personal sobre alguien, lo describirá de manera sencilla					
Componentes pragmáticos			componentes lingüísticos		
Actos de habla	Situaciones comunicativas	Sociocultural e intercultural	Léxico	Gramática	Fonética
Proporcionar información de otros: datos personales, gustos y preferencias.	Presentar a alguien.	Las familias francesas. Las familias mexicanas	La familia Gustos y preferencias Actividades cotidianas	Los adjetivos calificativos. La concordancia en género y número. Adjetivos posesivos. <i>Il- elle; ils – elles.</i> <i>Être – avoir</i> para la descripción.	<u>Ritmo</u> : <i>la liaison obligatoire après un déterminant suivi d'un nom commençant par voyelle.</i> <u>Entonación</u> : la frase afirmativa y la frase interrogativa. <u>Sonidos</u> : Vocales Oposición vocales orales y nasales. [<u>ɛ</u>] [<u>ê</u>], [<u>a</u>] [<u>â</u>], [<u>o</u>] [<u>ô</u>]

En el ejemplo del manejo de contenidos, esta pequeña variante implica que la enseñanza ya no se centra en la memorización de “modelos o diálogos”, se insiste en la importancia de la secuencia discursiva que implica la presentación de alguien, que los contenidos socioculturales, se encuentran implícitos en lo que decimos y en cómo lo decimos.

En el nivel del diseño de los materiales, el enfoque accional significa que todo aquello que el alumno hace, aprende, trabaja, en clase, tiene como finalidad la realización de una tarea comunicativa (oral, escrita). Esto quiere decir que el maestro tiene en mente siempre hacia a donde dirige sus esfuerzos.

Otro reto para la construcción del programa operativo, para planear e instrumentar las actividades del aula, consiste en delimitar la amplitud de lo que enseñamos (y aprendemos). Esto implica el desglose de indicadores para el desempeño (oral y escrito) de los alumnos. Estos señalamientos se encuentran en el programa, y forman parte de los avances en su formulación. Conocemos de antemano qué estamos esperando que los alumnos produzcan. En el terreno del programa operativo los

indicadores nos muestran qué zona de la producción es más importante que cuál otra. Sabemos, por ejemplo que el nivel A (1 y 2) pone más énfasis en la producción oral y menos en la producción escrita (lo que no quiere decir que el alumno nunca escribe).



Finalmente el enfoque accional nos indica que los alumnos trabajan constantemente en torno a una situación comunicativa y que cuando llega el momento de evaluar sus desempeños se recurra igualmente a una "tarea". Esto quiere decir que el trabajo del aula construye una tarea comunicativa y que los desempeños comunicativos se conciben como un proceso de adquisición (que va de lo simple a lo complejo) y que constantemente hacemos uso de aprendizajes previos. Esto que aquí explicamos se encuentra señalado en el programa indicativo, lo que de manera

general permea en las cuatro asignaturas, en el apartado sobre el enfoque teórico, en el enfoque metodológico. Hay señalamientos en el renglón de la evaluación.

La integración. Hacer que cuatro asignaturas, o dos en otros casos, integren un perfil de egreso propio y contribuyan a la formación del bachiller en su conjunto es lo que el profesor debe tomar en consideración para poder tomar decisiones sobre la enseñanza de su materia. No se trata únicamente de abundar en el terreno de los conocimientos disciplinares sino que hay que responder a la interrogante sobre cómo formar alumnos bachilleres en lengua extranjera. Esta articulación se hace visible a través del "modelo" del CCH, que enseguida abordamos.

2.2. El Modelo

El "Modelo" del Colegio de Ciencias y Humanidades como estructura de vanguardia desde ¡1971! sigue apareciendo en la narrativa institucional y en las narrativas de los docentes, sigue siendo un referente de identificación entre los maestros, un referente de singularización.

Sin embargo, en los programas, en el uso como herramienta de trabajo cotidiano, en el trabajo del aula, en los aprendizajes de los alumnos se convierte en una presencia diluida cuya expresión se sintetiza en aprender a aprender, en la construcción del alumno crítico por ejemplo.

El avance en las investigaciones sobre los campos del aprendizaje, en la especialidad que se requiere para conocer, evaluar y elaborar programas, currícula o modelos, emerge particularmente en nuestros días cuando se discute sobre las políticas nacionales que involucran los niveles obligatorios (de primaria y secundaria principalmente, aunque también está en la obligatoriedad el nivel de bachillerato).

El modelo es pues esa estructura que “declara” lo que se busca en la formación (de niños y de jóvenes). Se trata entonces de fijar horizontes. En este entendido lo que declara el modelo (cualquiera) es en sí mismo tan evidente y tan general que suscita pocas enmendaduras. Lo que ya plantea retos enormes es la concreción en programas específicos, en políticas (de acción) congruentes, en agentes de ejecución (profesores y funcionarios), en la asignación de presupuestos que lo promuevan. Entre otros factores.

En este entendido, cómo encontrar en el aula de francés que el modelo del CCH de aprender a aprender o que el alumno crítico tenga cabida. Primero que todo, para que este modelo se encuentre en el aula, necesitamos no solamente de las instalaciones, necesitamos que las decisiones de los maestros tengan esta dirección, un maestro que sepa formar alumnos críticos y que cuando el alumno, en su proceso de formación cuestiona o se aleja de la zona de los contenidos disciplinarios no sea sancionado.

Si en la formación del alumno crítico subyace el concepto de formación de sujetos (diferente del concepto de estudiante que acumula conocimientos), entonces en Francés vemos cómo el “modelo del CCH” se hace presente en sus clases. Enseñamos al alumno que la comunicación verbal implica la puesta en práctica de una suma de decisiones y no nada más la repetición de diálogos. Enseñamos al alumno cómo en el acto de comunicar se hacen presentes circunstancias como ¿qué hago si mi interlocutor no entiende?, ¿cómo le digo a mi interlocutor que repita?, ¿cómo me dirijo a interlocutores distintos para la misma intención comunicativa?, ¿qué orden en la información elijo? Cuando mostramos al alumno que éstas y otras variantes tienen repercusiones en el acto de comunicar entonces estamos *formando* al alumno en la vía del sujeto social. Es parte del trabajo cotidiano.

Otra característica de la formación en la lengua extranjera consiste en el manejo del error en la clase. Si consideramos que es necesario distinguir entre correcto e incorrecto, estamos en el buen sendero, pero formar alumnos críticos es llevarlos al terreno de la reflexión sobre sus producciones correctas e incorrectas para poder entender cuál es error y cuál es la vía de corrección. Hoy en día el error es un síntoma de aprendizaje, solamente requiere de un ajuste por medio de la reflexión.

Otro mecanismo de la formación del alumno crítico radica en las formas de razonamiento. Me explico. En contenidos de lengua, de fonética, o de actos de habla o de terrenos socioculturales emprender el camino de la inducción o de la deducción tiene repercusiones. Esto es, por ejemplo, resulta tradicional o clásico formular reglas y enseguida poner ejemplos. Esta decisión forma alumnos que conocerán la regla y la ilustran con ejemplos. Pero no sabrán usar la producción oral o escrita en situación de comunicación (así conocemos los exámenes objetivos que miden el conocimiento –factual– de los mecanismos de la gramática) pero no habremos promovido la capacidad para aplicar el conocimiento en situaciones análogas. Los primeros niveles en el manejo de una lengua extranjera necesitan contar con el alumno que está permanentemente consciente de lo que hace en términos de comunicación. Los niveles avanzados en el manejo de la lengua extranjera ya integraron estos mecanismos de consciencia y esto les permite no recurrir a los hispanismos, por ejemplo. Lo anterior no sugiere que el desarrollo de la memorización esté excluido del aula de lengua, no, por el contrario, la memorización no es el final del proceso, éste tiene que llegar a la aplicación en situaciones análogas para incluir finalmente el uso “libre”.

Un aspecto que generalmente no incluimos en el “modelo” es el que se expresa en estos principios fundadores: el aprender a ser (o el recientemente formulado aprender a convivir). El trabajo del aula que involucra la interacción para construir, para poner en práctica y para valorar lo producido. En términos de especialistas se refiere al concepto de interacción colaborativa. ¿De qué manera mi participación incide en el desempeño del otro y en el mío propio? En términos comunicativos verbales parece muy evidente pero también es necesario hacerlo constantemente, cotidianamente en el aula para diferenciar el trabajo colaborativo de aquel en el que intervienen varios pero cuya importancia radica en el “producto”.

Para resumir, entendemos que el concepto de “Modelo” permea todas las acciones de quienes participamos en el acto educativo. En el caso de la práctica del profesor se pueden encontrar indicadores concretos que se encuentran en los programas, en los programas operativos, en el uso de materiales, en los modos de trabajo cotidianos, en las evaluaciones.

Conclusiones

Al inicio nos planteamos la interrogante de proyectar una nueva etapa en el desarrollo y funcionamiento del bachillerato en el CCH, como el inicio de la formación de bachilleres cuyo referente de programa es la generación 2017¹². Abordamos distintos cambios en la enseñanza de la lengua extranjera, del francés

¹² Los programas de los primeros cuatro semestres fueron aprobados en mayo y los de quinto y sexto en noviembre de 2016.

específicamente, en una visión historiográfica más amplia para entender cómo las diversas transformaciones conforman saberes distintos que cubren necesidades específicas.

En la construcción particular de los programas de 2016 explicamos con más detalle cuáles son los componentes que entran en juego y cómo al presentar mayores complejidades definen el perfil del maestro como un profesional que debe manejar saberes y haceres más sofisticados.

Queda en el campo de la institución indagar si lo que sucede en las aulas es aquello que normativamente ha marcado como referente obligado, de tal manera que el trayecto de los jóvenes alumnos por las aulas del CCH garantice la formación de un universitario dotado de conocimientos y habilidades en los campos de las ciencias y de las humanidades. Los programas han sido actualizados, ¿cómo garantizar que la práctica del aula también vaya en la misma dirección?

Interdisciplina, una cuenta pendiente en el CCH

Profesora Beatriz Cuenca Aguilar
Área de Ciencias Experimentales:
Biología I a IV
Plantel Naucalpan
beatrizcuenca@gmail.com

Resumen

En este artículo se analiza la presencia de la interdisciplina en el modelo educativo del CCH, así como las formas y niveles en que esto ha logrado permear en los programas de estudio y las prácticas docentes, en particular, se revisa el tópico desde la experiencia de la enseñanza de la Biología en su relación con el resto de las disciplinas. El análisis profundiza en el Programa de Estudios Actualizado de la materia y señala los puntos que su planteamiento deja como pendientes a atender para, en éste sentido como en otros de significativa relevancia, concretar en la práctica el modelo educativo del Colegio.

Palabras clave: interdisciplina, enfoque disciplinario, programas de estudio actualizados, Biología.

La interdisciplina en el CCH

En la reciente actualización de los programas de estudio de las diferentes materias del currículo del CCH, un aspecto que sigue quedando en el aire es el de la interdisciplina, como parte fundamental del Modelo Educativo del Colegio.

Desde la creación del Colegio hasta las diferentes actualizaciones del Plan y los Programas de Estudios se ha avanzado en aspectos como la elaboración de material didáctico de apoyo a los programas, la inclusión del enfoque estratégico del aprendizaje y la enseñanza, el mejoramiento de la clase-taller, la promoción del aprendizaje colaborativo, la propuesta de evaluación alternativa y la incorporación de las TIC en el aula.

Sin embargo, sigue quedando en el discurso el tema de cómo incluir el enfoque interdisciplinario en el aula, cómo se define, cuáles son sus alcances, de qué manera un profesor en el aula puede planificar actividades que promuevan la interdisciplina.

Tal vez, cabría preguntar si como dicen algunos, "esto fue solo una buena idea" que no se llegó a concretar en el Plan de 1971 y que tampoco parece serlo en los programas actualizados.

Al revisar los documentos históricos del Colegio, como la Gaceta Amarilla (1971), se observa que la interdisciplina se consideró como un eje central en el proyecto denominado "Nueva Universidad", que incluyó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Centro de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias y Humanidades (CEIICH), y la Universidad Abierta y a Distancia, como lo muestran los siguientes párrafos:

"Uno de los objetivos esenciales de la Universidad en el futuro inmediato es intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e investigadores."

"En este orden de ideas es posible concebir una serie de proyectos de enseñanza combinada entre los niveles de bachillerato, licenciatura y postgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria en donde participen especialistas y centros dedicados al estudio de diferentes aspectos de la realidad."

"Este proyecto se refiere a la creación de una institución de carácter permanente: el Colegio de Ciencias y Humanidades, que incluiría diversos niveles de enseñanza y centros de investigación."

El Colegio de Ciencias y Humanidades se creó en 1971, la Universidad Abierta y a Distancia en 1972 y el Centro de Investigación interdisciplinaria en Ciencias y Humanidades en 1986.

Estas instituciones consideran a la interdisciplina como base de su propuesta de trabajo y, aunque han pasado por algunas modificaciones, han trabajado de manera continua con este enfoque, siendo mucho más evidente en el caso del CEIICH, porque su labor es principalmente de Investigación y han desarrollado varias líneas de trabajo como: estudios sobre el ambiente, feminismo, historia y comunicación de la ciencia, estudios territoriales, entre otros.

Además de que tienen una oferta de educación continua, que incluye el Diplomado de Introducción a la Investigación Interdisciplinaria (presencial), el Diplomado sobre Introducción a la Investigación Feminista (en línea) y el Diplomado Perspectivas de la Investigación Interdisciplinaria (en línea), que ofrecen como parte de su Programa de Educación Continua. En estos diplomados se destaca la participación de profesores del CCH, que han encontrado en él claridad para poder concretar en el aula el enfoque de la interdisciplinariedad y los sistemas complejos.

En el caso del CCH, la noción de interdisciplina se considera desde dos perspectivas, como una metodología transversal a las áreas académicas o como materias

híbridas, por ejemplo en el Plan de Estudios de 1971, Método Científico Experimental, Talleres de Lectura y Redacción, Ciencias de la Salud y Ciencias Políticas (Documenta 1, 1979).

En el Plan de Estudios en 1996 se mantienen los enfoques mencionados en el párrafo anterior pero se reestructuran, eliminan o reubican algunas materias. Método Científico Experimental desaparece; Ética, Estética y Lógica se integran a Filosofía; Química pasa a primer semestre en el lugar de Física. En todas las materias se hace una revisión y actualización de los temas y los contenidos se conciben, en sentido amplio, como declarativos, procedimentales y actitudinales (García C., T. 2002).

En las actualizaciones del 2003, 2005, 2011 y la reciente de 2016, el Plan de Estudios se ha mantenido sin modificación, sólo se han hecho cambios en los programas de las diferentes materias. Las materias híbridas continúan formando parte de la malla curricular, algunas tienen un enfoque interdisciplinario y otras han incluido temas transversales como, por ejemplo, desarrollo sustentable, problemas ambientales, diversidad cultural, evolución humana, nutrición, sexualidad, bioética, entre otros. Sin embargo, siguen existiendo dificultades para que los profesores lo concreten como enfoque metodológico entre las áreas o en el aula.

Un ejemplo de esta situación es el caso de Ciencias de la Salud, la cual se enseña principalmente con un enfoque médico enfatizando en Anatomía y Fisiología, dejando de lado los aspectos sociales, políticos, económicos y religiosos, que influyen en el estado de salud o enfermedad de un individuo o una comunidad. Esto puede deberse a que existe poca claridad en cuanto a lo que es la interdisciplina y a la forma en que puede incorporarse en un proyecto educativo.

En el siguiente apartado se describe de manera general qué es la interdisciplina, cómo se ha desarrollado a lo largo de la Historia y cómo se puede incluir en el currículo y en la planeación didáctica para desarrollarla en el aula.

La interdisciplina a vuelo de pájaro

Una primera cuestión a tratar es aclarar cómo se definen algunos términos para tener más claro de qué se está hablando.

Disciplina. En la actualidad tiene tres acepciones: como disciplina académica se refiere a un cuerpo o conjunto de conocimientos que poseen normas, principios, leyes o conceptos para explicar un fenómeno; como acto o acción de corregir malos hábitos en una persona; y, como acto o acción de instruir a una persona de acuerdo a ciertas reglas y valores.

Multidisciplina. Se refiere a la yuxtaposición de disciplinas sin haber integración. Se mantiene el trabajo individual.

Pluridisciplina. Implica la relación entre disciplinas, con cierta coordinación sin llegar a la cooperación e integración.

Interdisciplina. Integración de disciplinas desde el punto de vista epistemológico y metodológico. Implica cooperación y colaboración de equipos de trabajo en la construcción de un marco epistémico común.

Transdisciplina. Integración de disciplinas para producir una nueva forma de abordar la resolución de problemas. Considera la complejidad de los diversos sistemas e incluye el trabajo transversal desde el punto de vista conceptual y metodológico.

Estas categorías se han venido construyendo a lo largo del tiempo y como respuesta a la necesidad del ser humano de buscar explicaciones y de organizar el conocimiento.

La Historia de la interdisciplina se remonta a la construcción del conocimiento científico, pues se considera que desde tiempos remotos hubo una controversia entre lo disciplinario y lo interdisciplinario en la construcción del conocimiento filosófico y científico (Klein, 1990).

Se afirma que Platón era promotor del denominado conocimiento sintético (interdisciplina o conocimiento total), en contraste con Aristóteles, que se inclinaba por el conocimiento analítico (disciplina o especialización), como lo muestran sus trabajos en política, ética y de la Naturaleza. Se reconoce que la Filosofía es el conocimiento interdisciplinario por excelencia, pues se interesa por asuntos universales que tocan el núcleo de diferentes áreas del conocimiento.

Conforme se avanzó en los estudios sobre las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, se va observando una tendencia a la especialización para comprender y resolver problemas de diversos ámbitos, por ejemplo en Medicina, Química, Física, Astronomía y Matemáticas, está gran manifestación de conocimiento da como resultado la creación de las Universidades como centros de promoción de estudios superiores e investigación en Francia, Bretaña, Alemania y Estados Unidos. Se crean departamentos y se apoyan diferentes disciplinas como parte de las necesidades de reconstrucción y expansión que dejaron la Primera y Segunda Guerra Mundial en Europa.

De acuerdo con Voskamp citado por Klein, este período está marcado por tres puntos importantes:

- A. Organización institucional a través del establecimiento de las disciplinas como un sistema de conocimiento.
- B. Diferenciación en instituciones escolares y de investigación para promover el progreso de las disciplinas individuales.
- C. Cooperación entre disciplinas individuales, especialmente en el intento de resolver problemas tecnológicos de aplicación del conocimiento.

Sin embargo, como una alternativa a esta situación, a finales del siglo XIX y principios del XX la Universidad de Berlín crea el Proyecto de Universidad con enfoque Interdisciplinario para el desarrollo de la Educación Universal. Esto da un gran auge de la interdisciplinariedad como enfoque metodológico para el desarrollo de investigación y de proyectos educativos en todo el mundo. De tal manera que, el concepto moderno de interdisciplinariedad descansa en los siguientes puntos:

- A. Intento de reinstalar o rescatar la idea histórica de la unidad y síntesis del conocimiento.
- B. La emergencia de programas organizados educativos y de investigación.
- C. La ampliación de las disciplinas tradicionales.
- D. La emergencia de un movimiento identificable del enfoque interdisciplinariedad.

Los primeros movimientos organizados del enfoque interdisciplinario se desarrollaron en el ámbito de la educación general y de las ciencias sociales. El desarrollo en las Ciencias Naturales tardó un poco más en establecerse. Estos movimientos proponían el desarrollo de estudios o investigaciones generales, como una manera de promover los conocimientos básicos, que posteriormente fueran profundizados de acuerdo a las necesidades que planteara el problema a resolver.

Una de las primeras contribuciones de este enfoque fue la creación de las llamadas disciplinas híbridas en el campo de la Psicología, Política, Sociología y Antropología, dando lugar a disciplinas como la Psicología Social, Sociología Política, Psicología Fisiológica y Antropología Social. Sin embargo, la relación entre estos campos era principalmente empírica, sin llegar a compartir un marco epistémico común.

Otra gran contribución fue el establecimiento de la noción de Área como un conjunto de conocimientos integrados que permiten la comprensión de fenómenos complejos por medio del desarrollo de aspectos metodológicos e instrumentales con fuerte poder analítico y sintético. También fue muy importante el papel que jugó el manejo de la información y la comunicación de la misma como forma de realimentación del proceso de indagación.

Una tercera contribución fue la creación de disciplinas integradas que significó la reestructuración epistemológica y metodológica de las mismas sin perder la identidad disciplinaria, por ejemplo, Biomatemáticas, Bioestadística, Bioquímica, Físicoquímica.

Por último, se concibe una última forma de integración del conocimiento y es a través de la transdisciplina, la cual implica que las teorías y conceptos están subsumidos ontológicamente y por lo tanto deben ser contruidos de *Novo* de una manera global u holística.

Todas estas reformas produjeron una gran cantidad de teorías sintéticas e integradoras importantes para el desarrollo del conocimiento en diferentes áreas, por ejemplo, el Marxismo, Estructuralismo y la Teoría General de Sistemas. En esta perspectiva, Piaget (1970, citado por Klein, 1990) propuso la idea de estructuras comunes como punto de referencia para el desarrollo de una Teoría de la interdisciplinariedad, lo que concretó con mayor detalle en su Teoría de la Epistemología Genética.

Durante el siglo XIX y XX surgió una gran cantidad de trabajos con el enfoque interdisciplinario, al mismo tiempo que se seguía desarrollando la especialización disciplinaria. Ambos enfoques han sido el motor de la construcción del conocimiento científico en las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y las Humanidades. La discusión de cuál de los dos enfoques es más importante o contribuye más al avance de las Ciencias es estéril, pues cada uno ha hecho grandes contribuciones a la construcción del conocimiento en las diferentes áreas.

A finales del siglo XX e inicios del XXI se observa que la interdisciplina es una alternativa robusta que permite atender asuntos tanto en la ciencia, como en la educación y en los grandes problemas sociales y políticos.

La interdisciplina en la Educación

Existen investigadores que han trabajado a profundidad el asunto de la interdisciplinariedad en la educación, una de ellas es Julie Thompson Klein y otro Yves Lenoir; ambos han hecho grandes contribuciones para comprender de qué manera se pueden construir currícula interdisciplinarios y cómo se pueden operativizar en el aula. Ambos están de acuerdo en que es más correcto denominar a este enfoque como **interdisciplinario** porque define las cualidades del fenómeno o proceso que se estudia, en lugar de usarla como sustantivo, interdisciplina.

En este sentido, de acuerdo con Lenoir (2013) y Lenoir, Hasni y Froelich (2015), el término interdisciplinariedad es polisémico y al menos se reconocen tres perspectivas o corrientes: la Europea, que considera a la interdisciplinariedad desde

el punto de vista filosófico; la estadounidense, también llamada instrumental, que se refiere a una visión operativa; y, la brasileña o fenomenológica (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Perspectivas de la interdisciplinariedad de acuerdo con Leonor, 2013

Filosófica o epistemológica (interacciones internas). Francia	Instrumental (interacciones externas). EUA	Fenomenológica (interacciones internas). Brasil
Búsqueda de una síntesis conceptual (interdisciplinariedad académica). Interdisciplinariedad reflexiva y crítica. Búsqueda del sentido.	Búsqueda de respuestas operacionales a preguntas de la sociedad. Interdisciplinariedad del proyecto. Búsqueda de la funcionalidad.	Búsqueda de respuestas operacionales a preguntas individuales planteadas por el sujeto. Interdisciplinariedad introspectiva.

El ámbito de estudio de cada perspectiva ha sido ampliamente documentado y se considera que no son excluyentes.

Se considera también que existen diferentes tipos de interdisciplinariedad de acuerdo al objetivo, el ángulo de enfoque y los objetos tratados la interdisciplinariedad científica, escolar, profesional y práctica.

La interdisciplinariedad científica se refiere a aquélla que busca la producción de nuevos saberes para cubrir las necesidades de la sociedad, su objeto de estudio son las disciplinas científicas.

La interdisciplinariedad escolar tiene como fin difundir el saber científico para formar actores sociales que desarrollen habilidades cognitivas y afectivas en el ámbito de la escuela. El objeto de estudio son los sujetos que aprenden y los sujetos que enseñan en el sistema del aula. Tiene implicaciones curriculares, didácticas y pedagógicas.

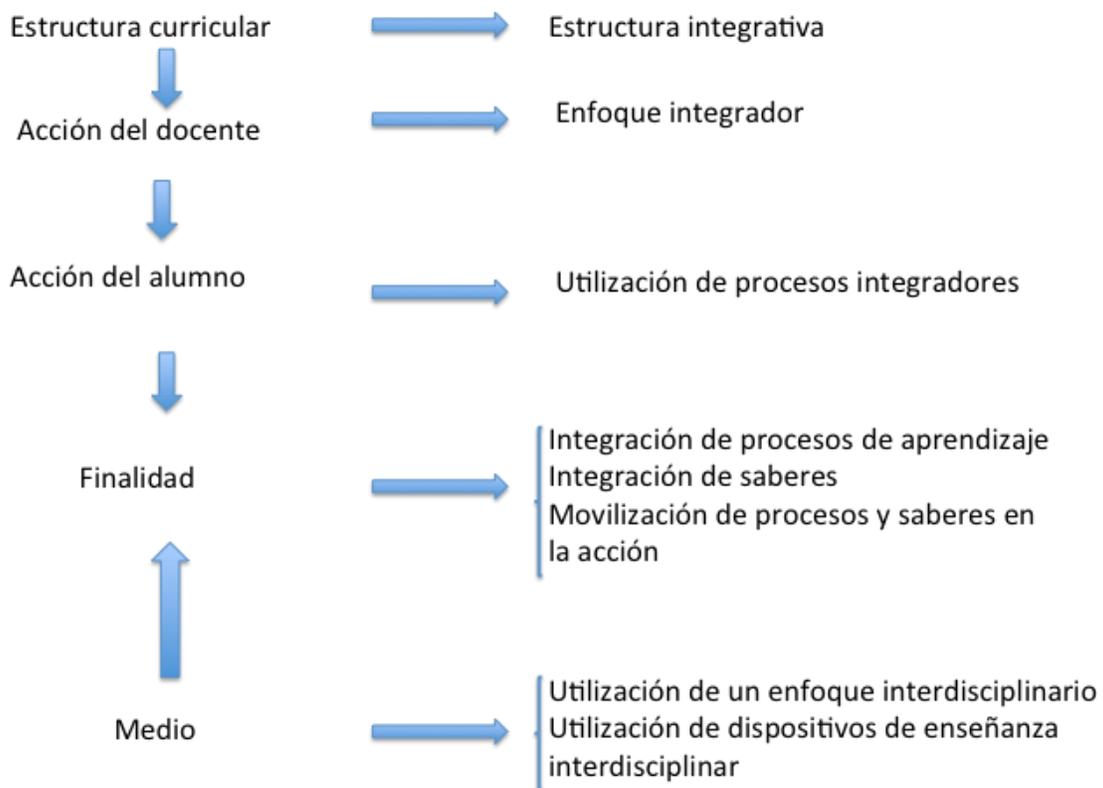
La interdisciplinariedad práctica es la experiencia adquirida por el sujeto a lo largo de su vida, implica saberes procedimentales que le permiten resolver problemas individuales y sociales.

La interdisciplinariedad profesional, resultado de la interrelación, del conocimiento científico, escolar y práctico, depende de la profesión particular y por lo tanto requiere del desarrollo de competencias profesionales, que implican incluso conocimientos provenientes de prácticas sociales específicas de la profesión, por esta razón en algunos casos se le ha denominado circundisciplinariedad.

En la interdisciplinariedad escolar hay que resaltar que ésta es un medio, el fin es la integración de conocimientos (Lenoir, 2013), por lo que es necesario que exista una

estrecha interrelación entre la estructura curricular en el Plan de Estudios y la estructura integrativa, como se muestra en el siguiente esquema, en donde se puede apreciar que tanto para el docente como para el alumno, la finalidad es integrar y movilizar saberes a través de las diferentes asignaturas del curriculum. La estructura integrativa se relaciona directamente con la instrumentación de la práctica docente, es decir, con el trabajo en el aula, existiendo relación tanto vertical como horizontal entre los dos procesos, lo que da lugar a una realimentación constante como producto de la acción del docente sobre los alumnos y de estos sobre la práctica docente, lo que Porlan (1999) denomina, "la visión sistemática del aula".

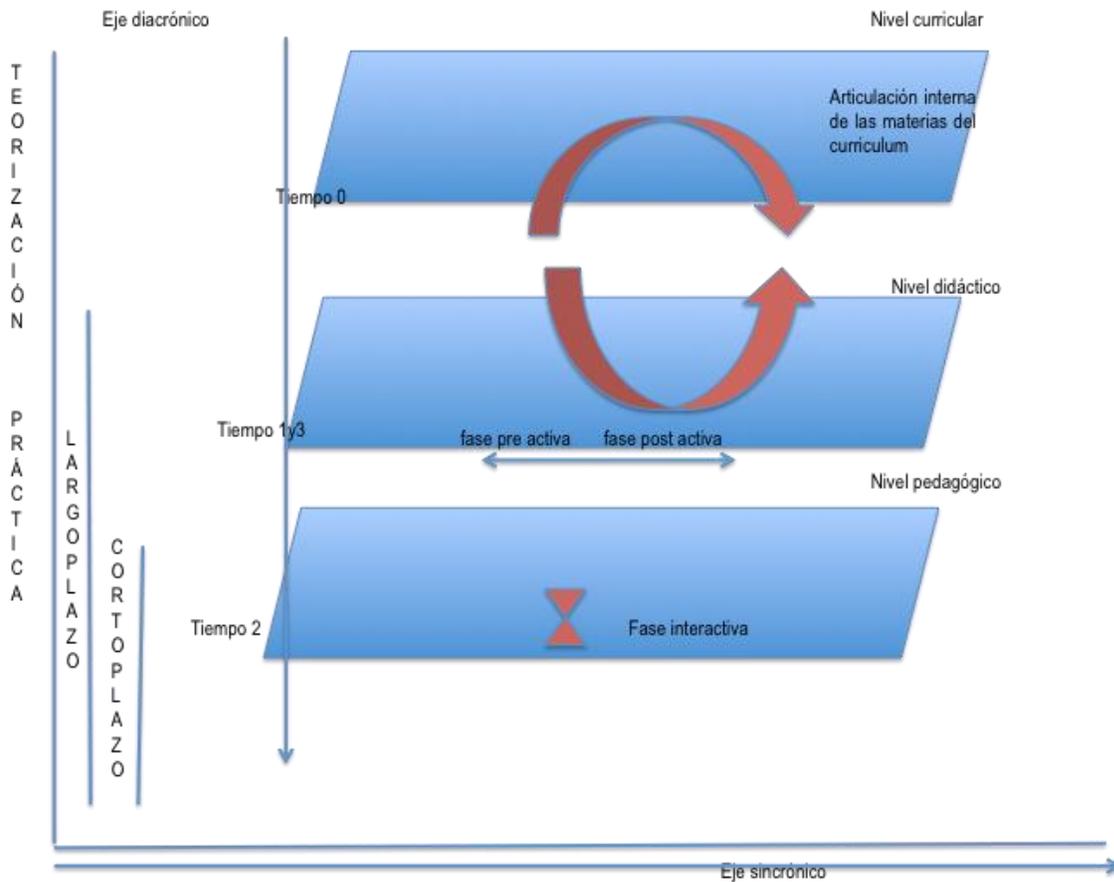
Relaciones entre la estructura curricular y la estructura integrativa, Lenoir 2013



Para lograr que exista este tipo de relación es necesario que los aspectos organizacionales y de gestión sean acordes para favorecer la interdisciplinariedad. Así, para diseñar un curriculum integrador o interdisciplinar es necesario tener claro el ¿por qué? (fines y objetivos); el ¿a quién? (sujetos involucrados); y el ¿qué? (los objetos o saberes).

Un curriculum integrador debe considerar las dimensiones curriculares, didácticas y pedagógicas, así como asegurar que sus profesores las comprenden, para que las puedan operativizar en el aula.

Relación entre las dimensiones curricular, didáctica y pedagógica, Lenoir 2013.



La dimensión curricular no tiene como objetivo desaparecer las disciplinas, sino instaurar puntos de convergencia y resaltar la complementariedad de saberes. Se basa en los principios de unidad y complementariedad de los contenidos de aprendizaje. Pretende construir una estructura conceptual en donde convergen y se complementan las materias instrumentales (que garantizan la expresión de la realidad) y las materias fundamentales (que garantizan la construcción de la realidad). Cada materia tiene un sentido funcional en relación con funciones sociales previamente establecidas.

La dimensión pedagógica, es decir, la acción del profesor, requiere de la mediación de la dimensión didáctica para que el profesor pueda comprender las diferencias entre la didáctica general y las didácticas específicas, de manera que pueda concretarlas en una planificación didáctica, además de la comprensión de la dimensión curricular, para que pueda adaptar la didáctica a los saberes que se pretende que el alumno aprenda.

Por último, Lenoir (2013) afirma que para diseñar un currículum integrador e interdisciplinario se requieren dos condiciones básicas, la primera es la voluntad y

responsabilidad de una acción política rigurosa, coherente, que incluya la elaboración del currículum y de los textos escolares. La segunda requiere la implementación de una formación inicial, continua, rigurosa y sistemática.

La interdisciplinariedad en el currículum del CCH

Después de revisar a Thompson Klein, Lenoir y Villa Soto, se puede afirmar que el currículum del CCH tiene muchos visos de ser integrador e interdisciplinario, de manera que tal vez lo que ha faltado ha sido la voluntad política para gestionar su mejora y un programa de formación docente que permita su práctica en el aula.

El mapa curricular de las materias del CCH

Si analizamos el mapa podemos darnos cuenta de que la manera en que está organizado tiene dejos de buscar la integración, pues las materias del tronco común son la base de las denominadas "materias fundamentales", aquellas que proporcionan al alumno las bases para profundizar y concretar aspectos más complejos en quinto y sexto semestres.

De primero a cuarto semestres, las materias de (Química, Física, Biología, Matemáticas, Historia Universal, Historia de México y TLRIID) proporcionan al alumno una visión básica y general de la manera en que se fue construyendo el conocimiento científico y humanístico. Las materias de Taller de cómputo e idiomas son instrumentales.

En quinto y sexto encontramos materias que siguen siendo fundamentales, como las mencionadas anteriormente, y se incorporan otras como Filosofía, Cálculo, Teoría de la Historia, Temas Selectos de Filosofía, Antropología, Economía, Geografía, Derecho, Ciencias Políticas, Ciencias de la Salud, Psicología, Griego, Latín, Análisis de textos literarios; aumenta el número de materias instrumentales como Estadística, Cibernética y Computación, Administración, Taller de comunicación, Taller de expresión gráfica, Diseño Ambiental, idiomas, opciones técnicas.

Como se puede observar, el currículo si podría favorecer la integración, siempre y cuando se establezca la relación con las otras dimensiones revisadas en la sección anterior, pues en la realidad hay una separación entre las tres dimensiones y eso es lo que no permite la operativización del currículum integrador.

Si se analiza una materia en particular es más fácil comprender el grado de separación entre las dimensiones, pues al seleccionar los contenidos temáticos y aprendizajes de los programas no se tiene muy claro cuál es el perfil de alumno que

se quiere formar y por lo tanto se hace de forma aislada, dando como resultados contenidos que no se relacionan con el perfil o con la concepción de área.

Por ejemplo, en el caso de Biología, que es una materia fundamental, se plantea que el enfoque disciplinario sea el de la Biología Integral, de acuerdo con el cual se estructura a la evolución con cuatro ejes complementarios: el pensamiento evolutivo, el análisis histórico, las relaciones ciencia-sociedad-tecnología-ambiente y las propiedades de los sistemas biológicos.

En cuanto al enfoque didáctico se propone el constructivismo, en el cual se concibe al aprendizaje como una actividad de permanente cuestionamiento y debe existir interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Para estar de acuerdo con estos dos enfoques, los contenidos temáticos tendrían que ser planteados como grandes temas integradores que pueden ser abordados por diversas disciplinas, de manera que los alumnos tengan una visión interdisciplinaria de los problemas que aborda la Biología como ciencia. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje también deberían ser integradoras, como por ejemplo, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, entre otras.

En contraste, cuando se revisan los programas, en la primera columna los aprendizajes se presentan como procesos cognitivos básicos aislados uno de otro. Si bien se relacionan con un tema en específico, la manera de organizarlos no es de acuerdo al enfoque disciplinario y didáctico, no se presentan como aprendizajes integrales que incluyen aspectos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Por otro lado, la selección y organización de contenidos temáticos es de la manera tradicional lo que favorece la fragmentación de los mismos, además de que en algunos casos no tiene un aprendizaje asociado.

En la primera unidad, el primer aprendizaje señala: "*identifica a la Teoría celular y a la Teoría de la evolución por Selección Natural como modelos unificadores de la Biología que proporcionaron las bases científicas de la Biología Moderna*". El tema que se supone está relacionado con él dice: "*Panorama actual del estudio de la Biología. Bases de la Biología como Ciencia*". Es evidente que del panorama actual se seleccionaron de manera arbitraria solamente dos teorías que sí bien fueron determinantes, no son las únicas.

Además, en la segunda unidad se vuelve a describir un aprendizaje relacionado con la Teoría celular: "*Reconoce que la formulación de la Teoría celular es producto de un proceso de investigación y del desarrollo de la microscopía*" y también un tema,

Teoría celular: *“Construcción de la Teoría celular, sus principales aportaciones y postulados.”*

La manera en que se presentan los aprendizajes y contenidos temáticos no es clara y no permite al docente saber qué se espera que el alumno aprenda, no se perciben como aprendizajes integrales en acción. Por lo que respecta a los temas, después de revisar los postulados de la Teoría celular, se revisa la estructura y función celular como apartados, la célula y su entorno, forma y movimiento. De nuevo se cae en la revisión de conceptos, hechos y datos y no en la revisión de procesos sistémicos complejos. No se estudia a los sistemas biológicos como sistemas, sino como partes separadas.

El caso de Biología I es el más extremo y es en donde se observa la mayor cantidad de inconsistencias entre los elementos del programa y los enfoques propuestos.

Se considera que para lograr que se revise de manera interdisciplinaria el programa, debería de partirse del análisis o revisión de la forma en que se fue construyendo el conocimiento científico y de la forma en que el contexto social, económico y político influyó para la institucionalización de la Biología como ciencia y para comprender la evolución de la misma desde una visión positivista y reduccionista hacia una visión sistémica e interdisciplinaria, que es la que prevalece en la actualidad, como lo evidencian las publicaciones en las principales revistas científicas tanto disciplinarias como interdisciplinarias.

Las investigaciones, como el Proyecto Genoma Humano, la Exobiología, el Acelerador de partículas, el calentamiento global, el problema de la distribución del agua, la Biología Sintética, son ejemplos de lo que es la Biología Moderna Actual.

Es necesario realizar una revisión para discutir si los paradigmas que permitieron la institucionalización de la Biología como ciencia siguen siendo vigentes o hay que reestructurarlos o complementarlos, como ocurre con la Teoría Celular y el estudio de las células madre; o la Teoría de la Evolución por Selección Natural y la Epigenética.

Seguimos enseñando una Biología dogmática y estática que no muestra el desarrollo real de la Ciencia en una sociedad globalizada, como lo es la actual.

Estas son algunas de las razones que impiden la instrumentación del enfoque interdisciplinario en las aulas, si no se tiene claridad en los aspectos teóricos, difícilmente se podrá modificar la práctica docente, por lo que es urgente un programa de formación que proporcione a los profesores las bases teóricas y metodológicas para enfrentar el problema, lo que como dice Lenoir (2013), requiere de voluntad política.

En conclusión, se puede afirmar que si bien el currículum del CCH y su Modelo Educativo siguen siendo vigentes e innovadores, también es cierto que hay una parte de estos que tiene que ver con la instrumentación en el aula, en donde aún quedan aspectos pendientes por cumplir.

La organización académica por áreas, la inclusión de la interdisciplinariedad y la problematización como estrategias de enseñanza, la inclusión de materias híbridas y de temas transversales en los programas de estudio son una muestra de que hay un cimiento sólido para poder construir el edificio de la interdisciplinariedad en la práctica docente como una forma de concretar en el aula esa visión que permitió el surgimiento del Colegio. Tal vez sea un buen momento de arribar a los cincuenta años de existencia con una propuesta clara y con la intención política de atreverse a reaprender a aprender.✘

Bibliografía

- CCH. (1971). Gaceta Amarilla. Gaceta UNAM.
- CCH. (1979). Documenta No 1. CCH. UNAM.
- CCH. (1996). Plan de Estudios Actualizado. DGCCH. UNAM.
- CCH. (2016). Programas de Estudio. Área de Ciencias Experimentales. Biología I y II. DGCCH. UNAM.
- García C., T. (2002). ¿Por qué y para qué del bachillerato? El concepto de cultura Básica, la experiencia del CCH. Deslinde. No.152. pp. 6-27. DGCCH, UNAM.
- Klein, T.J. (1990). Interdisciplinarity: history, theory, and practice. Wagner University Press. Detroit. Michigan, USA.
- Klein, T.J. (1996). Crossing Boundaries: Knowledge, disciplinarity and Interdisciplinarity. The University Press of Virginia. USA.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en la Educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. En interdisciplina. Gol 1. No. 1. Centro de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias y Humanidades, UNAM. pp. 51-83.
- Lenoir, Hasni and Froeler. (2015). Curricular and didactic conception of interdisciplinarity in the field of education. Issues Interdisciplinary Studies. No. 33. pp. 39-93.
- Villa, S.J.C, Blázquez, G. B. (2013). Vinculación de los enfoques interdisciplinarios: clave el conocimiento integral. En interdisciplina. Gol 1. No 1. Centro de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias y Humanidades. UNAM. pp. 7-13

Acompañemos a los jóvenes estudiantes de ciencias a resolver conflictos cognitivos, para construir aprendizajes significativos.

Profesora Carlota Francisca Navarro León

Área Ciencias Experimentales:

Química

Plantel Sur

francis@unam.mx

Resumen

Problematizar a los jóvenes estudiantes, es decir ponerlos en conflicto cognitivo, para despertar curiosidad e interés por la ciencia y el deseo de hacer trabajo de investigación documental utilizando textos, revistas de divulgación científica y los reportajes de los contenedores de la CECC, así como la realización de actividades experimentales, también es un reto docente porque requiere guiar, orientar y acompañar a los alumnos en la construcción de sus propios aprendizajes significativos.

Palabras clave: problematización, conflicto cognitivo, actividades experimentales, aprendizaje significativo, modelo educativo.

En el curso de Química II, que se imparte en el segundo semestre del bachillerato Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, se abordan temas como alimentos, medicamentos, biomoléculas o moléculas para la vida (vitaminas, proteínas, carbohidratos y minerales) y los grupos funcionales.



Durante el tiempo asignado para el aprendizaje de estos temas, se promueve el trabajo colaborativo de investigación documental y la realización de actividades experimentales en el aula – laboratorio; con ello se pretende fortalecer el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales; la capacidad de comunicación oral y escrita y **el desarrollo del pensamiento científico** de los estudiantes.

Desde la visión y experiencia docente, el proceso de enseñar para aprender significativamente comienza con la **planeación de clase**, en el que los **aprendizajes**

a construir por los estudiantes, deben ser claros y alcanzables, y en el que al iniciar un nuevo tema se formulen **preguntas-reto o situaciones problemas** relacionadas con hechos reales del entorno cotidiano de los estudiantes.

Se trata de iniciarlos en un proceso de **construcción de conocimientos situados**, en el que preguntas como ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿cómo lo voy a hacer? y ¿qué aprendí? deben ser cotidianas y constantes durante cada una de las clases.

Este **proceso situado de enseñar y aprender ciencias** se aplica al tema “*Alimentos, proveedores de sustancias esenciales para la vida*” y se pone en práctica a través de **cuatro momentos didácticos**, que de manera general enseguida se describen.

Primer momento didáctico

PLANEACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Para que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, el docente diseña una serie de estrategias didácticas metodológicas integradas en un **plan de clase situado y participativo** que se inicia con el planteamiento de problemas o preguntas. En sesión plenaria, fase de exploración, los estudiantes intentan dar respuestas con los conocimientos que en ese momento poseen.

Con esta información, el docente no solo conoce los conocimientos previos y los obstáculos cognitivos de cada uno de sus alumnos, también le sirven de referentes para actualizar o modificar su plan de clase original. Esta información es útil para ofrecer la secuencia inicial de orientaciones y actividades a realizar por parte de los alumnos. En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, el docente se apoya, fundamentalmente, en el trabajo de investigación documental y experimental que se realiza en el aula laboratorio y en el uso de las TIC.

Al iniciar la clase con una **pregunta o situación problema** interesante, cercana y vinculada al entorno cotidiano de los estudiantes, con seguridad se va a fortalecer el desarrollo de un pensamiento científico acorde a su nivel cognitivo, alumnos entre 14-15 años.

Por ejemplo, si el tema a estudiar es “**Alimentos, proveedores de sustancias esenciales para la vida**” se pueden formular las siguientes preguntas: ¿todos los alimentos que consumen contienen los nutrientes que su organismo requiere? o bien, ¿Todas las frutas y verduras contienen vitamina “C”? ¿Qué alimentos de los que consumen diariamente contienen carbohidratos? ¿Qué alimentos de los que consumen contienen proteínas? ¿Y los minerales, en que alimentos se encuentran?

Segundo momento didáctico

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

Como ya se mencionó, antes de iniciar cualquier actividad es pertinente dar oportunidad a los alumnos para que **expresen sus propias respuestas** (posibles hipótesis) a los problemas antes formulados.

En este inicio de trabajo, es fundamental promover que ellos mismos se organicen y formen equipos de trabajo colaborativo, para que, de acuerdo a sus intereses, elijan la pregunta-reto sobre la que trabajarán durante las siguientes clases, días, semanas, etc.

Siempre con la orientación, ayuda y acompañamiento del profesor o profesora, se promueve el trabajo de **investigación documental** en textos de química, revistas de divulgación científica, etc., sin embargo, para que los estudiantes desarrollen su capacidad de comprensión, de análisis y síntesis, que los lleve a reflexionar y analizar la información relacionada con el problema elegido, el docente selecciona aquella información, en este caso, los reportajes científicos relacionados con el tema que nos proporcionan los **contenedores de la CECC**. Por ejemplo, según sea la pregunta o problema elegido a resolver, a cada equipo se le proporcionan algunos de los siguientes documentos: "Lo que esconde una hamburguesa", "La *tasa grasa* es por su bien", "Comer mal es peor que fumar", "La cocina: todo un laboratorio" y "Un consejo: tenga una vida más sosa".

El trabajar con estos materiales, permite a los estudiantes involucrar a la familia y hacer conciencia de sus hábitos alimenticios, así como llamar la atención en lo importante que es leer la información nutrimental que se presenta en las etiquetas de los alimentos que se compran en los supermercados o tiendas de abarrotes.

Los textos de química y las revistas de divulgación científica son útiles para fortalecer el aprendizaje conceptual individual del contenido temático y los materiales de los contenedores de la CECC son útiles para contextualizar y relacionar el tema con situaciones de la vida diaria del estudiante.

Como se puede observar, en este **proceso activo y situado de enseñar y aprender ciencia**, el docente, de manera constante y continua va **modelando** la clase, tratando de atender, en la medida de lo posible, el grado de avance de cada estudiante y de cada equipo de trabajo colaborativo.

Tercer momento didáctico

TRABAJO EXPERIMENTAL EN EL AULA - LABORATORIO

Los jóvenes estudiantes en el nivel bachillerato, cuentan con aulas-laboratorio para realizar trabajos de investigación experimental, durante éste, siempre **guiados y acompañados por su profesor o profesora**, interaccionan de manera directa con sustancias químicas, material y equipo que les permite desarrollar y aplicar los aprendizajes conceptuales, las competencias y las habilidades que se pretende.

Se trata de acompañar y orientar, todo el tiempo, el proceso de aprender, para que sean los propios alumnos quienes **propongan el camino, etapas y actividades a realizar, para encontrar evidencias teóricas y experimentales que fortalezcan las respuestas al o los problemas planteados.**

Sin duda, para la construcción de aprendizajes significativos, el **trabajo experimental** que se realiza en el aula-laboratorio es fundamental.

De acuerdo con la pregunta seleccionada, a cada equipo se le propone un protocolo de actividad experimental en el que se aplica la Técnica de Microescala, la Química Verde y Sustentable, el Enfoque CTS-cuidado del ambiente y la aplicación de las TIC. Entre otros, los protocolos que se proporcionan a los estudiantes son los siguientes: **“LOS DOS FASTIDIOSOS: EL AZÚCAR Y LA SAL.** Determinación de edulcorantes en bebidas refrescantes y de cloruro de sodio en salmueras”, **“PROTEÍNAS, LAS DEFENSORAS DE LA SALUD.** Identificación de proteínas en alimentos”, **“LÍPIDOS, FUENTE DE ENERGÍA.** Identificación de lípidos en muestras de alimentos”, **“IDENTIFICACIÓN DE CARBOHIDRATOS EN ALIMENTOS”** y **“SIN OLVIDAR LAS VITAMINAS. IDENTIFICACIÓN DE VITAMINA C EN ALIMENTOS”**, entre otras.

Como se puede observar, todas estas investigaciones o trabajos experimentales inician con una pregunta o situación problema, se formulan posibles respuestas al problema (hipótesis), se desarrollan procedimientos experimentales y los resultados se plasman en un reporte de la actividad, en el que se aplican las etapas del método científico o bien, el reporte del experimento se construye y expresa en una V de Gowin.

Cuarto momento didáctico

PARTICIPACIÓN EN UN “CONGRESO ESTUDIANTIL”.

La última etapa del proceso activo-situado de enseñar y aprender ciencia es la participación de los estudiantes, en equipo de trabajo colaborativo, con ponencia-cartel o ponencia oral, en el **“Congreso Estudiantil. Formación y Cultura Científica de los Alumnos del CCH”**. Esta experiencia les resulta inolvidable y les deja una agradable huella, el reto les resulta muy significativo y gratificante, aunque también se estresan cuando se les propone que, a través de ponencias en cartel o ponencias orales, expongan a la comunidad estudiantil de su plantel, los resultados logrados, las experiencias, frustraciones y encantos vividos a lo largo del trabajo desarrollado.



Con esta estrategia, se pretende que los estudiantes difundan, expongan y compartan con la comunidad estudiantil de su plantel, es decir con sus pares, sus logros y avances. Con ingenio y creatividad, los jóvenes diseñan y estructuran sus exposiciones orales o carteles, en los que, de acuerdo a su capacidad de análisis y síntesis, **presentan los aprendizajes logrados y los resultados del trabajo documental y experimental que realizaron en el aula-laboratorio**; en otras palabras, muestran lo que aprendieron sobre un tema relacionado con su vida diaria y cotidiana, los alimentos. Se trata de que ellos mismos indiquen los aprendizajes logrados, que describan qué aprendieron, que presenten el cómo encontraron respuestas a la pregunta o problema planteada y que presenten sus propias conclusiones después de analizar observaciones, datos, resultados y evidencias experimentales.

En síntesis, el proceso de construcción de aprendizajes se inicia con la búsqueda de posibles respuestas (hipótesis) a la pregunta planteada, tanto en el ámbito documental como en el campo experimental (**aprender haciendo**). Se trata de dar la oportunidad a los estudiantes de bachillerato de aprender por ellos mismos (**aprender a aprender**), al encontrar respuestas a la preguntas formuladas y llegar a sus propias conclusiones a partir de la información que les proporcionan los textos de química, las revistas de divulgación científica y los reportajes científicos de los contenedores de la CECC; de las observaciones, de los resultados y las evidencias experimentales y de la experiencia vivida cuando participan, en equipos de trabajo colaborativo (**aprender a convivir**), en eventos académicos, donde ellos son los principales protagonistas (**aprender a ser**).

Y esto, es contribuir al **desarrollo integral** humano de los estudiantes.✘

El proceso de actualización del Programa de Estudios del Taller de Expresión Gráfica I y II

Profesor Gilberto Reyes Martínez

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

Taller de Expresión Gráfica I y II

Plantel Oriente

reygil2002@yahoo.com.mx

Resumen

En este artículo se revisan los principales cambios en el Programa del Taller de Expresión Gráfica a partir del proceso de actualización. Se resalta el fortalecimiento del enfoque artístico de la materia, así como su orientación en estrecha vinculación con problemáticas actuales, tales como la ecología y la sustentabilidad. Se valoran positivamente estos ajustes, como también la integración de una visión didáctica más sólida en el diseño del programa actualizado. En una segunda parte, se incluyen algunas reflexiones sobre la ruta a seguir en distintos ámbitos del desarrollo institucional durante la etapa de aplicación y seguimiento de los programas actualizados.

83

Palabras clave: programas de estudio actualizados, enfoque artístico, taller de expresión gráfica, materiales didácticos, formación docente, innovación.

El diseño y elaboración de los Programas de Estudio Actualizados

Con la Revisión y ajustes a los Programas de Estudio, las asignaturas Taller de Expresión Gráfica I y II, que se imparten en el quinto y sexto semestres respectivamente, se presentaron los siguientes cambios en relación al actual Programa de Estudios de estas asignaturas:

Después de la revisión y ajustes del Programa, las asignaturas del Taller de Expresión Gráfica I y II se mantienen como las únicas opciones vinculadas al área artística del Colegio. Antes de iniciar el trabajo de la revisión de los Programas, las asignaturas Taller de Diseño Ambiental I y II también tenían una relación muy cercana al proceso del arte, sin embargo, después de la revisión su planteamiento y propósitos describen una importante vinculación por los aspectos sustentables y ecológicos, y atienden necesidades de aprendizaje relacionadas con problemáticas derivadas del funcionamiento y bienestar del hombre.

El Taller de Expresión Gráfica mantiene una línea apegada al arte y a los elementos básicos de la comunicación visual, aprendizajes de la cultura básica que señalan los documentos del CAB. Estos aprendizajes se fortalecen de una manera contundente en el modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria, ya que en esta modalidad del bachillerato existen varias asignaturas relacionadas con las artes plásticas, como: dibujo de imitación, modelado, pintura, y comunicación visual. En el Colegio de Ciencias y Humanidades queda la asignatura del Taller de Expresión Gráfica I y II como la única materia que imparte elementos de las artes plásticas, razón por la que durante la revisión se consideraron varios ajustes y cambios al programa, ya que de no hacerlo se corría el riesgo de quedar rezagados y descontextualizados del panorama y presencia del arte y la comunicación gráfica.

A continuación me permito describir algunos de los cambios y ajustes de mayor importancia que se realizaron al trabajo de la asignatura en su revisión y ajustes:

1. Se modificó el apartado de *Presentación*, tanto del primer semestre como del segundo.
2. Sobre el apartado *Ubicación de la materia*, se fundamentó por qué la asignatura es importante en el Plan de Estudios.
3. Se señalaron con mayor claridad los elementos como lenguaje visual, que justifica su inserción en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.
4. Se observó la importancia de relacionar los Principios de Colegio y la forma en que la asignatura interviene en la formación integral del alumno.
5. El *Enfoque Didáctico* se volvió a estructurar y a redactar, prácticamente el Programa Actual carecía de un enfoque didáctico.
6. En cuanto al vínculo de la asignatura con el modelo educativo, se realizaron cambios para hacer clara la forma en que la asignatura, como "taller", incursiona en el Modelo Educativo del Colegio impulsando el trabajo creativo por medio del desarrollo de habilidades y destrezas.
7. En cuanto al *Perfil del egresado*, el resultado de la revisión permitió observar lo que se pretendía obtener como logros del curso y que estos aprendizajes los aplicaran en sus próximos estudios profesionales.
8. La revisión permitió observar que en el Programa actual los propósitos estaban desarticulados, algunos no reflejaban la relación que debería existir entre ellos. La revisión de los propósitos fue muy detallada, comenzando por los propósitos generales de la asignatura, para posteriormente ajustarlos a los propósitos del

semestre y finalmente relacionarlos con los propósitos de cada unidad del Programa, la mayoría tuvieron ajustes y correcciones.

9. También la mayoría los aprendizajes fueron modificados, principalmente por la falta de estructura en su redacción. Las modificaciones se llevaron a cabo cuidando la coherencia de estos con los propósitos y con los contenidos o temática a tratar.
10. En varias de las Unidades del Programa se realizaron cambios en el título, especialmente en el primer semestre, ya que algunos de los títulos no correspondían a las temáticas de la unidad que se atendía.
11. Al revisar los contenidos se pudieron reducir algunos temas y subtemas. Sobre este rubro mencionaremos que en lugar de extender o ampliar sobre la temática, nos dimos a la tarea de visualizar si los contenidos cumplían con el requisito de pertenecer a la cultura básica que promueve el modelo educativo. También se delimitaron y señalaron los subtemas, para evitar que cada profesor se extienda y profundice, olvidándose de los demás apartados y descuidando el tiempo de las unidades.
12. Todas las estrategias se reestructuraron para cumplir con las tres etapas del proceso: apertura, desarrollo y cierre. Además, se afinaron y mejoraron como propuestas de trabajo, de modo que ahora las estrategias permiten la reducción de trabajos por la presentación de trabajos con mejor calidad, originalidad y creatividad, elementos que privilegia la nueva propuesta del Programa Revisado.
13. Se revisaron las formas de evaluación y se ajustaron de acuerdo a un trabajo más ordenado para lo cual fue necesario introducir las formas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
14. En cuanto a la bibliografía, se comentó que solamente faltaría actualizarla y agregar direcciones de internet que sean más permanentes para los temas del programa.
15. De una manera general, comentaremos que ha sido muy acertado el tomar en cuenta las aportaciones de las comisiones que intervinieron en la revisión y ajustes de los Programas, la asignatura actualmente se enfoca en el estudio de la imagen pictórica y como elemento de comunicación, buscando dejar en los alumnos un interés por lo estético y la búsqueda de valores plásticos.

Aplicación y seguimiento de los Programas de Estudio actualizados

Es necesario establecer un modelo o un método para el seguimiento y aplicación de los Programas de Estudio Actualizados. En el inicio de la primera revisión, la comisión trabajo con un diagnóstico sobre la estructura y partes de los Programas de Estudio, este trabajo orientó de una manera muy acertada el plan a seguir en la forma de trabajo, ahora que se están aplicando los Programas del 1° a 4° semestre resultaría interesante crear un grupo de trabajo o seminario Institucional para realizar un diagnóstico sobre el seguimiento de los Programas, este seminario debe integrar a las 4 áreas del conocimiento, el diagnóstico tendrá la finalidad de recabar información sobre los pros y contras de la aplicación de los Programas, de preferencia esta comisión la deben integrar profesores que participaron en alguna de las dos comisiones que participaron en la presentación de las propuestas de los Programas, para aprovechar la experiencia adquirida de tantas reuniones y horas / trabajo.

Formación de profesores

Desafortunadamente existen pocas opciones para formar a los profesores de reciente ingreso, hace algunos años existía un Programa llamado PROFORED, y tenía la finalidad de realizar un acompañamiento de apoyo docente entre un profesor de carrera y alguno(s) de asignatura, sería interesante implementar un proyecto similar. La improvisación, el mal entendido principio de la libertad de cátedra, el modelo memorístico y otras formas de enseñanza son aplicadas por varios profesores de reciente ingreso, y ello se debe a un desconocimiento sobre el modelo educativo, la forma de interpretar los Programas de Estudio, la falta de didáctica en cada área para el trabajo de las estrategias y la adquisición de los aprendizajes. No es suficiente la implementación de cursos cada semestre para atender estas necesidades, el departamento de Formación de Profesores debe realizar propuestas más contundentes y de mayor impacto en la planta docente, la cantidad de profesores de reciente ingreso demanda una mayor atención para apropiarse de la forma de trabajo en el Colegio.

Materiales didácticos y su producción

Se mencionó en el *Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio 6* que es tiempo de revisar los materiales y productos realizados por los profesores y seminarios, estos materiales han pasado por "pares" y revisiones por el Departamento Editorial del Colegio, se debe consensar y favorecer aquellos materiales didácticos que cumplan en gran medida con los Programas ajustados, y se recomienda realizar solamente

cambios a esos materiales que tienen una línea de trabajo que promueve el Modelo Educativo del Colegio.

También en este renglón se insiste en la necesidad de exigir que se implementen medidas para evitar la venta de textos de dudosa calidad académica y promueven el lucro y obtención de ganancias deshonestas a costa de la economía de los alumnos, no solamente sobre los materiales impresos, sino también en las actividades de baja calidad cultural, en donde los alumnos deben pagar por anticipado, y se ofrece una participación económica a los profesores que llevan a sus alumnos a estos eventos.

Innovación

En los documentos que mencionan las actividades y logros de nuestro Colegio, se dice que mantenemos un modelo que mantiene la innovación y vanguardia en los procesos educativos, sin embargo en varias áreas de la vida colegiada se denota una gran pasividad y estancamiento en cuanto a propuestas novedosas y creativas que permitan la dinámica que promueve nuestro modelo educativo. Es necesario que, junto con el seguimiento de los Programas de Estudio, también se impulsen programas y proyectos institucionales que permitan una imagen académica que se desprenda y este a la altura de nuestra gran Universidad.✘

Los Programas de Estudio Actualizados: acciones para mejorar su aplicación

Profesor Trinidad García Camacho

Dirección General

trigc@hotmail.com

Resumen

En este texto se examinan los problemas identificados en relación con la puesta en práctica de los programas de estudio aplicados desde el ciclo escolar 2016-2017, así como algunas sugerencias de carácter curricular y didáctico que conduzcan a delinear un amplio y articulado desarrollo institucional, marcado por la oportunidad de contar con nuevos programas de estudio.

Palabras clave: programas de estudio, desarrollo curricular, actualización, seguimiento y evaluación.

I. Características del proceso de modificación de los Programas de Estudio.

89

Desde el año 2009 se iniciaron los trabajos que condujeron a la culminación de los programas de estudio actuales, aprobados y aplicados desde el año pasado. En el proceso han participado tres administraciones directivas, con visiones, estilos y responsabilidades distintas, aunque convergentes en la finalidad de llevar a cabo una modificación curricular en el Plan y los Programas de Estudio del Colegio.

Debido a contextos, factores y problemáticas que se presentaron durante estos ocho años, las acciones para el cambio curricular se desplazaron de una perspectiva amplia, que incluía la modificación del Plan de Estudios y elementos del desarrollo institucional, a sólo los Programas de Estudios y circunscrita al ámbito de la "actualización".

Durante el lapso mencionado, las instancias de dirección respectivas no lograron desarrollar ni comunicar adecuadamente una perspectiva amplia del proyecto curricular a emprender, así como sus relaciones con el modelo educativo del CCH, su revisión y actualización, y en consecuencia también, de los nuevos perfiles de enseñanza y aprendizaje acordes con las transformaciones de la escuela y la sociedad.

La incompreensión de lo pedagógico en los trabajos curriculares conlleva comúnmente la concepción de los programas de estudio como una acción de diseño (un grupo de profesores los elaboran) y de aplicación (hay nuevos instrumentos para desarrollar las clases).

Esta visión amplia de lo pedagógico en el quehacer escolar de elaborar programas de estudio, significa distinguir la existencia de momentos y relaciones entre lo prescriptivo, lo normativo y lo práctico en la vida institucional, como una necesaria visión integral para este tipo de tareas.

La formulación de una propuesta de cambio curricular (en este caso de actualización) y de todos aquellos planteamientos que definen lo que se quiere, las metas a lograr, los propósitos e ideales a alcanzar, prescriben y delinear lo que se busca poner en marcha. Redactar una propuesta es un componente indispensable de todo proyecto educativo, de toda iniciativa de cambio curricular.

Sin embargo, con todo y su condición teórica de establecer expectativas y de señalar el deber ser para los lectores y destinatarios, el desafío radica en saber construir el proyecto educativo como un indispensable marco de referencia que dé dirección y sentido al quehacer académico, que brinde pautas de identidad institucional, y que logre establecer finalidades reconocibles y compartidas. Esta condición, aparentemente obvia de elaboración, no suele contar con los elementos de rigor, pertinencia y claridad, que junto con los de su apropiada difusión, la conviertan en el eje del proyecto institucional.

Una vez diseñada la propuesta de cambio educativo, en términos de cuidar su coherencia, fundamentación y viabilidad, se requiere trabajar en la fase más desatendida de los proyectos de esta naturaleza: diseñar y/o adaptar las estructuras organizacionales para su asimilación y concreción: lo que conduce a generar los instrumentos normativos para regular su correcto desarrollo. Esto es, crear, elaborar o actualizar, reglamentos, instructivos y lineamientos, entre otros documentos, donde se estipulan criterios, tiempos y procedimientos para poner en marcha un proceso de larga recepción y consolidación, pues en ello intervienen acciones múltiples como: la selección, contratación y preparación de nuevos profesores; la planeación de labores de difusión, acceso y entrega de los nuevos programas; la lectura, discusión y comprensión de su contenido; la elaboración de materiales y de todos aquellos recursos didácticos que exige un programa operativo; el impulso a modalidades de formación docente para conocer y adecuar los ajustes disciplinarios y didácticos inherentes al programa de estudios; las iniciativas de investigación, seguimiento y evaluación para documentar sus avances y dificultades; así como la organización de todos los recursos humanos y materiales de las aulas y planteles para dar respuesta a los nuevos requerimientos de las nuevas

versiones. Todo lo anterior, requiere su respaldo normativo en términos de programar, responsabilidades, apoyos, plazos, infraestructura y resultados.

La dimensión “práctica” de toda propuesta curricular tiene que ver con esas situaciones de la vida cotidiana donde se ponen en juego las formas de percepción e interpretación de los docentes acerca de los atributos que tienen, se le adjudican o se esperan de los programas de estudio. El actuar docente se suele ver como una materialización de lo que estipula el programa de estudios.

Asimismo, este nivel práctico se ubica en los espacios escolares del aula, el laboratorio, el plantel, así como en las interacciones de profesores y alumnos, delineando en consecuencia las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Pero hay también una dimensión práctica en las vivencias y discursos de los sujetos, expresados en informes, reportes o entrevistas, que permiten observar las continuidades y rupturas con los planteamientos curriculares de origen.

La importancia de ubicar este nivel práctico en las decisiones institucionales de emprender modificaciones al plan y los programas de estudio, tiene que ver con la comprensión de que el desempeño de los profesores oscila entre la necesidad de replicar la propuesta que contiene el programa de estudios (niveles prescriptivo y normativo) poniendo en juego las ideas, creencias, valoraciones y saberes que los docentes han adquirido en su trayectoria académica, y que conduce a interpretaciones diversas de los programas, exhibiendo desacuerdos, críticas, simplificaciones, formas alternas de organización disciplinaria o didáctica, y que en su conjunto, muestran los dominios o estilos particulares de cada profesor. Todo ello explica la imposible linealidad o correspondencia entre lo que dice el programa de estudios y lo que ocurre en el salón de clases, así como lo que aprenden los estudiantes.

La ausencia de una visión curricular de lo que representa modificar o actualizar los programas de estudio, vinculada a una débil gestión escolar, ha conducido a impulsar trabajos fragmentarios tanto en el plano conceptual, como en las tareas operativas de conformar comisiones, grupos de trabajo, publicaciones, participación amplia del Consejo Técnico o reuniones en los planteles. Acciones éstas, todas ellas presentes de manera desarticulada y desigual en las tres administraciones responsables de este proceso curricular.

Un elemento más que se suma a esta experiencia curricular fragmentada y desarticulada del Colegio, y que expresa la ausencia de un proyecto institucional, es su desconexión con los cambios curriculares que se han venido gestando en el país. Sin dejar de ponderar críticamente esas iniciativas, el gobierno federal ha impulsado desde una reforma integral del nivel educativo, a través de competencias, hasta la presentación de un nuevo modelo educativo, con la novedad de “aprender a

aprender". En todos esos planteamientos, tanto el Colegio como la Universidad no han sabido propiciar interlocución académica e institucional para crear condiciones de beneficio mutuo, minando con ello la oportunidad de ejercer un liderazgo en la Educación Media Superior y en las innovaciones educativas en lo general.

II. Aprobación, aplicación y condiciones de desarrollo.

Al inicio de la presente administración se conformaron nuevos grupos de profesores para darle continuidad a los trabajos de elaboración de los nuevos programas de estudio. Las tareas se realizaron sin directrices curriculares o asesoría pedagógica (salvo la entrega de una versión del documento "Lineamientos para la elaboración de los programas de estudio" empleado para las primeras comisiones), lo cual dio lugar —entre otras causas— a que cada grupo de trabajo decidiera retomar o no las versiones anteriores. Al final, las comisiones entregaron el planteamiento que les pareció cumplía con la idea de "actualización" de los nuevos programas de estudio. Pese a que hubo una fase previa de revisión por parte del Consejo Técnico antes de su aprobación formal, éstos mantuvieron su estructura de origen.

Con algunas dificultades, en el mes de mayo de 2016 se logró la aprobación de los programas de estudio del llamado tronco común, bajo el acuerdo de iniciar la puesta en marcha de los que corresponden sólo al ciclo escolar inmediato.

En el ciclo escolar 2016-2017 se pusieron en práctica los programas de estudio de primero y segundo semestres, sin ofrecer acciones previas de inducción o preparación sobre su conocimiento y asimilación para toda la población docente que los tendría que aplicar.

La ruta adoptada fue ésta que se acaba de describir; los resultados de este proceso de aplicación en términos curriculares, tardarán en conocerse de manera específica. Sin embargo, frente al compromiso institucional de ir poniendo en marcha cada semestre los programas aprobados, se pueden concentrar esfuerzos en las tareas de formación docente como un mecanismo para lograr su conocimiento, impulsar una apropiación flexible, fomentar una discusión colegiada sobre sus dificultades, así como para subsanar omisiones y descuidos conceptuales. Estas acciones de formación deberán adoptar figuras múltiples más allá de los cursos clásicos, formales y de 20 horas, que son indispensables, pero a los que habrá que sumar modalidades como seminarios, foros, diplomados, materiales en línea, así como la distribución de folletos o cuadernillos, de modo que en su conjunto provean de un acervo amplio de recursos que fortalezcan la política de una comprensión crítica y versátil de los programas de estudio.

III. Seguimiento y evaluación.

Durante el ciclo escolar de la primera aplicación de los programas de estudios, la institución emprendió una labor de evaluación-seguimiento a los mismos, con apoyo y asesoría de la UPN. Se estableció una muestra de 20 grupos de profesores de los cinco planteles para realizar esta acción de seguimiento al desarrollo de los programas, asimismo los profesores participantes cursaron un diplomado y, mediante un enfoque de la narrativa de la experiencia docente, se presentaron avances de la puesta en práctica de los programas. Hasta el momento no se conocen los avances y resultados de esta experiencia.

Sin embargo, al igual que en la primeras fase de diseño y aplicación de los programas, es necesario explicitar y comunicar en qué consiste esta etapa del desarrollo curricular y lograr que la comunidad del Colegio se sienta involucrada en ello.

Ahora bien, ¿en qué consiste o en qué debe consistir el proceso de evaluación y seguimiento de los programas de estudio? De manera sucinta: en identificar los logros, aciertos, así como las dificultades u omisiones de la puesta en práctica de los nuevos programas de estudio. Debe ser un planteamiento sistémico y con metas a corto, mediano y largo plazo; además de ser una política institucional de cohesión académica en los planes de trabajo de los cinco planteles.

Una labor de seguimiento y evaluación, debe fijarse al menos estos dos objetivos:

- Captar información para introducir ajustes o modificaciones susceptibles de realizar para el próximo ciclo escolar y no canalizarlas para un cambio curricular en algunos años.
- Documentar un proceso escolar (contar con una memoria institucional) y realizar estudios más rigurosos sobre las prácticas y relaciones educativas.

Los trabajos del seguimiento y evaluación acerca de la puesta en marcha de los programas de estudio pueden realizarse a diferentes niveles y con todos los actores del proceso educativo. Lo ideal es poder considerar todas esas variables, pues brindan información para construir una visión holística, necesaria en toda institución. Algunas de estas medidas pueden ser las siguientes:

- Al realizar evaluaciones parciales y por ciclo al desempeño académico de los estudiantes. Medir eficiencia terminal a las generaciones.
- Al diseñar una evaluación de la gestión curricular e institucional (de corte fundamentalmente cuantitativo) con base en un sistema de indicadores.

- Al realizar estudios o investigaciones de corte cualitativo a los docentes, mediante entrevistas o encuestas acerca de las variables sobre la puesta en marcha de los programas de estudio.
- Al recuperar los informes de docencia de los profesores de carrera de cada ciclo escolar, pues condensan las experiencias acerca de cómo planearon y desarrollaron su docencia con base en los nuevos programas de estudio.
- Al impulsar estudios focales con alumnos y/o profesores, sobre algún aspecto o variable del desarrollo de los programas de estudio: infraestructura, normatividad, enseñanza, población estudiantil, profesores, etcétera.
- Al crear grupos de trabajo (con profesores y/o funcionarios) para estudiar las condiciones institucionales de la puesta en práctica de los programas de estudio, y, desde una perspectiva de recuperación de la experiencia docente, realizar sugerencias de mejora a nivel didáctico y curricular.

Como una variante de esta última modalidad, se puede realizar un trabajo heurístico en torno a la cuestión de las estrategias didácticas, ya que representan la zona de concreción respecto a la comprensión del modelo educativo, así como el espacio de mayor versatilidad de las prácticas de enseñanza de los profesores.

Al ser las estrategias el conjunto de acciones que muestran el tipo de enseñanza que despliega el profesor y que simultáneamente evidencian las acciones que se realizan para generar los conocimientos y aprendizajes que adquirirán los alumnos, un trabajo así puede conducir a adoptar algunas de las siguientes medidas como una política institucional de articular el conocimiento y mejora de las estrategias didácticas, con el seguimiento de los nuevos programas de estudio que se han puesto en práctica:

- Una descripción de las estrategias esperadas acordes con el trabajo académico que se desprende de la visión institucional del modelo educativo del Colegio.
- La concepción y tratamiento con que se encuentran formuladas en los programas de estudio actualizados.
- Una descripción sobre su tipología didáctica, así como de sus relaciones con el modelo educativo.
- Una revisión de la literatura contemporánea sobre las nociones de estrategias y secuencias didácticas.

- Una valoración metodológica de los llamados principios pedagógicos del Colegio (aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser), así como de las estrategias básicas que los caracterizan.
- Un trabajo de índole conceptual acerca de las relaciones y diferencias entre técnicas de estudio, estrategias cognitivas, métodos de enseñanza, habilidades de pensamiento, contenidos procedimentales, secuencia de actividades, situaciones didácticas, capacidades metacognitivas, competencias básicas.
- Una investigación acerca de cómo los profesores de todas las áreas y planteles, reportan el tratamiento de las estrategias en sus informes de docencia.
- Un estudio de indagación empírica acerca de cómo algunos profesores entienden el abordaje práctico de las estrategias.
- Un ejercicio didáctico acerca de cómo transitar de estrategias generales a particulares, por semestre, unidad, temática o sesión; así como la configuración de aprendizajes a estrategias y de éstas a aprendizajes.
- Una propuesta de organización de las estrategias para las acciones de formación de profesores en el Colegio.

Todo lo anterior, a manera de ejemplo de lo que se puede desprender de un deliberado proceso de impulsar acciones de seguimiento y evaluación.

IV. Lo que falta

El eje central en el horizonte institucional del Colegio es el desarrollo de los programas de estudio. En torno a ello se pueden aglutinar múltiples acciones para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, pues emana y repercute en estos instrumentos o herramientas de organización y transmisión del conocimiento. Se requiere, en consecuencia, una visión lo más integral del desarrollo de los programas de estudio. Algunos conceptos y propuestas, se indican a continuación.

Toda iniciativa para modificar los programas de estudio (se entienda como cambio curricular, actualización o ajuste), representa una oportunidad para mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, así como el desempeño académico de los profesores. La mejora de estos ejes convergentes le puede dar al Colegio cohesión académica y dirección institucional a mediano y largo plazo.

Para que esto último se traduzca en logros efectivos, habrá que establecer las actividades e indicadores respectivos que reorganicen el trabajo institucional de manera articulada. Algunas de estas acciones son las siguientes:

- **Sostener y profundizar las actividades de evaluación y seguimiento.**

Las materias de tercer semestre, que se pondrán en marcha para este ciclo escolar, deberán tener un trabajo de seguimiento sobre su puesta en práctica, mediante una muestra por plantel, área y turno, que ofrezca información sobre su desarrollo. La perspectiva de investigación debe monitorear el estado de avance de los programas dos veces al semestre, para elaborar una base de datos a manera de registro metodológico, para conocimiento del Consejo Técnico. Un esquema similar se puede adoptar para las asignaturas del primer semestre, de las que por segunda ocasión se aplicarán en todos los planteles las versiones nuevas. Ambas experiencias permitirán delinear acciones más claras para el proceso de seguimiento de las materias de quinto y sexto semestre próximas.

- **Los informes de docencia.**

Una acción indispensable para examinar la recepción de los programas de estudios aplicados en el ciclo escolar concluido es la revisión de los informes de docencia de los profesores de carrera entregados en la Secretaría Académica. Hay ahí una información valiosa para conocer los niveles de apropiación de los programas por parte de la comunidad docente, las razones de las interpretaciones disímbricas, así como de las condiciones de su operación por plantel. Le corresponde a esta Secretaría diseñar una metodología para su adecuada lectura y ponderación.

- **Diseño de material didáctico.**

Una fase pendiente de este proceso de actualización curricular es la elaboración de material didáctico diverso y atractivo, que represente la instrumentación versátil de los programas de estudio. Los materiales deben ser ideados como recursos de apoyo para la docencia, pero también deben ser material destinado para el estudio de los alumnos. La elaboración de estos materiales debe trascender el carácter opcional del campo 3 del “Cuadernillo de Orientaciones” y convertirse en una política institucional inherente al desarrollo de los programas de estudio, regulando algunas acciones fundamentales: preparar y convocar al grupo de profesores que los elaboraran, sancionar los trabajos colegiadamente, enriquecer su edición y publicación, así como planear su diseño con la perspectiva pedagógica de ser una estrategia que busque también subsanar omisiones y dificultades detectadas en los programas de estudio.

- **Evaluación del aprendizaje de los estudiantes.**

El indicador central de todo cambio curricular radica en la mejora del desempeño académico de los estudiantes; esto es, se esperaría que con los nuevos programas de estudio se incremente la eficiencia terminal, se adquieran aprendizajes relevantes para su vida escolar y social, y se obtenga una formación de habilidades intelectuales básicas como bachillerato universitario. Para indagar lo anterior como metas esperadas, deben impulsarse desde la Secretaría de Planeación y de forma sistemática, evaluaciones parciales, finales, por ciclo, por semestre y globales, que provean de la información correlacionable sobre el impacto de los programas de estudio. Disponer de estos datos, de carácter cuantitativo y censal, pueden ser enriquecido con algunas investigaciones de carácter cualitativo.

- **La formación de profesores focalizada.**

Como toda experiencia curricular, los programas de estudio son versiones finales con omisiones, imprecisiones y sesgos, que no pueden quedar subsanables hasta una próxima revisión curricular. Hay mecanismos que pueden coadyuvar de manera importante a introducir ajustes con repercusiones prácticas, que es el caso de iniciativas de formación docente con su alto grado de focalización y programación. La idea para esta etapa de aplicación es que, con datos del seguimiento, se diseñen procesos formativos más focalizados sobre las dificultades disciplinarias o didácticas que se detectan en su desarrollo a través del desempeño de los alumnos, ya sea por las calificaciones, por los resultados del EDA o por señalamientos de los profesores. La idea es construir acciones más puntuales de formación a niveles preventivos y remediales acerca de problemáticas recurrentes como: la simplificación del modelo educativo del Colegio, aprendizajes mal formulados o inadecuados, temática excesiva o irrelevante, estrategias didácticas o de evaluación, por ejemplificar entre otros asuntos críticos de los programas de estudio. Asimismo, la idea renovada de la formación docente es generar condiciones académicas para convertir los programas de estudio en herramientas para la enseñanza y ofrecer elementos para la construcción de los programas operativos.

- **La necesaria investigación educativa.**

Un efecto importante que deja saber realizar investigación educativa en las prácticas institucionales a todos los niveles del aula, del plantel, de los estudiantes, de la presencia de nuevos saberes o tendencias, del quehacer docente, de aplicar nuevos programas de estudio, etcétera, es que la toma de decisiones no se haga por deducción o suposición, sino con base en estudios que indaguen con rigor metodológico las relaciones causales de determinada

problemática. Se trata de comprender la complejidad de la realidad educativa mediante acciones heurísticas y no de atribuirle significados empleando la acumulación de la experiencia, del sentido común o de anécdotas, muchas veces respaldadas comunitariamente. Instituir procesos de investigación serios, conduce a emplear enfoques tanto de corte cuantitativo como cualitativo, con protocolos que estipulen al menos: problemáticas fundamentadas, manejo conceptual del objeto de estudio, formulación de preguntas o hipótesis, encuadre metodológico para adquirir la información, hallazgos o resultados en relación a la problemática investigada.

Los programas de estudio deben ser objetos de investigación, algunos ejemplos: como hipótesis de enseñanza para la formación en las ciencias y las humanidades; el formato como alternativa de estructura organizacional para la docencia; la columna de los aprendizajes como innovación para la enseñanza y contra el enciclopedismo; la vigencia del CCH como bachillerato de cultura básica; la conceptualización de la *Actualización* en los programas de estudio y sus desafíos didácticos y disciplinares; las estrategias didácticas como espacios colegiados para la mejora continua.

Algunas de las medidas señaladas se han emprendido, las demás ameritan ser abordadas con una visión integral, donde se programen tareas, se jerarquicen acciones y se transmita una perspectiva sistémica de los trabajos curriculares a corto, mediano y largo plazo.

Comunicar la experiencia curricular del Colegio debe poner énfasis en una perspectiva de desarrollo institucional de por lo menos seis años, con acciones para retroalimentar la concepción de actualización curricular, fortalecer el modelo educativo del Colegio e incidir en la mejora de las experiencias de aprendizaje de nuestra población estudiantil. ☒

Bibliografía

Clark, B. (1991) **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.** México: Nueva Imagen.

Camilloni R. et. al. (1998) **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.** México: Paidós.

Díaz Barriga, A. (Coordinador) (2003) **La investigación curricular en México. La década de los noventa.** México: COMIE

Fernández, L. (1994) **Instituciones educativas.** Buenos Aires: Paidós.

García, T. (2004) *Aprendizajes relevantes. La experiencia del Colegio en la modificación de sus programas de estudio en Eutopía No. 2*. México: CCH-UNAM

Torres, R. M. (2003) *Procesos y prácticas curriculares en La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.

