



Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

Septiembre 2012



Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Coordinadores

Lizbeth Concha Dimas

Miguel Ortega del Valle

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Presentación..... | 5 |
| Introducción..... | 9 |
| Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico y el análisis de sus resultados: | |
| Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II..... | 19 |
| Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV..... | 57 |
| Inglés I y II..... | 73 |
| Inglés III y IV..... | 97 |
| Francés III y IV..... | 115 |
| Griego I y II..... | 129 |
| Latín I y II..... | 143 |
| Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II..... | 169 |
| Taller de Comunicación I y II..... | 195 |
| Taller de Diseño Ambiental I y II..... | 219 |
| Taller de Expresión Gráfica I y II..... | 237 |

PRESENTACIÓN

La Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCH), a través de su Secretaría de Planeación (SEPLAN), lleva a cabo diferentes proyectos enfocados a recabar, organizar y ofrecer información sistematizada para favorecer la discusión colegiada y la toma de decisiones en los diversos ámbitos que integran el Colegio.

Uno de esos proyectos es el que lleva a cabo el *Seminario Institucional* a cargo de la elaboración e interpretación de resultados del *Examen Diagnóstico Académico* (SIEDA), cuya finalidad es evaluar el logro de los aprendizajes alcanzados por los alumnos al término de cada semestre escolar y conocer así los beneficios que el Plan de Estudios Actualizado (PEA) brinda a la formación de los estudiantes.

En aras de tener una retroalimentación que contribuya a mejorar la calidad de la educación que la institución ofrece y en el marco del proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio por el que atraviesa el Colegio, uno de los objetivos primordiales de la Dirección General ha sido poner a disposición de la comunidad un documento mediante el cual se dé a conocer no sólo los resultados del EDA, sino también los hallazgos a los que ha conducido el proceso de construcción del propio examen en relación con la pertinencia, viabilidad, funcionalidad, cualidades y necesidades de adecuación de los programas de estudio.

Los artículos que integran esta publicación no se limitan a ofrecer un panorama general sobre el estado actual de los programas de estudio de cada una de las asignaturas que conforman el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, también se presenta en ellos las reflexiones y propuestas de quienes, además de ser miembros del SIEDA, son ante todo docentes en activo, responsables de poner en operación los programas indicativos (PI) en el aula y, por ende, están en posibilidades de contribuir al mejoramiento del currículo del Colegio desde una perspectiva única e integral en la que la experiencia docente se complementa con las herramientas teórico-metodológicas propias de la Evaluación Educativa.

En efecto, los textos aquí incluidos recogen la experiencia de los autores al seguir la metodología para el diseño y validación de pruebas objetivas y el análisis de sus resultados, es decir, la metodología empleada, primero, para interpretar los programas indicativos de las asignaturas y elaborar el perfil de referencia de las tablas de especificaciones (TE) definiendo resultados de aprendizaje *con fines de evaluación* y determinando los niveles cognoscitivos susceptibles de ser medidos a través del EDA por cuanto prueba objetiva y calculando el número de reactivos que en los exámenes miden proporcionalmente cada resultado de aprendizaje, y, luego, para determinar si en los resultados de aplicación del instrumento hay o no evidencias de aprendizaje por parte de los alumnos y cómo éstas se vinculan con la implementación de los PI en las aulas.

Para llevar a cabo la recopilación e integración sistemática de la información se implementó un curso-taller en el que se emplearon los documentos que sustentan el quehacer docente en el Colegio: el mapa curricular vigente (1996), los PI de cada asignatura y, para el caso de las asignaturas optativas, el esquema preferencial 2011; las tablas de especificaciones elaboradas para los instrumentos aplicados en el ciclo lectivo 2011 y los resultados de las aplicaciones, materiales seleccionados y diseñados *ex profeso* que brindasen a los autores un marco teórico-metodológico y herramientas para la revisión de los diversos aspectos técnicos involucrados en la redacción de resultados de aprendizajes (niveles taxonómicos, verbos de acción, contexto, etc.): por ejemplo, se efectuó una selección de *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide* (Kennedy, 2007) y se diseñó el cuadro *Resultados de aprendizaje, sus contenidos curriculares y niveles cognoscitivos. Comparación entre los programas indicativos y la TE 2011-1/2*. Finalmente, se elaboró el guión “Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción y el análisis de resultados del EDA” tanto para orientar la redacción de los textos y hacer de ellos instrumentos adecuados para la divulgación de los resultados del EDA entre la comunidad del Colegio.

De este modo, la información presentada en los artículos aquí incluidos se distribuye en tres grandes rubros: 1) la ubicación de la materia en el PEA –y de ser el caso el esquema preferencial–, 2) los elementos estructurales de PI de cada asignatura, y 3) el análisis de los aprendizajes señalados en los PI con base en los hallazgos a los que condujo el proceso de la elaboración de las TE y con base en los resultados del EDA 2011-1 y 2011-2.

Así, se revisaron los PI para señalar si existen diferencias significativas entre el total de horas consideradas en el programa y el número de horas lectivas por semestre y si la distribución de los tiempos didácticos asignados a cada unidad es adecuada o si es pertinente conservar o ajustar los tiempos didácticos considerados en el PI para el semestre y para cada unidad; señalar los aciertos e inconsistencias del PI en cuanto a la redacción de los aprendizajes (claridad, precisión o amplitud, carácter –implícito o explícito–, etc.), su número, su articulación y secuenciación, su correspondencia con los contenidos, su relación con los propósitos de la asignatura y cada unidad, su número y su congruencia en función de la concepción disciplinaria.

En un segundo momento se analizaron los resultados del EDA con respecto a los aprendizajes señalados en los PI. De aquellos evaluados por el EDA se consignó el *porcentaje promedio de aciertos*, es decir, el porcentaje de alumnos que contestan correctamente y, con base en este dato estadístico, se plantearon las posibles causas de tales resultados.

Finalmente los grupos de trabajo redactaron las conclusiones generales del documento, en relación con alguno o varios elementos del programa de la asignatura: los propósitos de la asignatura y de las unidades, los aprendizajes del PI y los considerados en el EDA, los contenidos (en especial, conceptuales y procedimentales –analizados en el examen–, profundidad, pertinencia, articulación y secuenciación, relevancia, vinculación con la realidad, grado de dificultad), y la distribución del tiempo didáctico. Asimismo, en la mayoría de los casos, se

incluyeron propuestas de mejora; en especial, para la reformulación de los aprendizajes del PI o subsanar deficiencias estructurales advertidas en el proceso de construcción del EDA.

Esperamos que la información brindada en estos documentos sea de gran utilidad para el Colegio, en especial porque son miembros de nuestra comunidad quienes se encuentran detrás del trabajo arduo realizado por los profesores pertenecientes al SIEDA.

INTRODUCCIÓN

En el Plan General de Desarrollo 2010-2014, la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) establece que “...el análisis de los resultados del Examen Diagnóstico Académico (EDA), realizado por grupos colegiados de profesores de cada una de las asignaturas impartidas en el Colegio, proporciona elementos indispensables para la revisión de los programas...”. De ahí la necesidad de difundir entre la comunidad académica del Colegio el análisis reflexivo generado por los grupos de trabajo a partir de la construcción de los instrumentos de evaluación y los resultados del EDA.

El objetivo de estos documentos es ofrecer a la comunidad del CCH información sistematizada acerca de aspectos diversos que se originaron en la construcción de las TE, en la elaboración de reactivos y en las aplicaciones del EDA y que se encuentran relacionados con la manera en que los programas de estudio operan dentro de los cursos ordinarios. Estamos seguros de que las ideas vertidas, producto de discusiones colegiadas, expresan un punto de vista basado en las experiencias de la docencia y en el trabajo llevado a cabo en este Seminario. Sabemos que es un esfuerzo que tiene limitaciones, imprecisiones, y que puede ser mejorado. La aspiración es favorecer una discusión colegiada e informada a partir de éstos y otros materiales que la Dirección General del Colegio ha difundido.

Esta aportación significa un avance, mínimo si se quiere, pero significativo en la evaluación de nuestras tareas docentes para lograr el fin último de nuestras actividades: un mayor y mejor aprovechamiento en los aprendizajes de nuestros alumnos.

ESBOZO HISTÓRICO DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO

El EDA surge como un instrumento de evaluación de la funcionalidad y pertinencia de los programas de estudio de las asignaturas que integran el Plan de Estudios Actualizado (PEA). En el año 1999 la ya para entonces Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades –cuyo Director general era el Dr. José de Jesús Bazán Levy– solicitó, por medio de las Secretarías Académica –a cargo de la maestra Ma. del Carmen Villatoro Alvaradejo– y la Secretaría de Planeación (SEPLAN) –cuya titular era la maestra Lucía Laura Muñoz Corona–, a la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la UNAM el apoyo para elaborar un examen de diagnóstico del PEA que se aplicara al concluir el ciclo de la primera generación que cursaba los nuevos programas de estudio.

La DGEE proporcionó la metodología que empleaba para la elaboración de exámenes e impartió talleres de elaboración de reactivos a los profesores de cada asignatura, tanto a los que ya participaban en los grupos institucionales dedicados a la evaluación del aprendizaje escolar (RUBRO IV) como a profesores con experiencia docente, quienes se encargarían de diseñar los reactivos. El

CCH aportó los equipos de profesores que elaboraban los reactivos por asignatura y la logística para la aplicación, mediante hojas ópticas y cuadernillos impresos, a la muestra de alumnos en sus planteles.

En el diseño de los exámenes se consideró que el tiempo que podía dedicarse a su solución fuera de hasta tres horas, por lo que la extensión de éstos para los primeros cuatro semestres sería de 130 reactivos, los cuales se distribuyeron de acuerdo con el número de horas que a cada asignatura le asigna el PEA. Para las asignaturas de quinto y sexto semestres, debido a que cada alumno realiza una selección particular, se determinó elaborar cuadernillos de exámenes individuales de 25 reactivos, los cuales se aplicarían en el lapso de una hora cada uno.

En 1999 el objetivo del EDA era evaluar a la primera generación en cumplimiento de los propósitos de seguimiento planteados en el PEA, para *a)* conocer el grado de aprendizaje obtenido por los alumnos en los cursos regulares de las asignaturas, y *b)* contribuir a la evaluación y seguimiento de los programas del Plan de Estudios del Colegio. Se consideró que la muestra a la que se dirigiría la aplicación estaría conformada por todos los alumnos de sexto semestre, por lo que a éste correspondieron las asignaturas con las que se comenzó el diseño y elaboración de las tablas de especificaciones (TE) y de los reactivos.

Sin embargo, debido a la interrupción de las actividades de la UNAM en 1999, hubo que postergar la aplicación de los exámenes diagnóstico para el siguiente ciclo escolar. Por tanto, se continuó trabajando en la conformación de bancos de reactivos de todas las asignaturas (excepto Taller de Cómputo, por sus características) correspondientes a los semestres impares. La población se amplió a la totalidad de alumnos inscritos en primer y tercer semestres del CCH, así como a una muestra de alumnos de quinto semestre seleccionada considerando un 95% de confianza.

Para los semestres primero y tercero se elaboraron tres versiones diferentes de exámenes, los cuales se distinguían por el orden de presentación de las asignaturas; sólo en el caso de una de ellas, se cambió el orden de las opciones de respuesta. Esta distribución permitió aplicar los exámenes simultáneamente y hacer luego comparaciones entre las versiones para verificar su consistencia interna. Aunque las tres versiones contenían las dos lenguas extranjeras que se imparten en el Colegio, a los alumnos se les solicitó contestar únicamente el instrumento de la lengua extranjera que habían cursado.

Para el proceso de aplicación de los exámenes, la SEPLAN convocó a los responsables de coordinarla en cada plantel, y la DGEE los instruyó haciendo énfasis en procurar que se realizara de manera homogénea en los cinco planteles. Las aplicaciones a las muestras elegidas, desde el origen del proyecto hasta el semestre 2008-1, se efectuaron mediante papel y lápiz y en el salón de clase; se permitía a los alumnos hacer anotaciones en hojas en blanco que debían ser recogidas al finalizar la resolución de las pruebas, de modo que se mantuviera la confidencialidad de los reactivos.

| | SEMESTRES IMPARES | | | | | SEMESTRES PARES | | | |
|---------------|-------------------|---------|--------|---------|---------------|-----------------|--------|--------|---------|
| | PRIMERO | TERCERO | QUINTO | TOTAL | | SEGUNDO | CUARTO | SEXTO | TOTAL |
| 2000-1 | 9,638 | 6,504 | 12,849 | 28,991 | 2000-2 | | | | |
| 2001-1 | 9,545 | 6,665 | 15,533 | 31,743 | 2001-2 | 7,997 | 5,978 | 12,238 | 26,213 |
| 2002-1 | 9,120 | 7,048 | 12,746 | 28,914 | 2002-2 | 2,711 | 1,371 | 13,279 | 17,361 |
| 2003-1 | 1,622 | 1,795 | 2,633 | 6,050 | 2003-2 | 2,710 | 1,954 | 3,309 | 7,973 |
| 2004-1 | 1,734 | 1,744 | 4,101 | 7,579 | 2004-2 | 2,071 | 1,970 | 3,621 | 7,662 |
| 2005-1 | 4,170 | 3,868 | 19,228 | 27,266 | 2005-2 | 3,414 | 3,451 | 22,295 | 29,160 |
| 2006-1 | 2,713 | 1,470 | 24,155 | 28,338 | 2006-2 | 3,874 | 3,480 | 24,788 | 32,142 |
| 2007-1 | 1,885 | 1,544 | 4,878 | 8,307 | 2007-2 | 5,316 | 4,305 | 18,726 | 28,347 |
| 2008-1 | 3,748 | 2,239 | 21,807 | 27,794 | 2008-2 | 5,945 | 6,078 | | 12,023 |
| 2009-1 | 3,914 | 3,172 | | 7,086 | 2009-2 | 4,390 | 3,228 | 16,681 | 24,299 |
| 2010-1 | 22,009 | 20,695 | 14,456 | 57,160 | 2010-2 | 12,063 | 8,044 | 16,368 | 36,475 |
| 2011-1 | 78,110 | 66,998 | 81,201 | 226,309 | 2011-2 | 73,308 | 67,080 | 80,429 | 220,817 |
| 2012-1 | 46,552 | 31,782 | 24,711 | 103,045 | 2012-2 | 26,560 | 16,447 | 23,167 | 66,174 |

TABLA 1. Número de exámenes aplicados desde el inicio del EDA y hasta el ciclo 2012-2. Nótese que en los ciclos anteriores a 2010-1 los exámenes de los semestres básicos contenían todas las asignaturas, mientras que a partir de éste se considera un examen por asignatura.

La custodia de los bancos de reactivos y la elaboración de los cuadernillos impresos quedó a cargo de la DGEE, la que también se encargó de realizar el análisis estadístico de los reactivos y, posteriormente, de calificar el aprendizaje logrado por los alumnos. En ésta y las aplicaciones subsiguientes se realizaron tablas y gráficas comparativas entre los cinco planteles y, cuando la muestra lo permitió, entre ambos turnos.

Del semestre 2000-1 al semestre 2002-2, los exámenes se aplicaron a toda la población de primero a cuarto; posteriormente se decidió aplicarlos a una muestra aproximada de 20%, y para quinto y sexto semestres se calculó, desde el principio, una muestra representativa para cada asignatura. En el período 2003-1, se redujo el número de exámenes aplicados, en particular porque se condicionó la conformación de las comisiones de profesores a participar en el Seminario Institucional del Examen Diagnóstico Académico (SIEDA): se aplicaron los instrumentos de todas las asignaturas de primer y tercer semestres (excepto Taller de Cómputo) y, de las de quinto semestre, únicamente los de Filosofía I y las asignaturas pertenecientes al Área de Matemáticas.

En el semestre 2003-1, se efectuó una modificación en la metodología seguida en el diseño de los exámenes: se solicitó a las comisiones de profesores no sólo revisar las TE sino también incluir los *aprendizajes* señalados en los programas, pues anteriormente nada más se tomaban en cuenta los contenidos temáticos.

En el ciclo lectivo 2004-2005, dado que el PEA había sufrido adecuaciones en el semestre 2004-1 (a consecuencia de la revisión y ajuste de 2003, que centraron los programas del Plan de Estudios del Colegio en aprendizajes y no en las temáticas), se actualizó el perfil de referencia de las TE de toda asignatura que se pretendía evaluar. En el semestre 2004-1, se incluyeron de nueva cuenta los exámenes de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y Psicología I, pero no se aplicó Filosofía I. A partir del ciclo 2005-1, se aplicaron nuevamente exámenes para todas las asignaturas optativas de quinto y sexto semestres.

De 2000-1 a 2008-2, la DGEE fue la institución responsable de prácticamente llevar a cabo todo el proceso relacionado con el EDA. Los profesores del Colegio, constituidos en comisiones y con la asesoría del personal de la DGEE, se encargaron de crear, revisar y clasificar los reactivos y diseñar los exámenes correspondientes a sus asignaturas; todos los productos se entregaban a la DGEE y, sólo por petición de ella, se corregían o modificaban los ítems. La SEPLAN se ocupaba de coordinar la aplicación en papel, llevaba a cabo la lectura de las hojas ópticas, integraba la base de datos y la enviaba para su análisis y evaluación a la DGEE, la cual entregaba a la Secretaría puntualmente un informe semestral de resultados. La SEPLAN participó desde el inicio del programa convocando a los profesores.

En el ciclo escolar 2002-2003, se creó el Seminario Institucional del EDA (SIEDA). Al inicio, sólo se realizaba el análisis de contenido de algunas asignaturas; la SEPLAN propuso la metodología para el análisis de los resultados de aprendizaje que evaluaban los reactivos incluidos en los exámenes. EL SIEDA se integró por un coordinador general, los coordinadores de los grupos de trabajo de las diferentes asignaturas, un grupo de asesores generales y tres psicopedagogas que ofrecieron actualización a los participantes en lo relativo a temas de evaluación educativa, así como apoyo y orientación para la interpretación y análisis de los resultados del examen. Se constituyó como un grupo de trabajo institucional y las actividades realizadas dentro de él tendrían un nivel C del Protocolo de Equivalencias...; además, se ubicó en el rubro “Diseño, análisis y operación de instrumentos de evaluación de los aprendizajes, acorde con los Programas de Estudio”, en el cual se proponía la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje congruentes con el modelo educativo del Colegio.

A partir del periodo 2007-1, se inició la aplicación en línea para los alumnos de primer semestre y no fue sino hasta 2008-2 cuando se aplicó en línea a los alumnos de primero a cuarto semestres. En el ciclo 2008-2009, el Colegio asumió íntegramente la responsabilidad del proceso del EDA. Este periodo fue, por tanto, de arranque en las tareas de elaboración y reorganización del proyecto. Los grupos del SIEDA iniciaron entonces con el análisis estadístico y de contenido de *todas* las asignaturas y se obtuvieron los primeros resultados integrales. Los datos a partir de entonces

reflejan el grado de avance y desarrollo en cada una de las actividades realizadas, así como la adquisición de experiencia por parte de cada grupo de trabajo.

La aplicación del EDA es una de las etapas más importantes del proceso, debido a que en esta fase se concreta el trabajo de los integrantes del Seminario, se obtienen los resultados y los elementos fundamentales para comprobar la validez y confiabilidad del instrumento. Durante 2009 y 2010, el EDA se aplicó a una muestra estadísticamente representativa de alumnos del CCH, equivalente a aproximadamente 11 500 estudiantes, es decir, 23% del total de los entonces inscritos. En 2009-1, se inició la aplicación vía internet para alumnos de primer y tercer semestres, y en papel para los de quinto. En 2010-1, la aplicación en línea fue para el total de alumnos seleccionados en la muestra, los cuales tenían que acudir en horario de clases a los centros de cómputo de los planteles para resolver los exámenes. A partir del semestre 2011-1, el EDA experimentó algunas modificaciones significativas. Las dos principales fueron:

- 1) el incremento en el total de alumnos examinados, ya que en este semestre participó el 74% del total de la población escolar, esto es, 36 919 estudiantes. Este incremento permitió contar con resultados por plantel, turno, asignatura y grupo.
- 2) brindar a los alumnos la oportunidad de resolver sus exámenes desde cualquier computadora; acción que, por una parte, disminuyó significativamente los costos de la aplicación y, por otra, evitó distraer a los alumnos de las actividades escolares propias de los últimos días del semestre. Además, ello posibilitó que los resultados generales por plantel, asignatura y promedio de aciertos se dieran a conocer en tiempo real durante el periodo de aplicación.

Sin embargo, en el semestre 2012-2 se determinó que metodológicamente era más pertinente realizar la aplicación a una muestra de alumnos del Colegio¹, por lo que se estableció y calculó la muestra considerando la *representatividad* de los planteles y turnos; en el caso del segundo y cuarto semestres, se realizó un muestreo aleatorio simple, y en el de sexto semestre, se hizo un muestreo aleatorio estratificado para considerar la representatividad de cada asignatura.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El EDA es una prueba objetiva integrada por reactivos de opción múltiple y constituye un instrumento de medición que se desarrolla, aplica y califica siguiendo procedimientos predeterminados. Por medio de él, se evalúa el logro de resultados de aprendizaje, para cada uno de los cuales se precisa el nivel cognoscitivo en el que se ubica (conocimiento, comprensión y aplicación) y se tiene como referente básico el Programa de Estudio de la asignatura correspondiente. Por sus características, el EDA no puede medir valores y actitudes.

El objetivo del EDA es contar con un análisis de la pertinencia de los aprendizajes señalados en los programas. Los resultados permiten también tener una visión aproximada de los contenidos de

¹ La aplicación masiva del instrumento conllevó la pérdida en el control de variables y, por ende, disminuía la confiabilidad de los resultados.

mayor dificultad, y plantear hipótesis sobre las causas que impiden la adecuada adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades. Así, el EDA contribuye de manera sistemática en el análisis del Plan de Estudios del Colegio.

La parte medular del proceso de elaboración del instrumento y del análisis cuantitativo y cualitativo de sus resultados es una responsabilidad colegiada que se lleva a cabo a través de grupos de trabajo de profesores de la mayoría de las asignaturas que integran el Plan de estudios. A la fecha sólo la materia de Economía no cuenta con grupo de trabajo.

MARCO CONCEPTUAL Y REFERENCIAL

En general, los instrumentos de evaluación deben poseer dos características para avalar su eficacia: *validez* y *confiabilidad*. El EDA considera estos principios durante su construcción; además, se cumple con una metodología precisa que comprende el diseño de una TE y el análisis de contenido de los reactivos que conforman el instrumento. Se debe considerar que estas cualidades no son características intrínsecas de los test; por el contrario, son propiedades que se les atribuyen a partir de interpretaciones, inferencias o usos específicos de las medidas que esos test proporcionan.

Validez

Con la validez se espera que la prueba mida lo que realmente debe medir, esto es, los aprendizajes logrados por nuestros alumnos de acuerdo con lo planteado en los programas de estudio institucionales.

La metodología de validación descansa fundamentalmente en la evaluación de expertos acerca de la pertinencia y la suficiencia de los reactivos, así como de la adecuación de otras características de la prueba como las instrucciones, el tiempo de ejecución, etc. Esta actividad es desarrollada plenamente por los grupos de trabajo de cada asignatura, los cuales revisan la pertinencia de los reactivos y verifican que el examen refleje los conceptos y habilidades específicas que se desean medir.

Una manera de corroborar la validez se sustenta en la TE, herramienta que tiene como función determinar los elementos o contenidos por evaluar –perfil de referencia– a los cuales se les asigna una ponderación congruente con los tipos y niveles de conocimiento indicados en los programas de estudio. En el caso del Colegio, la elaboración de la TE corresponde a los aprendizajes indicados en cada uno de los programas de las asignaturas que integran el PEA y, a partir de este instrumento se procede a la elaboración de los reactivos que constituirán los exámenes. Se entiende que, en la medida que exista una mayor concordancia y congruencia entre la TE y el examen, habrá un mayor grado de validez.

Confiabilidad

La confiabilidad de los resultados de un examen tiene que ver con la exactitud y precisión del procedimiento de medición. Se dice que un test es confiable cuando, aplicado en diversas ocasiones, produce resultados aproximadamente similares.

El coeficiente de confiabilidad es un índice estandarizado de consistencia o precisión que puede variar entre 0 y 1. La teoría clásica de los test plantea que este coeficiente es el cociente entre la varianza de las puntuaciones verdaderas y la varianza de las puntuaciones observadas en una población de personas. En consecuencia, indica la proporción de la variabilidad de las puntuaciones observadas que no puede atribuirse al error de medida.

Tabla de especificaciones

Es el instrumento que sirve de mediación entre los programas indicativos y el examen. Se define como una matriz de doble entrada en el que se anotan los resultados de aprendizaje que pretenden medirse –perfil de referencia– y se cruzan con la información referida a los reactivos que de ellos van a derivarse: nivel cognoscitivo, número de reactivos por cada unidad del programa y número de reactivos que se recomienda elija el sistema al elaborar el examen. Los resultados de aprendizaje de las TE son una adecuación que hacen los grupos de trabajo respecto de los aprendizajes planteados en los programas del Colegio, puesto que su formulación en la TE responde a la necesidad de todo tipo de examen objetivo, en tanto que, como se dijo, se requiere la mayor precisión en cuanto a lo que se va a medir.

Nivel cognoscitivo

En la TE también se incluye el nivel cognoscitivo (NC), que se refiere al nivel de categorización de las respuestas que se solicitan al individuo sujeto a una evaluación determinada; en este caso, a los niveles de aprendizaje que se pretende evaluar. En el EDA se toma como marco de referencia la taxonomía elaborada por Benjamín S. Bloom para clasificar el tipo y nivel del aprendizaje; en particular, se consideran a los niveles cognoscitivos que se refieren a objetivos educacionales y de evaluación que son: conocimiento, comprensión y aplicación.

Reactivos

El término *ítem* o *reactivo* se utiliza en evaluación para referirse a una pregunta en una prueba objetiva. Un reactivo es una unidad de medida que consiste en un estímulo que requiere una respuesta del examinado a partir de la cual se puede inferir su ejecución o desempeño. Los reactivos se redactan tomando como referencia el contenido, el resultado de aprendizaje y el nivel cognoscitivo indicados en la TE.

Por último, es necesario señalar que, como todo proceso metodológico, el empleado en el EDA se encuentra en constante construcción, pues tiene que adecuarse a la naturaleza del proyecto y considerar su contexto espacial y temporal. Si bien es cierto que es posible identificar pasos bien definidos, éstos requieren ser constantemente revisados y, por ende, son susceptibles de ser mejorados, enriquecidos con elementos que permitan realizar una evaluación que responda a las necesidades del modelo educativo del Colegio.

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II

Autoras

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

María Elena **Juárez Sánchez** (Sur)

Ma. Antonieta **López Villalva** (Sur)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN
A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I Y II**

María Martha Acosta y Carrasco (Plantel Oriente)

María Elena Juárez Sánchez (Plantel Sur)

Ma. Antonieta López Villalva (Plantel Sur)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA)

La asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I pertenece al Área de Talleres de Lengua y Comunicación. Se cursa con carácter obligatorio en el primer semestre y forma parte del tronco común. No tiene antecedentes curriculares. Sus antecedentes académicos se encuentran en la materia de Español que se cursa en la educación secundaria con la que comparte algunos contenidos y, en principio, el enfoque comunicativo.

La asignatura de TLRIID II pertenece al Área de Talleres de Lengua y Comunicación. Se cursa con carácter obligatorio en el segundo semestre y, por tanto, forma parte del tronco común. Su antecedente curricular es el TLRIID I.

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS INDICATIVOS (PI) DE TLRIID I Y II

Las siguientes descripciones no aluden a los ejes articuladores de estas asignaturas, por el simple hecho de que estos PI no cuentan con dichos elementos. Es posible inferir, sin embargo, que los ejes están constituidos por el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir y leer. No obstante, esto no se logró plasmar y las consecuencias de dicha carencia se dejan ver a cada paso, como se verá en el desarrollo de este trabajo. Para aludir a los propósitos atribuidos a estas asignaturas en los PI se presenta un resumen.

Propósitos de las asignaturas

TLRIID I

En el primer semestre del TLRIID se inicia el desarrollo de las habilidades lingüísticas con énfasis en la recuperación de experiencias personales. Los aprendizajes se centran en la expresión en primera persona para que el alumno tome conciencia de la función del enunciador.

Posteriormente, se pasa a la consideración de la segunda persona para que tome conciencia del enunciatario.

Otro de los propósitos es que los alumnos den cuenta de lo que leen, piensan y observan, para ello se indica la lectura exploratoria y el procesamiento de la información. Los textos más usuales en las tres primeras unidades son fundamentalmente expositivos. Los textos que los alumnos deben producir se relacionan con el procesamiento de la información a través de resúmenes y paráfrasis.

El semestre concluye con la lectura de relatos y poemas con la finalidad de que los alumnos valoren el uso artístico del lenguaje y descubran valores que puedan considerarse universales.

TLRIID II

En el segundo semestre se retoma lo que se ejercitó en el primero y se pretende que el alumno avance en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En la elaboración y reelaboración de textos se recomienda usar modelos para facilitar la percepción y apropiación de recursos de la escritura. Otros aprendizajes versan sobre la organización de escritos que tengan una estructura de inicio, desarrollo y cierre, la división del texto en párrafos y la inclusión de citas textuales, así como la elaboración de fichas de resumen y paráfrasis. Respecto a la organización textual, los aprendizajes hacen énfasis en el tipo de secuencias discursivas, principalmente narración y descripción.

También se espera que los alumnos mejoren la exposición oral y escrita, y la comprensión de lectura, ésta a través de la lectura analítica. Se busca desarrollar la autonomía de los alumnos en la escritura, base importante de una investigación.

Tiempos didácticos asignados en el PI, pertinencia y relación con el mapa curricular

TLRIID I

A la primera unidad del primer semestre se le asignan 12 horas y cinco aprendizajes, así como cuatro temas; por lo que si se distribuyeran equitativamente las 12 horas tomando en cuenta que cada sesión de clase dura dos horas, a cada aprendizaje le correspondería una clase, tiempo insuficiente para llevar a cabo una estrategia en donde esté presente la reactivación de conocimientos previos, la introducción al tema, las actividades que realizan los alumnos para poner en práctica los contenidos procedimentales, la revisión y evaluación de la actividad realizada, el reforzamiento del conocimiento y la síntesis o conclusiones de cada aprendizaje que se llevaría a cabo en cada sesión. Por otra parte, tendría que incluirse el tiempo necesario para resolver dudas y para realizar la evaluación sumativa de la unidad.

La segunda unidad cuenta con 24 horas asignadas, tiene cinco aprendizajes y ocho temas. Aparentemente, podría pensarse que por el número de horas y la misma cantidad de aprendizajes, se tendría un tiempo apropiado para alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos; no obstante, los aprendizajes de esta unidad son complejos e implican conocimientos previos de los

que probablemente los alumnos carecen, por ejemplo, para el segundo aprendizaje, “Dialoga con diferentes propósitos comunicativos, adecuando el volumen, tono y énfasis de su voz”, está implícito que el alumno debe comprender bien la situación comunicativa, los diferentes tipos de destinatario, los distintos tipos de registro utilizados, además de haber desarrollado habilidades del uso de la voz en la comunicación oral, imposible de lograr en pocas horas.

Además del uso de la voz, los alumnos deben comprender que el lenguaje en prosa tiene una curva melódica de acuerdo con la importancia del contenido del texto; hay que recordar que los grupos del TLRIID de primero y segundo semestres están integrados por más de cincuenta alumnos y que este tipo de aprendizajes procedimentales requieren una atención personalizada.

La tercera unidad cuenta con 30 horas, nueve aprendizajes y ocho temas. Esto significa que a cada aprendizaje se le puede destinar una sesión y media de clase; al igual que en las otras unidades, la mayoría de los aprendizajes de esta unidad son procedimentales, por lo que el tiempo destinado es insuficiente.

En la cuarta unidad se asignan 30 horas de clase, diez aprendizajes y nueve temas; por lo que se encuentra en una situación semejante a la tercera unidad. En la cuarta unidad se agrava la insuficiencia de tiempo, debido a que los aprendizajes se refieren a contenidos de literatura en relatos y poemas. Habría que considerar que los alumnos no tienen preparación literaria suficiente para comprender las figuras retóricas o la métrica, el ritmo y la rima. Asimismo, los alumnos desconocen los géneros literarios los cuales, si bien no se tratan formalmente en los programas, es necesario que los comprendan para poder diferenciar el lenguaje en verso y en prosa.

TLRIID II

La primera unidad del segundo semestre cuenta con 14 horas, cinco aprendizajes y seis temas. A cada aprendizaje corresponderían aproximadamente tres horas, lo que se traduce en sesión y media de trabajo, insuficiente porque los contenidos de esta unidad se refieren a la escritura y reescritura de textos, habilidad sumamente compleja porque no se trata de un problema técnico, sino de organizar y plasmar en palabras propias un texto ajeno.

La segunda unidad tiene asignadas 24 horas, cinco aprendizajes y cuatro temas. Cada aprendizaje cuenta para su estudio con casi cinco horas, lo que significa dos sesiones y media de clase. Visto así, el tiempo no sería suficiente debido a que cada aprendizaje implica en sí mismo una gran cantidad de conocimientos teóricos y habilidades que no se han desarrollado anteriormente en el alumno. Por ejemplo, el aprendizaje “Utiliza en su exposición oral y escrita diferentes modos discursivos principalmente narración y descripción” implicaría el manejo de la narración y la descripción, en ambas habilidades, en sólo tres horas de clase.

Este tipo de conocimientos que implican nociones teóricas y el desarrollo de habilidades de escritura requieren de un proceso sistemático de aprendizaje y del constante reforzamiento de los conocimientos, lo que no es posible lograr con el tiempo destinado.

La tercera unidad consta de 18 horas asignadas, cinco aprendizajes y seis temas. Al igual que las anteriores, esta unidad busca el desarrollo de las habilidades de producción de textos y cada aprendizaje implica una serie de contenidos que no es posible desarrollar en los tiempos destinados para ello.

La cuarta unidad tiene asignados temas literarios y consta de 40 horas, diez aprendizajes y nueve temas. Y si bien cuenta con el mayor número de horas por unidad de la asignatura, implica contenidos literarios sumamente complejos, como la lectura de novela y la comprensión en interpretación de poemas; de ahí que, a pesar de que cada aprendizaje tiene destinadas dos sesiones de clase, el tiempo también resulte insuficiente.

CUADRO 1. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de TLRIID I.

| TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I | | | | |
|--|--|----------------------------|---------------------|------------------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | Construcción del yo a través de textos orales y escritos. | 5 | 4 | 12 |
| II | Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos. | 5 | 8 | 24 |
| III | Lectura y escritura para el desempeño académico. | 9 | 8 | 30 |
| IV | Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia. | 10 | 9 | 30 |
| TOTAL: | | 29 | 29 | 96 |

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de TLRIID II.

| TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II | | | | |
|---|---|----------------------------|---------------------|------------------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| 1 | Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita. | 8 | 6 | 14 |
| 2 | Ejercitación de operaciones textuales. | 8 | 4 | 24 |
| 3 | Integración y revisión de operaciones textuales. | 5 | 6 | 18 |
| 4 | Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos. | 11 | 9 | 40 |
| TOTAL: | | 26 | 26 | 96 |

Conclusión

¿Habría que agregar horas a estas asignaturas para que el tiempo fuera suficiente? Creemos que no, pero que sí deben revisarse los aprendizajes y la temática propuestos, no sólo en función del tiempo, sino también de la pertinencia y debida articulación y jerarquización de lo que se pretende que aprenda el alumno.

Una vez leídos los demás apartados de este trabajo esperamos dejar claro que los problemas de estos PI son de fondo y de estructura. Lejos están de poder resolverse con un simple aumento de los tiempos asignados globalmente a cada asignatura. Por otra parte, nos parece que en la próxima revisión de los PI *debe mantenerse el esquema de seis horas a la semana para estas asignaturas, cuya importancia en la formación de los jóvenes no está a discusión.*

Panorama general sobre aciertos y deficiencias del PI

TLRIID I y II

Los programas aprobados por el Consejo Técnico que actualmente se encuentran vigentes cambiaron su estructura drásticamente con respecto de los PI de 1996, sin que hubiera una explicación por parte de la Institución de por qué fueron organizados de tal manera. En la introducción no se define el concepto de *aprendizaje* bajo el cual se formularon ni por qué se sustituyeron los anteriores objetivos de aprendizaje.

Los PI del PEA están integrados por unidades. Cada unidad consta de una presentación y la enunciación de uno o varios propósitos, seguidos por un formato de tres columnas en los que la primera corresponde a los aprendizajes; la segunda, a las estrategias, y la tercera, a la temática; al final de cada unidad, se añaden indicadores de evaluación y la bibliografía.

En este apartado se nos ha solicitado formular observaciones específicamente referidas a los aprendizajes: los verbos empleados para su formulación, la relación que guardan entre sí, su articulación, su relación con la temática y el tipo de adecuación requerida para adaptarlos a la TE, entre otros. Estas observaciones serían pertinentes en relación con PI diseñados de una manera más canónica y que no requirieran una revisión profunda de todos sus elementos, como consideramos es el caso de los PI de TLRIID I y II. Sin embargo, en el afán de no omitir lo solicitado, presentamos las siguientes consideraciones referidas a los PI de *ambas asignaturas* a fin de evitar el cansancio de los posibles lectores.

La *redacción de los aprendizajes* en cuanto a los verbos empleados presenta problemas, porque no son los adecuados para ubicar el nivel cognoscitivo respectivo. Por ejemplo, en la primera unidad del primer semestre, en el aprendizaje “[El alumno] Es capaz de utilizar su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias que sus compañeros narren” (UNAM-CCH, 2004, p. 13), los verbos empleados son inadecuados: ¿qué significa que el alumno “sea capaz” de utilizar su capacidad crítica, que sea crítico o que emplee criterios de evaluación para opinar?

En ocasiones, no existe relación directa *entre el aprendizaje y la temática* propuesta, simplemente porque no hay temática, por ejemplo: en la primera unidad, al aprendizaje “Compara las características de los textos orales y de los escritos para percibir sus diferencias” no le corresponde ninguna temática (p. 15).

En la mayoría de los casos no es evidente o no existe la debida *secuencia y gradación de los aprendizajes por unidad*. Por ejemplo, en la segunda unidad se enuncia el propósito de que el alumno comprenda y produzca “textos orales y escritos, tomando en cuenta a diversos destinatarios y propósitos comunicativos”. Más adelante, en el primer aprendizaje se espera que el alumno escuche; en el segundo y tercero, que practique la expresión oral; en el cuarto, que practique la expresión escrita, pero el último pretende que “el alumno observe la ejecución de procedimientos y resuelva dudas mediante el planteamiento de problemas a expertos” (pp. 18-20). No hay, pues, una secuencia lógica desde el punto de vista disciplinario ni del didáctico.

Los aprendizajes de cada unidad *evidencian en el alumno resultados de diversa índole*, por lo que, desde el punto de vista didáctico, no es posible identificarlos de manera general por unidad y por semestre. Por ejemplo: “Narra experiencias orales en forma oral” (unidad I del primer semestre); “Escucha de manera atenta y dirigida textos grabados para diferentes destinatarios y propósitos de comunicación” (unidad II del primer semestre); “Busca comprender el significado de las palabras que desconoce utilizando el contexto” (unidad III del primer semestre); “Identifica categorías gramaticales y las usa para dar un sentido al texto” (unidad I del segundo semestre); “Aprecia en el texto lírico la expresión de una idea o tema, a través de imágenes, isotopías y metáforas” (unidad IV del segundo semestre).

No resulta evidente la *relación* que se establece *entre estrategias y aprendizajes*: se repiten formulaciones en ambas columnas y, por tanto, suele no establecerse una relación sustancial útil para los fines de un programa de estudios. Por ejemplo, en la unidad IV del segundo semestre, el aprendizaje consiste en que el alumno “identifi[que] desviaciones y describ[a] oralmente el efecto que producen en el poema”; la propuesta de estrategia, en cambio, indica que los alumnos señalen las desviaciones del poema y determinen el efecto que éste produce (p. 64).

Por otra parte, sí aparecen aprendizajes integradores que deben desglosarse para su adecuación a la TE. Por ejemplo, en el aprendizaje “Procesa la información de un texto, eligiendo de un repertorio de operaciones de registro, las más adecuadas para el propósito que persigue” (unidad III del primer semestre), el verbo empleado, *procesar*, en el contexto de la enseñanza de la lengua abarca un sinnúmero de acciones por parte del sujeto, pues se refiere indistintamente a la recepción o producción de textos... algunas observables y otras mentales (Cassany, 1998, p. 89).

Los aprendizajes de cada unidad y de los programas del primero y segundo semestres en su totalidad, sí presentan problemas de *articulación* en cuanto al nivel de complejidad y a las actividades de aprendizaje implicadas. Aparentemente, en el nivel léxico, los aprendizajes se relacionan entre sí, pero el defecto más relevante es que *no están bien jerarquizados* desde el punto de vista disciplinario o conceptual, ni están planteados de lo general a lo particular.

Los aprendizajes formulados en el programa *adolecen de desarrollo temático*, pues muchas veces en la temática simplemente se retoman palabras ya incluidas en el aprendizaje. Por ejemplo, la temática vinculada al aprendizaje “Escucha de manera atenta y dirigida textos grabados para diferentes destinatarios y procesos de comunicación” sólo señala “Expresión oral: a) escucha atenta; b) escucha dirigida”; por su parte, la temática del aprendizaje “Varía su forma de escribir, dependiendo del destinatario y del propósito de comunicación” simplemente se enuncia como “Situación comunicativa: a) destinatario; b) propósito de comunicación”.

La *temática* asociada a los aprendizajes es reiterativa del aprendizaje y en muchos casos insuficiente desde el punto de vista teórico, además de ambigua o conceptualmente equívoca. Un ejemplo de insuficiencia teórica ocurre en la unidad III del primer semestre: las estrategias de lectura propuestas carecen de sustento teórico suficiente para ser trabajados de la misma manera por todos los profesores que impartimos la asignatura del TLRIID I. ¿Por qué la hipótesis de lectura no está integrada a una temática referida a una estrategia global de la comprensión de la lectura? ¿Por qué a la lectura analítica no se le explicitaron los temas correspondientes? ¿Es lo mismo llevar a cabo la lectura analítica de un texto que identificar su estructura? ¿Por qué se mezclan en el mismo nivel la paráfrasis y el resumen, cuando el concepto pertinente debería ser el de *construcción*?

Un buen ejemplo con respecto al *tratamiento ambiguo* de los temas es el de la descripción, la narración y la argumentación, temas que figuran en varias unidades del primero y segundo semestres, pero con diversa denominación conceptual. A lo que en los PI de 1996 se llamaba *modos discursivos*, se le denomina en los actuales *modo discursivo* (unidad II del segundo semestre), *organización textual o estructura* (unidad III del primer semestre), *estructura* (unidad I del segundo semestre), *organización textual o secuencia* (unidad 2 del segundo semestre) (UNAM-CCH, 2004, pp. 26 y 43). Cabría preguntarse qué denominación conceptual es la que se está usando predominantemente, si es que hubiera una, y la repercusión que deficiencias como éstas tienen en el aprendizaje de nuestros alumnos, en la elaboración de materiales didácticos y en la formación de profesores.

En cuanto a la *coherencia* entre el los propósitos de cada unidad y los de las asignaturas de TLRIID, el PI presenta serios problemas, opinión que puede parecer excesiva. Fundamentarla adecuadamente requeriría un tiempo que rebasa el destinado a este curso, pero los dos siguientes *ejemplos* darán cuenta de ello:

Ejemplo 1

TLRIID I. Unidad III. Lectura y escritura para el desempeño académico

Propósito: “Valorará la lectura como medio para estimular la curiosidad, desarrollar el conocimiento y retenerlo, a través de la lectura de textos expositivos, diferentes operaciones de selección y organización de la información y la elaboración de resúmenes y paráfrasis, a fin de

generar una comprensión global, obtener información específica y dar cuenta del contenido de un texto”.

Observaciones: *el verbo valorará no es apropiado para formular el propósito de una unidad dedicada al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, dado que pone el acento en actitudes y descuida la parte procedimental, aspecto medular para esta unidad.*

Los aprendizajes 1, 2 y 3 son secundarios en relación con las habilidades de comprensión de lectura, pues se quedan en la superficie del texto. Si, además, se indica la lectura de textos expositivos, éstos generalmente son los menos complejos y los más accesibles para los alumnos. El aprendizaje sobre la lectura analítica debiera ser el que encabezara la unidad, por lo que el tiempo dedicado a los primeros tres aprendizajes no puede equipararse al requerido por éste. Por otra parte, el aprendizaje relativo a la identificación de la estructura, adquiere en la temática un papel predominante cuando alude al tipo de secuencias que se supone podrían estar insertas en un texto, con lo que condena a la lectura a un asunto de simple identificación del tipo de secuencias, sin que se precise cómo contribuye esto a que el alumno realmente sea capaz de procesar y atribuir significado a lo que está escrito en una página (Solé, 1998, p. 39).

El siguiente aprendizaje (6) que inicia con el verbo “procesa” ya se comentó y destaca por ser totalmente inapropiado para denominar aprendizaje alguno. El aprendizaje siete es redundante y de hecho corresponde al número 8, que jerárquicamente es el principal. Por último, el aprendizaje 9 debiera referirse a la consolidación de las estrategias que condujeran al alumno a verificar la comprensión del texto. Sin embargo, el aprendizaje final repite el contenido actitudinal del propósito de la unidad.

Ejemplo 2

TLRIID II. Unidad II. Ejercitación de operaciones textuales

Propósito: “Redactará textos organizados que muestren un uso adecuado del párrafo donde integre correctamente información proveniente de diferentes fuentes”.

Observaciones: *salta a la vista que tanto el título de la unidad como los aprendizajes contenidos en el propósito se refieren al ejercicio de las operaciones textuales; sin embargo, el primer aprendizaje de la unidad, “Utiliza en su exposición oral y escrita diferentes modos discursivos, principalmente narración y descripción”, es un aprendizaje particular que no forma parte de los aprendizajes genéricos planteados en el propósito. Asimismo, el aprendizaje “Reconoce la estructura y la función del párrafo en un escrito”, jerárquicamente no corresponde a los otros aprendizajes descritos en la unidad.*

Por su parte, los aprendizajes “Emplea la lectura analítica para tener una comprensión más precisa del texto” y “Organiza un escrito con estructura de inicio, desarrollo y cierre por medio del uso adecuado del párrafo”, sí formarían parte de los aprendizajes genéricos de la unidad, pero están desarticulados. Además, falta especificar aprendizajes que den coherencia al propósito general de

la unidad. El aprendizaje: “Ejercita diferentes operaciones textuales para preparar sus escritos” es tan general que no queda claro cuáles son las diferentes operaciones textuales a las que se refiere.

En cuanto a la temática, la organización textual está desglosada en “secuencia narrativa”, “secuencia descriptiva” y “secuencia argumentativa”, y éstas más bien corresponden a los modos discursivos y no a una organización o estructura textual general. Los temas de producción de textos, con la especificidad de operaciones de redacción de paráfrasis, resumen y cita textual, aparentemente se relacionan con el aprendizaje “Ejercita diferentes operaciones...”, pero no se dice en qué nivel se debe adquirir el aprendizaje, pues el verbo ejercitar implica solamente una actividad y no un resultado.

La temática “Producción de textos: el párrafo” es la misma que corresponde al aprendizaje “Reconoce la estructura y la función del párrafo en un escrito”. Aquí hay una inconsistencia tanto en el aprendizaje como en la temática, en relación con la ejercitación de operaciones textuales, pues el verbo reconocer es contrario a producir, y la producción de textos no puede tener como única posibilidad el párrafo.

Ahora bien, la temática “Propiedades del texto: cohesión: puntuación y uso de conectores” no tiene una correlación directa con los aprendizajes, tal vez podría relacionarse con el párrafo, pero está incompleta la temática para el aprendizaje.

Por último, el aprendizaje “Organizará un escrito con estructura de inicio, desarrollo y cierre por medio del uso adecuado del párrafo” debería tener una temática relacionada con la coherencia. Destaca en esta unidad que en los aprendizajes predomine el párrafo sobre el texto, a contra corriente de una de las premisas del enfoque comunicativo.

ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS

EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA TABLA DE ESPECIFICACIONES (TE)

La TE es una herramienta mediante la cual los aprendizajes planteados en un PI se adecuan a los requerimientos establecidos para elaborar una prueba objetiva –como el EDA–. La formulación precisa de los resultados de aprendizaje que han de medirse, la utilización de determinados verbos, la correspondencia con el tema y el aprendizaje del PI y la determinación del nivel cognoscitivo son tareas sustanciales de la elaboración de la TE.

Si consideramos que uno de los dos objetivos centrales del EDA es la evaluación de los programas institucionales, como equipo de trabajo hemos procurado en todo momento no agregar, ni suponer, ni inferir aprendizajes, conceptos, estrategias o temas que no estén en el PI. Esto supone el mayor reto, pues, como ya señaló, en muchas ocasiones el aprendizaje no está respaldado por una temática que lo contextualice, por lo cual se acude a la revisión de las estrategias señaladas en el PI a fin de llegar a un resultado de aprendizaje cuya concreción permita evaluarlo a través de un reactivo de opción múltiple.

En términos generales, los niveles cognoscitivos en que se evalúa son *conocimiento* y *comprensión* (de acuerdo con la taxonomía de Bloom); todo, a través de la lengua escrita. De este modo, mucho de lo que supuestamente debieran aprender los alumnos no puede evaluarse con un instrumento como el EDA. Las habilidades de hablar, escuchar y escribir automáticamente quedan fuera en su calidad de aprendizajes procedimentales que exigen la participación directa del educando.

Para formular reactivos de nivel conocimiento, es decir, de nivel conceptual, fáctico o declarativo, los problemas son múltiples. El primero es que un mismo aspecto, concepto o tema aparece denominado de diversas maneras en los PI de TLRIID I y II. Ya hemos aludido a esto, que no es trivial y puede estar produciendo confusión entre profesores y alumnos. Sabemos que, en su momento, los compañeros que integraron las comisiones revisoras de los PI vigentes expresaron la necesidad de que institucionalmente se elaboraran Glosarios para cada asignatura o materia, para contribuir a la mejor utilización e interpretación de los PI. Sin embargo, esto no solo no ocurrió, sino que en el *Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades, 3a. versión 2008*, la elaboración de un glosario de términos por asignatura o área de conocimiento tiene adjudicado el Nivel B, por lo que resulta inelegible como proyecto de trabajo.

Así pues, en los PI de TLRIID I y II conviven términos provenientes de diversos ámbitos disciplinarios y, por tanto, con distintas acepciones. La *construcción del referente* y la *modalización*, conceptos teóricos de amplio espectro dentro del Análisis del Discurso, quedan reducidos a la identificación de adverbios, frases adverbiales, adjetivos calificativos, verbos de opinión y campos semánticos, categorías que, a su vez, se incluyen en un aprendizaje que a la letra dice: "Identifica categorías gramaticales y las usa para dar un sentido al texto". ¿Entonces la *modalización* es equivalente a las categorías gramaticales? Desde luego que no, pero eso se deduce del PI. Otro asunto sería ver cómo contribuye tal aprendizaje a la formación de lectores autónomos, en qué etapa debiera abordarse, si fuera el caso, y para qué.

Asignatura del semestre non: TLRIID I

El CUADRO 3, que a continuación se presenta, evidencia la relación entre los aprendizajes y el tema correspondiente del PI y la formulación con que fueron trasladados a la TE, y agregan una breve descripción de la manera como fueron diseñados el o los reactivos con que se evalúan en el EDA con el fin de que los lectores tengan mayor idea acerca de las adecuaciones y limitaciones por las que pasan los aprendizajes de la asignatura.

Los reactivos considerados fueron aquellos que aportaron posibles evidencias de aprendizaje, es decir, que cumplieron satisfactoriamente con los indicadores estadísticos mínimos requeridos para la correlación biserial puntual (igual o mayor a 0.17) y el índice de discriminación (igual o mayor a 0.20).

CUADRO 3. Resultados del EDA 2011-1 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de TLRID I.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|--|--|---------------------------------------|
| Narra experiencias personales en forma oral. | Identifica el propósito de comunicación de una narración. | Comprensión | 65% (fácil) |
| <p>Tema: Situación comunicativa: propósito de la comunicación.</p> <p>Práctica de la escritura: en la TE el aprendizaje se evalúa a través de la lectura en un nivel cognoscitivo de comprensión y se adapta como <i>identifica</i> el propósito de una narración. Si el propósito de una narración es contar una historia, se justifica que este aprendizaje resulte fácil, dada la obviedad que conlleva la respuesta.</p> | | | |
| Es capaz de utilizar su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias que sus compañeros narren. | Identifica muletillas, repeticiones y uso inadecuado de las palabras en un texto. | Comprensión | 65% (regular) |
| <p>Tema: Texto oral.</p> <p>En el PI el aprendizaje es muy general, no hay una relación directa entre la temática señalada y el aprendizaje propuesto, por lo que el resultado de aprendizaje formulado en la TE se relaciona más con la temática que con el aprendizaje del PI y se reduce a que el alumno identifique las limitaciones de la expresión oral.</p> | | | |
| Narra experiencias personales en textos escritos con un mínimo de tres párrafos que contengan inicio, desarrollo y cierre. | Diferencia un relato autobiográfico de otro tipo de relatos. | Comprensión | 41% (regular) |
| <p>Tema: Relato autobiográfico y anecdótico: narración, marcas personales.</p> <p>Expresión escrita: el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de comprensión y se evalúa a través de la identificación de las marcas textuales del enunciador, sean en primera o en tercera persona del singular.</p> | | | |
| Dialoga con diferentes propósitos comunicativos, adecuando el volumen, el tono y énfasis de su voz. | Reconoce los recursos lingüísticos orales. | Conocimiento | 51% (regular) |
| | <p>Tema: Escucha atenta y escucha dirigida</p> <p>Expresión oral: la escucha, el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de conocimiento en cuanto a la temática señalada en el PI: entonación, pausas, volumen y apoyo en el contexto.</p> | | |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|--|--|---------------------------------------|
| Dialoga con diferentes propósitos comunicativos, adecuando el volumen, el tono y énfasis de su voz. | Identifica el propósito de comunicación en un texto escrito. | Comprensión | 58% (regular) |
| | Identifica marcas textuales que construyen al destinatario en diálogos orales. | Comprensión | 73% (fácil) |
| | <p>Tema: Situación comunicativa: construir el destinatario.</p> <p>Expresión oral: el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de comprensión; lo que se evalúa es la inferencia que pueda realizar el alumno acerca del tipo de destinatario de un supuesto texto oral, a partir de las marcas del enunciador.</p> | | |
| Identifica destinatarios y propósitos de comunicación en diferentes textos. | Identifica el destinatario en diferentes escritos. | Comprensión | 72% (fácil) |
| | <p>Expresión escrita: el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de comprensión de forma similar al aprendizaje anterior, con la diferencia de que el texto tiene las características de un escrito.</p> | | |
| | Distingue el propósito de comunicación en textos escritos. | Comprensión | 66% (fácil) |
| | <p>Expresión escrita: el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de comprensión. Este aprendizaje padece de los mismos defectos que muchos otros de este PI: aparece aislado. Al evaluarlo, se empobrece, dado que el texto correspondiente así como las opciones de respuesta tienen que ser sumamente claros, pues de otra manera el reactivo no funcionaría.</p> | | |
| Observa la ejecución de procedimientos y resuelve dudas mediante el planteamiento de preguntas a los expertos pertinentes. | Reconoce las características de adecuación en textos escritos. | Comprensión | 86% (muy fácil) |
| | <p>Tema: Propiedades textuales.</p> <p>En el PI no hay ningún aprendizaje que se refiera a las propiedades textuales, en especial la adecuación; éstas sólo se encuentran mencionadas en la columna de temática. Cuando el reactivo es de comprensión, se evalúa a través de un texto cuyas marcas textuales y construcción del referente (para emplear alguna terminología del PI) evidencien que el texto es adecuado a determinado destinatario, por ejemplo, a niños. Cuando el reactivo es de conocimiento, se evalúa a través de la noción correspondiente de la propiedad textual, en este caso, de la adecuación.</p> | | |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|--|--|---------------------------------------|
| <p>Observa la ejecución de procedimientos y resuelve dudas mediante el planteamiento de preguntas a los expertos pertinentes.</p> | <p>Identifica las marcas textuales de un instructivo.</p> | <p>Comprensión</p> | <p>87% (muy fácil)</p> |
| | <p>Identifica las marcas textuales de un instructivo.</p> | <p>Conocimiento</p> | <p>44% (regular)</p> |
| | <p>Tema: Texto directivo o instructivo. En el PI no hay ningún aprendizaje que se refiera a las características de un texto directivo o instructivo, por lo que para la TE se toman de la temática, que escasamente plantea lo siguiente: uso del imperativo de la segunda persona, precisión y orden lógico. Puede evaluarse en el nivel de conocimiento, esto es, preguntando por estos tres aspectos, o bien, como generalmente se hace, a través de la identificación de estas marcas en un texto instructivo.</p> | | |
| <p>Emplea la lectura exploratoria como etapa inicial del proceso de comprensión de un texto.</p> | <p>Reconoce la función de los paralingüísticos en la construcción de un texto.</p> | <p>Conocimiento</p> | <p>56% (regular)</p> |
| | <p>Tema: Estrategias de lectura, lectura exploratoria. Práctica de la lectura: el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de conocimiento en función de que el alumno identifique algunos facilitadores textuales.</p> | | |
| | <p>Infiere el propósito comunicativo de un texto.</p> | <p>Comprensión</p> | <p>72% (fácil)</p> |
| <p>Emplea la lectura analítica para conocer exactamente el texto y profundizar en su comprensión.</p> | <p>Identifica algunas características de la lectura analítica para profundizar en la comprensión del texto.</p> | <p>Conocimiento</p> | <p>51% (regular)</p> |
| | <p>Tema: Estrategias de lectura, lectura analítica. Práctica de la lectura: el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de conocimiento a partir de lo enunciado en la columna de estrategias del PI, que son una mezcla de aspectos ya mencionados en relación con otros aprendizajes, de los que no logra diferenciarse. En las estrategias para este aprendizaje, se supone que los autores explicitan la forma en que está organizado su texto, lo cual, obviamente, se restringiría, si fuera el caso, a libros de texto, no así a los textos que representan mayor complejidad para su comprensión y que son los que tendríamos que incluir para su lectura.</p> | | |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|---|--|---------------------------------------|
| Identifica la estructura de un texto y valora su utilidad para comprenderlo mejor. | Identifica en un texto expositivo la secuencia problema/solución. | Comprensión | 70% (fácil) |
| | Reconoce la secuencia comparación/contraste en un texto expositivo. | Comprensión | 66% (fácil) |
| | Identifica la descripción en un texto expositivo. | Comprensión | 66% (fácil) |
| | Identifica en un texto la secuencia causa/efecto. | Comprensión | 49% (regular) |
| <p>Tema: Texto expositivo, organización textual o estructura.</p> <p>Práctica de la lectura: los reactivos derivados de este aprendizaje se basan en la identificación a través de la lectura, de los cinco tipos de secuencias indicadas en la temática respecto a la estructura del texto expositivo: secuencia temporal; descripción; comparación/contraste; problema/solución; causa/efecto. Todos se ubican en el nivel de comprensión.</p> | | | |
| | Reconoce la organización o estructura de un texto expositivo. | Conocimiento | 50% (regular) |
| Reconstruye oralmente o por escrito la historia de un relato literario. | Distingue la historia de un relato literario. | Comprensión | 64% (fácil) |
| <p>Tema: El relato, la historia.</p> <p>Práctica de la expresión oral y escrita: el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de comprensión. El reactivo resultó fácil porque el texto seleccionado tiene un tema amoroso al que los alumnos son sensibles, además de que, por su estructura, resulta accesible su comprensión</p> | | | |
| Selecciona las relaciones espacio-temporales de acuerdo con su importancia en la creación de un mundo ficticio. | Localiza las relaciones de espacio y tiempo en un relato literario. | Comprensión | 65% (fácil) |
| <p>Tema: Relaciones espacio-temporales.</p> <p>Práctica de la expresión oral y escrita: el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de comprensión</p> | | | |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|---|--|---------------------------------------|
| Formula caracterizaciones de personajes literarios y ejemplifica su carácter ficticio, así como los valores de vida que los animan. | Identifica el carácter ficcional de un personaje en un relato literario. | Comprensión | 41% (regular) |
| <p>Tema: Personaje literario.</p> <p>Práctica de la escritura: el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de comprensión. Aunque en el PI el aprendizaje está formulado con el verbo <i>ejemplifica</i>, se infiere que el alumno deberá comprender la naturaleza ficticia del relato literario, en contraste con las nociones de real y verídico, fundamentalmente.</p> | | | |
| Identifica algunas desviaciones sonoras en un poema concreto. | Reconoce en un poema el metro y el ritmo. | Comprensión | 73% (fácil) |
| | Reconoce en un poema el metro y el ritmo. | Comprensión | 78% (fácil) |
| | <p>Tema: Desviaciones fónicas, metro y ritmo.</p> <p>Práctica de la escritura: el aprendizaje de la TE se adaptó al nivel de comprensión. Llama la atención que este reactivo discrimine y tenga tan alto porcentaje de respuesta en la opción correcta, puesto que usualmente no es fácil para los alumnos contar las sílabas de cada verso tomando en cuenta las sinalefas y los hiatos. Cabe añadir que en este tipo de exámenes el metro se evalúa a través de la métrica o medida de los versos.</p> <p>Tanto el metro como el ritmo son características de la poesía lírica y están estrechamente ligadas. En este caso, el reactivo evaluó el aprendizaje a través del número de versos que conforman una estrofa, lo cual afecta tanto al ritmo como al metro.</p> | | |

Unidad I. Construcción del yo a través de textos orales y escritos

Tiempo didáctico: 12 horas equivalentes a seis sesiones y a dos semanas de clase.

Propósito: *Narrará experiencias o vivencias personales en forma oral y escrita, utilizando los recursos básicos de los textos orales y de los escritos, de modo que perciba de manera directa la especificidad de cada forma de expresión para el logro de un propósito comunicativo.*

Los propósitos de aprendizaje especifican lo que se pretende que aprendan los alumnos del contenido temático enunciado. Sin embargo, como se puede observar, el propósito de esta unidad es más amplio que el tema expresado en el título, puesto que la palabra *construcción* parece que se refiere a que el que habla o escribe sea consciente de que el enunciador es él y que por ello usa

o debe usar la primera persona de la narración, es decir, se refiere a la perspectiva del narrador, la cual es un elemento de este modo discursivo. Por consiguiente, no es adecuada la temática general, ni el propósito de aprendizaje de la unidad. Asimismo, el aprendizaje implícito en el título, jerárquicamente tampoco se encuentra en un nivel más general que los aprendizajes particulares enlistados y descritos a continuación:

CUADRO 4. Relación entre los aprendizajes y los contenidos de la unidad I del PI de TLRID I.

| APRENDIZAJES | TEMAS |
|---|--|
| <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narra experiencias personales en forma oral (aplicación). • Determina el propósito de su relato (aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> ○ propósito de comunicación. ○ uso de la primera persona. |
| <p>Es capaz de utilizar su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias que sus compañeros narren (evaluación).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Texto oral: <ul style="list-style-type: none"> ○ recursos de la expresión oral: entonación, pausas, volumen, apoyo en el contexto. ○ limitaciones de la expresión oral: muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras, etcétera. |
| <p>Narra experiencias personales en textos escritos con un mínimo de tres párrafos que contengan inicio, desarrollo y cierre (aplicación).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relato autobiográfico y anecdótico: <ul style="list-style-type: none"> ○ narración. ○ marcas temporales. |
| <p>Compara las características de los textos orales y de los escritos para percibir sus diferencias (síntesis).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Texto escrito: <ul style="list-style-type: none"> ○ organización textual: inicio, desarrollo y cierre. ○ recursos del texto escrito: títulos, párrafos, puntuación, creación del contexto. |

Como puede observarse, tanto los aprendizajes enlistados como los contenidos temáticos se refieren al modo discursivo de la narración, y si bien en los temas se menciona al relato autobiográfico, no hay contenidos que traten directamente el modo discursivo de la narración, la perspectiva del narrador o el uso de la primera persona del narrador. Previamente a la identificación de la persona del narrador, es necesario que los alumnos reconozcan el modo discursivo de la narración y la perspectiva del narrador. En seguida, ya en el proceso de la identificación de la persona gramatical, es necesario que los alumnos conozcan la conjugación de verbos, lo que implica que deben tener los suficientes conocimientos gramaticales para lograrlo.

Por otro lado, también es necesario que los alumnos relacionen la intención de comunicación con el modo discursivo específico de la narración y lo comprendan, a fin de que puedan criticar lo que

hacen otros alumnos. Del mismo modo, es necesario que reconozcan las marcas temporales, las relaciones con el modo discursivo y las puedan identificar, lo que implica que ha profundizado en el conocimiento, de tal manera que estén en posibilidades de escribir una narración. Aquí surge otro problema, porque se introduce un nuevo aprendizaje referente al párrafo, el cual se relaciona con la organización textual de inicio, desarrollo y cierre; que dicho sea de paso, es una organización más apropiada para los textos expositivos, con lo que se apunta a la propiedad textual de la coherencia, sólo apreciable en el nivel textual, no de párrafo.

Si revisamos con cuidado los aprendizajes, nos damos cuenta que todos ellos están, de acuerdo con la taxonomía de Bloom, en los niveles cognoscitivos más altos: de aplicación, síntesis y evaluación, sin que se hayan desglosado en aprendizajes de niveles de conocimiento y comprensión, que aunque están implícitos, no especifican ni cuándo ni cómo se van a adquirir. Tal vez se consideran los temas como aprendizajes del nivel cognoscitivo de conocimiento, pero esto no es claro. Así, tenemos que los aprendizajes están desarticulados, incompletos y mezclados unos con otros, lo que da como resultado una terrible confusión, no sólo para los alumnos, sino también para los profesores que tienen que interpretarlos. En efecto, en esta unidad tenemos que los alumnos deben aprender el modo discursivo de la narración, la perspectiva del narrador, la intención de comunicación, la organización textual, las características del párrafo y los recursos de la expresión oral, todos en el nivel cognoscitivo de aplicación. Sin embargo, a pesar de la aparente amplitud de contenidos, ninguno de ellos especifica resultados de aprendizaje, pues ¿cuál sería aquel cuyo enunciado inicia con “Narra...”? Claro que el alumno puede hacerlo, pero eso no significa que haya aprendido algo significativo y funcional, es decir, un aprendizaje que retome posteriormente para aplicarlo en otras situaciones o para anclarlo respecto al desarrollo de habilidades.

Unidad II. Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos

Tiempo didáctico: 24 horas equivalentes a 12 sesiones y a 4 semanas de clase.

Propósito: Comprenderá y producirá textos orales y escritos, tomando en cuenta a diversos destinatarios y propósitos comunicativos, para establecer una comunicación eficaz.

Por el título, podemos colegir que en esta unidad se pretende que los alumnos construyan y tengan conciencia de la existencia del “otro”, es decir, del enunciatario a quien dirigen el texto oral o escrito que están componiendo. No obstante el propósito, los alumnos no solamente deben concebir al “otro” como enunciatarios, sino también deben asumirse ellos mismos como enunciatarios, en la producción y comprensión de textos orales y escritos. En cuanto a los aprendizajes, observamos que, si bien, de alguna manera, todos tienen relación con el propósito, el tipo de verbos y la conjugación en tiempo presente, más bien se refieren a actividades y no a resultados de aprendizaje, tal como se pueden ver a continuación:

CUADRO 5. Relación entre los aprendizajes y los contenidos de la unidad II del PI de TLRIID I.

| <p style="text-align: center;">APRENDIZAJES</p> <p>El alumno:</p> | <p style="text-align: center;">TEMÁTICA</p> |
|--|---|
| <p>Escucha de manera atenta y dirigida textos grabados para diferentes destinatarios y propósitos de comunicación (inclasificable).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral: <ul style="list-style-type: none"> ○ escucha atenta. ○ escucha dirigida. |
| <p>Dialoga con diferentes propósitos comunicativos, adecuando el volumen, tono y énfasis de su voz (aplicación).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> ○ construir el destinatario. |
| <p>Identifica destinatarios y propósitos de comunicación en diferentes textos (comprensión).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral: <ul style="list-style-type: none"> ○ recursos lingüísticos orales: reiteración, tonalidad, pausa, léxico. |
| <p>Varía su forma de escribir, dependiendo del destinatario y del propósito de comunicación (aplicación).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de lectura: <ul style="list-style-type: none"> ○ lectura exploratoria. • Situación comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> ○ destinatario. ○ propósito de comunicación. |
| <p>Observa la ejecución de procedimientos y resuelve dudas mediante el planteamiento de preguntas a los expertos pertinentes (inclasificable).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Propiedades textuales: <ul style="list-style-type: none"> ○ adecuación. ○ coherencia. ○ cohesión. ○ disposición espacial. • Producción de textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ la observación. ○ planteamiento de preguntas. • Texto directivo o instructivo: <ul style="list-style-type: none"> ○ uso del imperativo. ○ segunda persona. ○ precisión y orden lógico. |

Como ya mencionamos arriba, la mayoría de los aprendizajes enunciados no ofrecen resultados, con excepción del tercero: “Identifica destinatarios ...”, donde sí resulta claro lo que el alumno debe aprender; los demás se refieren a actividades que, en el mejor de los casos, forman parte de alguna estrategia de enseñanza-aprendizaje, tal como podemos ver en el primero, en el que incluso se precisa el medio que debe utilizar el profesor para llevar a cabo el ejercicio, todo lo cual demuestra la confusión en el diseño de la unidad.

En cuanto al contenido de los aprendizajes, cada uno comprende una gran cantidad de conocimientos o habilidades no especificados en la columna correspondiente; algunos, no todos, se encuentran en la temática, por ejemplo, los recursos lingüísticos en la expresión oral. Sin embargo, están ausentes de las estrategias y se ignora la manera y el nivel en que deberán aprenderlos los alumnos. En contraparte, los temas propiedades textuales de coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial no están reflejados en los aprendizajes ni en las estrategias. Uno de los grandes problemas de los PI es la falta de precisión y la desarticulación de los contenidos, lo que impide que los alumnos alcancen aprendizajes significativos.

Al término de la unidad no se sabe qué fue lo que aprendieron o debieron aprender los alumnos. Aunque se tratara de un grupo en el que profesor y estudiantes realizaran todas las actividades de la unidad, no habría certidumbre de que hubiesen desarrollado las habilidades lingüísticas que de manera desorganizada y poco clara se pretende que apliquen. Lo que puede provocar es que los jóvenes se acostumbren a realizar una gran cantidad de actividades cuyo sentido no comprenden y que, lejos de alcanzar autonomía como lectores y productores de textos, se conviertan en realizadores acríticos de las instrucciones del profesor.

Probablemente la intención, no explícita, era que los alumnos aprendieran partiendo de la experiencia “inocente” de la ejercitación de las habilidades, pero como no se distinguen ni diferencian las categorías de aprendizaje, estrategia y temática, se provoca gran confusión entre ellos. De esta manera, encontramos que los aprendizajes incluyen estrategias, las estrategias y los temas incluyen aprendizajes, y, por si fuera poco, hay aprendizajes y temas aislados, sin relación alguna con los demás elementos.

Unidad III. Lectura y escritura para el desempeño académico

Tiempo didáctico: 30 horas equivalentes a 15 sesiones y a cinco semanas de clase.

Propósito: *Valorará* la lectura como medio para estimular la curiosidad, desarrollar el conocimiento y retenerlo, a través de la lectura de textos expositivos, diferentes operaciones de selección y organización de la información y la elaboración de resúmenes y paráfrasis, a fin de generar una comprensión global, obtener información específica y dar cuenta del contenido de un texto.

El propósito de esta unidad es que los alumnos aprendan a “valorar la lectura”, que es un contenido actitudinal, y a comprender y recabar información de textos expositivos por medio de resúmenes y paráfrasis, que son contenidos procedimentales o habilidades. Ahora veamos si estos propósitos están representados en los aprendizajes y en la temática, y si hay relación entre ellos:

CUADRO 6. Relación entre los aprendizajes y los contenidos de la unidad III del PI de TLRID I.

| <p style="text-align: center;">APRENDIZAJES</p> <p>El alumno:</p> | <p style="text-align: center;">TEMÁTICA</p> |
|---|--|
| <p>Interactúa con el texto antes de leerlo (inclasificable).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de lectura: <ul style="list-style-type: none"> ○ hipótesis de lectura. |
| <p>Emplea la lectura exploratoria como etapa inicial del proceso de comprensión de un texto (aplicación).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de lectura: <ul style="list-style-type: none"> ○ lectura exploratoria. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Busca comprender el significado de las palabras que desconoce utilizando el contexto (aplicación). • Emplea la lectura analítica para conocer exactamente el texto y profundizar su comprensión (aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de lectura: <ul style="list-style-type: none"> ○ lectura analítica. |
| <p>Identifica la estructura de un texto y valora su utilidad para comprenderlo mejor (aplicación).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Organización textual o estructura: <ul style="list-style-type: none"> ▪ secuencia temporal. ▪ descripción. ▪ comparación/contraste. ▪ problema/solución. ▪ causa/efecto. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Procesa la información de un texto, eligiendo de un repertorio de registro, las más adecuadas para el propósito que persigue (aplicación). • Redacta textos que recuperan información relevante de una lectura (aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ preescritura. ○ operaciones de registro. |
| <p>Resume la información relevante de un texto y conserva su organización textual (aplicación).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ operaciones de redacción. ○ paráfrasis. |
| <p>Tiene una actitud positiva ante la lectura de textos expositivos, porque utiliza las orientaciones y apoyos que le ofrece el autor para comprenderlos (inclasificable).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Operaciones de redacción: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resumen. ○ Texto expositivo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propósito: informar y explicar. ▪ Facilitadores textuales. |

Al igual que la mayoría de las otras unidades del programa, los aprendizajes están enunciados con verbos conjugados en tiempo presente, por lo que muchas veces indican acciones y no niveles de aprendizaje, por ejemplo: “Interactúa con el texto”, lo cual, desde luego, es una acción que evidentemente forma parte de una estrategia que no se explicita. Esto da como resultado que, aunque se lleven a cabo en el aula todas las indicaciones enlistadas en la columna correspondiente, al no especificarse lo que los alumnos deben aprender, la clase se convierte en un quehacer sin motivo. Por supuesto que sería válido que los aprendizajes indicaran actividades, si éstas formaran parte de un proceso que arribara a un resultado, pero no es el caso o, al menos, no con claridad.

En cuanto a pasar de lo general a lo particular, observamos que algunos de los aprendizajes son muy generales e implican conocimientos y habilidades sumamente complejos que no se desglosan, como es el caso de “Redacta textos que recuperen...” Asimismo, encontramos clasificados en el mismo nivel aprendizajes con jerarquías diferentes, por ejemplo “Procesa la información de un texto...”, demasiado general, con otros muy específicos, como “Busca comprender el significado de las palabras...”, el cual, aunque forma parte del aprendizaje “estrategia de lectura”, está enunciado en el mismo nivel jerárquico que éste, lo que se presta a confusión.

En la temática se repite la situación que ya hemos descrito en el análisis de las otras unidades, es decir, hay temas que son más bien complemento de aprendizajes, como las secuencias del texto expositivo. Por si fuera poco, hay aprendizajes de los que no se sabe exactamente a qué se refieren, tal como “Tiene una actitud positiva ante la lectura de textos expositivos...”, que trata de enunciar un contenido actitudinal, pero que no tiene sentido.

Para finalizar, al igual que en las unidades anteriores, el que los alumnos realicen todas las actividades indicadas en el programa, dada la desarticulación que hay entre ellas y la confusión y la falta de claridad en la formulación de los aprendizajes, no propicia que los alumnos relacionen los contenidos y logren aprendizajes significativos.

Unidad IV. Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia

Tiempo didáctico: 30 horas equivalentes a 15 sesiones y a cinco semanas de clase.

Propósitos:

- *Habrà iniciado una práctica constante* de lectura de relatos y poemas como parte del trabajo del taller, con el fin de ir formando un gusto propio que lo lleve a constituirse como lector autónomo de textos literarios.
- *Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia* y de aclarar sus creencias y valores a través de la lectura de textos literarios, a fin de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos.

No se advierte con claridad cuáles son los propósitos de aprendizaje de la unidad, pues bien podrían ser los de cualquier lector independiente, de algún círculo de lectores o, incluso, de alguna biblioteca. Los propósitos semejan actividades extracurriculares que no forman parte de un proceso serio de formación académica, por lo que no requieren del respaldo ni de la organización de una institución educativa. Pero sí hay algunos conceptos teóricos, como se verá a continuación:

CUADRO 7. Relación entre los aprendizajes y los contenidos de la unidad IV del PI de TLRIID I.

| APRENDIZAJES El alumno: | TEMÁTICA |
|--|--|
| Reconstruye oralmente o por escrito la historia de un relato. | <ul style="list-style-type: none"> • El relato: <ul style="list-style-type: none"> ○ historia. |
| Formula caracterizaciones de personajes literarios y ejemplifica su carácter ficticio, así como los valores de vida que los animan. | <ul style="list-style-type: none"> • El relato: <ul style="list-style-type: none"> ○ personaje literario. |
| Identifica las secuencias básicas de un relato y comprende su función dentro de la historia. | <ul style="list-style-type: none"> • El relato: <ul style="list-style-type: none"> ○ Secuencias básicas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ situación inicial. ▪ ruptura del equilibrio. ▪ desarrollo. ▪ desenlace o resolución. |
| Selecciona las relaciones espacio-temporales de acuerdo con su importancia en la creación de un mundo ficticio. | <ul style="list-style-type: none"> • El relato: <ul style="list-style-type: none"> ○ relaciones espacio-temporales. ○ mundo ficticio. |
| Redacta textos organizados y coherentes en los que expresa una relación afectiva con el relato leído. | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de escritos: <ul style="list-style-type: none"> ○ texto lúdico. ○ reescritura. |
| Formula el sentido del relato al relacionar la historia, los personajes, el espacio y el tiempo y comenta el carácter ficcional de los relatos y su verosimilitud. | <ul style="list-style-type: none"> • Nociones literarias: <ul style="list-style-type: none"> ○ ficción. ○ verosimilitud. ○ recursos retóricos. |
| Formula oralmente su percepción de los poemas escuchados. | <ul style="list-style-type: none"> • El poema. |
| Identifica el uso de algunas desviaciones sonoras en un poema concreto. | <ul style="list-style-type: none"> • Desviaciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ fónicas: metro, ritmo. ○ fonológicas: aliteración. |

| APRENDIZAJES | TEMÁTICA |
|--|--|
| <p>El alumno:</p> <p>Busca y selecciona poemas de su agrado y los reúne en una antología personal.</p> <p>Redacta comentarios libres sobre cada uno de los poemas reunidos en la antología.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de escritos: <ul style="list-style-type: none"> ○ antología personal. ○ comentario libre. |

Como se puede observar, si bien en el título de la unidad y en los propósitos no se advierten resultados de aprendizaje, más allá de los que puede alcanzar extracurricularmente cualquier lector de textos literarios, en los aprendizajes sí se apuntan contenidos teóricos, algunos de gran complejidad, como “Formula el sentido del relato al relacionar la historia, los personajes, el espacio y el tiempo y comenta el carácter ficcional de los relatos y su verosimilitud”, que es muy difícil para los alumnos, sobre todo porque no han tenido una preparación anterior que gradualmente los haya conducido a ello. Hay, por tanto, incongruencia entre la propuesta de la unidad y algunos contenidos, puesto que mientras en la primera se peca de laxitud, algunos de los aprendizajes requieren una sólida y consistente formación literaria, que, desde luego, no se logra con los conocimientos previos que poseen los alumnos inscritos en la asignatura de TLRIID I.

La unidad se divide en dos grandes apartados, el primero se enfoca al relato literario y el segundo, a la poesía. En el primero se destaca un contenido que al parecer se considera relevante y que trata sobre el carácter ficticio y su verosimilitud. Se supone, puesto que no se aclara en el programa, que el propósito es que los alumnos identifiquen cualidades esenciales del texto literario y lo diferencien de otros. No obstante, el aprendizaje: “Selecciona las relaciones espacio-temporales de acuerdo con su importancia en la creación de un mundo ficticio”, vale tanto para los relatos literarios, y en consecuencia ficticios, como para los que no lo son. Por otra parte, el relato no es una realidad discursiva sencilla, no es un modelo homogéneo, ni constituye un tipo de discurso o texto (Adam y Lorda, 1999, pp. 12-13). Este es el tipo de nociones cuya inclusión habrá que reconsiderar en la revisión de los programas.

Referente a la lógica o metodología de la enseñanza/aprendizaje, no puede uno dejar de preguntarse si lo que se espera de los alumnos es que descubran por inducción a través de las experiencias de lectura los aspectos teóricos incluidos en la redacción de los aprendizajes, tales como el ya mencionado carácter ficticio de la literatura o el problema de la verosimilitud. O bien, de abordarse formalmente, el grado o el momento en que debieran considerarse. Es oportuno aclarar que dichos aspectos se mencionan en la temática, sólo que, por una parte, son insuficientes y, por otra, incluyen temas que no son tales, como el de la reescritura, que más bien formaría parte de una estrategia o acaso paráfrasis del texto original. Otro tema que ofrece dudas es el texto lúdico, que, dicho sea de paso y con todo respeto, ¿es un género?

En la segunda parte de la unidad, correspondiente a la poesía, los aprendizajes son todavía más vagos e imprecisos, puesto que aun cuando se advierte alguna intención soterrada, dado que se

utilizan verbos en presente que indican actividades que no representan de ninguna manera contenidos de aprendizaje, el margen de interpretación es demasiado amplio. Por ejemplo, en el aprendizaje “Busca y selecciona poemas de su agrado y los reúne en una antología personal”, se puede observar que el hecho de acumular cualquier cantidad de poemas, sin otro criterio que el gusto, no puede considerarse un contenido de aprendizaje. Esta actividad tal vez podría incorporarse a una estrategia de enseñanza que tuviera el propósito de sensibilizar al alumno. De igual manera se puede considerar al aprendizaje “Formula oralmente su percepción de los poemas escuchados” ¿Y bien? Cualquiera puede expresar su percepción y eso no significa que haya aprendido algo, tal y como sucede después de asistir al cine, en una charla informal de café, muy sabrosa, por cierto. No cambia la situación el hecho de pedirle al alumno que lo exprese por escrito, si se lleva a cabo de manera relajada, sin parámetros o exigencias de ninguna índole, en un comentario libre, tal como lo enuncia el aprendizaje “Redacta comentarios libres sobre cada uno de los poemas reunidos...”. Nuevamente, al igual que antes, vemos que el aprendizaje forma parte de una estrategia o si no, ¿cuál es el propósito de realizar estas actividades? No hay que olvidar que la educación es una actividad *intencionada* que tiene el propósito de que los alumnos avancen hacia el conocimiento y aprendan algo que se considera valioso para ellos, para la Institución y para la sociedad.

Finalmente, si bien es cierto que en los temas volvemos a encontrar algunas nociones teóricas sobre la métrica y el ritmo en la poesía, podemos concluir que esta unidad carece de enfoque y de propósito; es vaga, ambigua y confusa, por lo que no extraña que los alumnos no logren aprendizajes significativos, tal como lo indican los resultados obtenidos en todas las aplicaciones del Examen de Diagnóstico Académico (EDA).

Asignatura del semestre par: TLRIID II

CUADRO 8. Resultados del EDA 2011-2 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de TLRIID II.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|--|--|---------------------------------------|
| Identifica categorías gramaticales y las usa para dar un sentido al texto. | Identifica la función de las categorías gramaticales en la construcción de un referente. | Comprensión | 48% (regular) |
| <p>Tema: categorías gramaticales: sustantivo, verbo, adjetivos, adverbios, pronombres.</p> <p>El reactivo es de nivel conocimiento y evalúa que el alumno pueda identificar una categoría gramatical en un texto dado.</p> | | | |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|---|--|---------------------------------------|
| Aprecia la diversidad de usos de la lengua y reconoce los vicios y errores más comunes. | Distingue distintos registros lingüísticos en un escrito. | Comprensión | 57% (regular) |
| <p>Tema: Registro lingüístico: coloquial, culto, popular, técnico</p> <p>El aprendizaje se adaptó al nivel de comprensión por lo cual se evalúa a través de la lectura de un fragmento textual en el que claramente se aprecie el uso de uno u otro registro de los incluidos en la temática del PI.</p> | | | |
| Reconoce la estructura y la función del párrafo en un escrito. | Identifica en un texto un párrafo de inicio. | Comprensión | 55% (regular) |
| <p>Tema: Producción de textos: el párrafo</p> <p>Expresión escrita: este aprendizaje se evalúa a través de la función que un determinado párrafo desempeñaría dentro de un texto, en este caso de la función de cierre.</p> | | | |
| Planifica la redacción de un escrito sobre un tema específico. | Identifica la planificación y el punteo en la redacción de un escrito sobre un tema específico. | Conocimiento | 48% (regular) |
| <p>Tema: Producción de textos escritos: planificación, punteo.</p> <p>Expresión escrita: el aprendizaje se evaluó en el nivel de conocimiento a través de la noción de punteo, contrastada con otras que aluden a distintas fases del proceso de investigación.</p> | | | |
| Realiza las operaciones textuales de paráfrasis y resumen en un trabajo escolar. | Identifica la paráfrasis, el resumen y las citas textuales en un texto. | Conocimiento | 49% (regular) |
| <p>Tema: Producción de textos: integración de paráfrasis, resúmenes, citas textuales.</p> <p>Este aprendizaje se evaluó a través de la identificación de los elementos que deben aparecer para identificar la fuente de una ficha de trabajo.</p> | | | |
| Formula caracterizaciones de personajes de novelas y ejemplifica su carácter ficticio. | Identifica algunos elementos vinculados a la historia, en un fragmento de novela. | Comprensión | 66% (fácil) |
| <p>Tema: Personajes: carácter ficticio, relaciones, conflictos.</p> <p>Se evaluó a través de un fragmento de novela en el que el alumno debería identificar quién es el personaje, dentro de una lista de cuatro posibles. Es de nivel de comprensión.</p> | | | |

Unidad I. Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita

Tiempo didáctico: 14 horas equivalentes a 7 sesiones y a 2 y 1/3 semanas de clase.

Propósito: *Utilizará recursos de la escritura en la elaboración y reelaboración lúdica de textos, para iniciarse en un manejo más fluido de la lengua y asumir una mejor disposición hacia la escritura.*

Como podemos observar en los propósitos de la unidad, el verbo *utilizar* indica que los alumnos realizarán algunas actividades cuyos resultados de aprendizaje no son claros. Asimismo, aun cuando un resultado puede ser que los alumnos se desarrollen en el manejo de la lengua al elaborar textos escritos y tengan una mejor actitud ante la tarea, no se sabe en qué grado deben hacerlo. En cuando a la reescritura lúdica, ésta más bien forma parte de la estrategia docente para lograr una “mejor disposición”.

CUADRO 9. Relación entre los aprendizajes y los contenidos de la unidad I del PI de TLRID II.

| APRENDIZAJES El alumno: | TEMÁTICA |
|---|---|
| Reelabora textos en los que cambia la perspectiva desde la que se narra, describe o argumenta (aplicación y síntesis). | <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva: <ul style="list-style-type: none"> ○ enunciación en 1a. persona. ○ enunciación en 3a. persona. ○ puntos de vista. |
| Elabora textos con distinto referente imitando la estructura de textos modelos narrativos, descriptivos y argumentativos (aplicación y síntesis). | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura: <ul style="list-style-type: none"> ○ narración. ○ descripción. ○ argumentación. |
| Elabora y reelabora textos en los que cambia el modo de presentar el referente (aplicación y síntesis). | <ul style="list-style-type: none"> • Marcas de modalización: <ul style="list-style-type: none"> ○ adverbios: afirmación, negación, cantidad, duda, modo. ○ frases adverbiales. ○ adjetivos calificativos. ○ verbos de opinión. ○ campos semánticos. |
| Identifica categorías gramaticales y las usa para dar un sentido al texto (comprensión y aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Categorías gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> ○ sustantivo. ○ verbo. ○ adjetivo. ○ adverbio. ○ pronombre. |
| Aprecia la diversidad de usos de la lengua y reconoce los vicios y errores más comunes (evaluación). | <ul style="list-style-type: none"> • Léxico y vicios del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> ○ sinónimos y antónimos. ○ campos semánticos. ○ pobreza de vocabulario. ○ barbarismos. • Registro lingüístico: <ul style="list-style-type: none"> ○ coloquial. ○ culto. ○ popular. ○ técnico. |

Podemos advertir que en los contenidos de la unidad, tal vez con la intención de englobarlos en los “recursos de la escritura”, hay aprendizajes relacionados tanto con la perspectiva y los modos discursivos, como con las categorías gramaticales, la modalización y, más adelante, con los problemas de adecuación y registro lingüístico, entre los cuales no se advierte congruencia lógica, ni tampoco con los propósitos de la unidad. Es verdad que todos tienen que ver de alguna manera con la escritura, pero no tienen secuencia lógica, dado que no se articulan en un proceso didáctico.

En principio, a fin de que tenga sentido la actividad –mal nombrada *aprendizaje*– de “Reelabora textos en los que cambia la perspectiva...”, se requiere que los alumnos conozcan y diferencien los modos discursivos de la narración, descripción y argumentación, tarea que también requiere la identificación de las distintas personas de la narración, la conjugación de verbos y el punto de vista del enunciador en un texto argumentativo. Ahora bien, ¿cuándo y cómo se supone que los alumnos adquirieron estos conocimientos? El programa no lo explica, aunque en la estrategia propuesta se sugiere que los alumnos, a través de la experiencia de lectura de textos narrativos y del cambio de la perspectiva, pueden alcanzar tales complejidades.

En los dos aprendizajes siguientes y de manera semejante al anterior, se espera que los alumnos a través de la imitación de modelos y de la reelaboración de textos con el mismo referente, pero distinta presentación, infieran y apliquen varios conocimientos, tales como la relación entre la intención de comunicación y el modo discursivo, por un lado, y la identificación de la estructura de los modos discursivos, por otro. A fin de complicar aún más el aprendizaje, en la columna de los temas se encuentran las marcas de modalización en adverbios, frases adverbiales, adjetivos calificativos, verbos de opinión y campos semánticos. Hay que aclarar que todos estos contenidos son muy complejos y requieren de gran atención; sobra decir que, aunque se lleven a cabo todas y cada una de las actividades enunciadas como aprendizajes y estrategias, no es posible lograr resultados exitosos.

Finalmente, el aprendizaje “Identifica categorías gramaticales y las usa para darle un sentido al texto”, si bien tiene la virtud de enunciarse como tal, presenta el problema de que, al parecer, por el grado cognoscitivo del aprendizaje, no va de acuerdo con el enfoque comunicativo. Hay confusión en la clasificación de las palabras y el sistema de la lengua, puesto que en la primera parte del aprendizaje se pide la identificación de acuerdo con el paradigma, mientras que en el uso para dar sentido al texto, se refiere a la función en el sintagma. Por otro lado, a partir de las actividades sugeridas en las estrategias no es posible inferir la manera en que las categorías dan sentido al texto, a no ser que se dé por reconocimiento del anacoluto.

En cuanto al aprendizaje “Aprecia la diversidad de usos de la lengua...”, éste se clasifica, según la taxonomía de Bloom, en el nivel cognoscitivo de evaluación, del de mayor nivel de complejidad; a no ser que lo único que se espera del alumno es que vea y acepte lo que le diga el profesor, quien evidenciará las diferencias entre un registro y otro, de acuerdo con las circunstancias, para más tarde intentar un pequeño ejercicio de identificación del registro lingüístico. A estos últimos

aprendizajes corresponden los temas de léxico, vicios del lenguaje y registro lingüístico, que tienen que ver con la propiedad textual de la adecuación.

La mayoría de los aprendizajes de la unidad están clasificados en el nivel de aplicación, lo que significa que se pide un nivel cognoscitivo alto. Sin embargo, al enunciarse como actividades, los alumnos pueden simplemente atender las instrucciones del profesor, sin que exista mayor exigencia y, por supuesto, al final no habrán logrado aprendizajes. Si, por el contrario, se acepta que los alumnos realicen las actividades procurando que reflexionen y establezcan relaciones entre cada uno de los elementos que se movilizan a fin de alcanzar aprendizajes significativos y que, en consecuencia, estén en posibilidad de llevar a cabo por sí mismos, aun con la ayuda del profesor, verdaderos análisis de textos en los que apliquen los conocimientos aludidos, entonces la organización de los aprendizajes, las estrategias y el tiempo destinado, de tan sólo dos semanas y una clase, son totalmente inapropiados.

Unidad II. Ejercitación de operaciones textuales

Tiempo didáctico: 24 horas equivalentes a 12 sesiones y a cuatro semanas de clase.

Propósito: *Redactará textos organizados que muestren un uso adecuado del párrafo donde integre correctamente* información proveniente de diferentes fuentes.

Lo primero que se observa en el propósito es que fue redactado de manera diferente de los anteriores, tanto por el tipo de verbos como por el tiempo futuro del verbo de la oración principal. Asimismo, las frases “muestren un uso adecuado” e “integre correctamente” se refieren, si bien vagamente, al grado en que se espera que los alumnos adquieran el aprendizaje. Sin embargo, el contenido del título que se concreta en el propósito general de aprendizaje no es congruente con los aprendizajes particulares, tales como los modos discursivos, que se salen del punto, tal como se hace patente a continuación:

CUADRO 10. Relación entre los aprendizajes y los contenidos de la unidad II del PI de TLRIID II.

| APRENDIZAJES | TEMÁTICA |
|---|--|
| <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza en su exposición oral y escrita diferentes modos discursivos. Principalmente narración y descripción (aplicación). • Emplea la lectura analítica para obtener una comprensión más precisa del texto (aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Organización textual: <ul style="list-style-type: none"> ○ secuencia narrativa. ○ secuencia descriptiva. ○ secuencia argumentativa. |
| <p>Ejercita diferentes operaciones textuales para preparar sus escritos (aplicación).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Operaciones de redacción: <ul style="list-style-type: none"> ▪ paráfrasis. ▪ resumen. ▪ cita textual. |

| APRENDIZAJES | TEMÁTICA |
|--|---|
| El alumno: Reconoce la estructura y la función del párrafo en un escrito (comprensión). | <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ el párrafo. |
| Organizará un escrito con estructura de inicio, desarrollo y cierre, por medio del uso adecuado del párrafo. | <ul style="list-style-type: none"> • Propiedades del texto: <ul style="list-style-type: none"> ○ cohesión: puntuación y uso de conectores. ○ coherencia global: introducción, desarrollo y cierre. ○ adecuación: registro. ○ disposición espacial: sangría. |

El primer aprendizaje no es congruente con el título ni con el propósito de la unidad, pues se refiere a los modos discursivos de la narración y la descripción, contenido que se refrenda con la temática. Tal vez se podría suponer que las operaciones textuales se concretarían a través del uso de los modos discursivos, pero entonces definitivamente no formarían parte de los aprendizajes, sino de las estrategias. El segundo aprendizaje “Emplea la lectura analítica...” sí podría clasificarse como operación textual, pero no se articula con el primero. El siguiente aprendizaje, “Ejercita diferentes operaciones textuales...”, no precisa a cuáles se refiere; no obstante, en la temática se menciona la producción de textos y las operaciones (paráfrasis, resumen y cita textual) que se tienen que ejercitar. Por otro lado, se observa que el aprendizaje no precisa la manera o el grado en que debieran aplicarse los temas, sino al revés, y, por supuesto, tampoco se articula con el primero. El cuanto al aprendizaje: “Reconoce ...”, si bien es congruente con la temática, es de tal amplitud e imprecisión que no se entiende lo que debe comprender acerca de la función del párrafo, pues la estructura de inicio, desarrollo y cierre, a la que alude la estrategia, correspondería al texto expositivo, y la función del párrafo en ese caso se refiere a las secuencias de causa/efecto, problema/solución, comparación/contraste, etc., que forman parte del desarrollo en la estructura de ese tipo de textos. Los textos narrativos y argumentativos tienen otra organización textual.

Para resumir, al igual que en las demás unidades, los contenidos tanto de aprendizaje como temáticos están mezclados unos con otros; pero no sólo eso, también se confunden con las estrategias. En cuanto a la organización, hay falta de congruencia en la forma en que se integran los contenidos, pues no hay lógica en la secuencia, que en algunos puntos pudiera tratarse del proceso de la escritura, ni en el nivel jerárquico, dado que algunos son demasiado generales y otros de gran especificidad, por ejemplo “Ejercita diferentes operaciones...” *versus* “Emplea la lectura analítica para...”. También hay incongruencia entre algunos aprendizajes y el título de la unidad o entre sí, como ocurre en el caso del salto al conocimiento y uso del párrafo, a cuya función se relaciona con la estructura textual. Finalmente, el tema de producción de escritos se divide en los contenidos particulares de resumen, paráfrasis, cita textual y párrafo, como si pudiesen igualarse unos con otros, pero los tres primeros se relacionan con las fichas de trabajo en la etapa de recopilación de la información, y el párrafo con un fragmento de cualquier texto, que

en el PI se intenta relacionar con la estructura de inicio, desarrollo y cierre del escrito. Como se ve, si se aplica el PI tal como está descrito, no se obtienen aprendizajes significativos. El problema se agudiza porque todos los materiales de apoyo tienen la obligación de respetar totalmente los PI para ser evaluados satisfactoriamente y, debido a ello, por necesidad, se repite la desarticulación e imprecisión de contenidos con los resultados que se reflejan en el EDA.

Unidad III. Integración y revisión de operaciones textuales

Tiempo didáctico: 18 horas equivalentes a nueve sesiones y a tres semanas de clase.

Propósito: Elaborará un trabajo escolar, por medio de la integración de operaciones textuales (paráfrasis, resumen y citas textuales), para recuperar y transmitir información en el ámbito escolar.

Si bien se advierte una mayor congruencia entre el título y el propósito general de la unidad, solamente se toman en cuenta como operaciones textuales la elaboración de paráfrasis, el resumen y las citas textuales, es decir, de fichas de trabajo de distinto tipo. Se repiten, por tanto, algunos contenidos de la unidad anterior, aunque ahora se precisa el fin de la elaboración de un trabajo escolar, que antes se dejó en la indefinición.

CUADRO 11. Relación entre los aprendizajes y los contenidos de la unidad III del PI de TLRID II.

| APRENDIZAJES El alumno: | TEMÁTICA |
|--|---|
| Planifica la redacción de un escrito sobre un tema específico (aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ planificación. ○ punteo. |
| Realiza operaciones textuales de paráfrasis y resumen en un trabajo escolar (aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> ○ paráfrasis. ○ cita textual. ○ resumen. |
| Inicia la práctica de la intertextualidad integrando citas textuales, correctamente transcritas y que respalden enunciados propios en su escrito (aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ integración de paráfrasis, resúmenes y citas textuales. |
| Usa las convenciones académicas propias de la comunicación en el ámbito universitario, que le permitan presentar un escrito de manera formal (aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de escritos: <ul style="list-style-type: none"> ○ borrador. ○ trabajo escolar. • Presentación formal escolar: <ul style="list-style-type: none"> ○ disposición espacial: portada, márgenes, sangrías. ○ adecuación: registro formal. |

| APRENDIZAJES El alumno: | TEMÁTICA |
|---|---|
| Corrige los textos producidos (aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ revisión y corrección. • Propiedades del texto: <ul style="list-style-type: none"> ○ coherencia. ○ cohesión. ○ corrección gramatical. |

Esta unidad, aunque repite contenidos de la anterior, tales como la paráfrasis, el resumen y la cita textual, tiene más coherencia que las otras, debido a que reproduce el proceso de investigación cuyo resultado es un trabajo escolar. Sin embargo, en la columna de aprendizajes falta la etapa de redacción del borrador, omisión que se repite en los aprendizajes relacionados con el proceso de la escritura, que si bien aparecen en la columna de los temas, lo hacen de manera un tanto soslayada. Pues vemos que en el mismo caso están los tipos de escritos, la presentación formal escolar y las Propiedades del texto, temáticas que carecen de aprendizajes específicos y de estrategias, con lo que quedan en la más completa indefensión. Cabe aclarar que dichos aprendizajes son primordiales para el desarrollo de la habilidad de la escritura y constituyen uno de los principales problemas de conocimiento de los estudiantes del bachillerato, pero, tal como están planteados, se condenan al olvido.

Unidad IV. Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos

Tiempo didáctico: 40 horas equivalentes a 20 sesiones y a seis semanas y dos sesiones de clase.

Propósitos:

- Ampliará su experiencia de vida, a través del análisis y discusión de textos literarios que presenten conflictos en torno a grandes temas humanos, a fin de construir una visión del mundo más compleja y desarrollar su imaginación, su sensibilidad estética y su capacidad reflexiva.
- Continuará la práctica constante de lectura de textos literarios, como parte del trabajo de taller, con el fin de desarrollar el goce de la lectura y su capacidad de valoración de textos literarios, para convertirse en un lector autónomo.

Tanto en la presentación como en los propósitos de la unidad, se insiste en el desarrollo del goce de la lectura, lo cual está muy bien como contenido actitudinal, pero no es suficiente, porque carece de los componentes de conocimiento y procedimentales, a fin de que los aprendizajes tengan fundamento. En cuanto al resto de los propósitos, si bien son demasiado amplios, al menos llevan implícita la necesidad de analizar y valorar los textos literarios, para lo que se requiere algún conocimiento sobre literatura que vaya un poco más allá de la simple experiencia empírica. De otra forma se podría interpretar que para ampliar la experiencia de vida, construir una visión más

compleja y desarrollar la imaginación, la sensibilidad estética y la capacidad reflexiva, no se requiere la lectura de textos literarios, pues también se logra con cualquier otra manifestación de la creatividad humana, como el cine, lo que abre la puerta para que en lugar de leer textos literarios se vean películas. Lo que, por cierto, sucede.

CUADRO 12. Relación entre los aprendizajes y los contenidos de la unidad IV del PI de TLRIID II.

| APRENDIZAJES | TEMÁTICA |
|--|--|
| <p>El alumno:</p> <p>Reconstruye la historia de una novela, a través de la identificación de las principales secuencias (aplicación).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La novela: <ul style="list-style-type: none"> ○ historia: <ul style="list-style-type: none"> ▪ secuencias. ▪ orden cronológico. ▪ líneas de acción. ▪ líneas de tiempo. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formula caracterizaciones de personajes de novelas y ejemplifica su carácter ficticio (aplicación). • Identifica las relaciones y conflictos que se generan entre los personajes y percibe cómo la novela plantea conflictos humanos (comprensión). | <ul style="list-style-type: none"> • Personajes. <ul style="list-style-type: none"> ○ carácter ficticio. ○ relaciones. ○ conflictos. |
| <p>Selecciona las relaciones espacio-temporales, según su importancia para la creación de un mundo ficticio (análisis).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones espacio-temporales. • Mundo ficticio. |
| <p>Reconoce en la novela la intervención artística del autor, a través de la constitución de un narrador y de los recursos de que el autor lo dota (comprensión).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Narrador. <ul style="list-style-type: none"> ○ voz narrativa. ○ focalización. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona las situaciones de los personajes literarios con las humanas reales y analiza las posiciones y decisiones que imponen dichas situaciones (análisis). • Formula una opinión sobre algún aspecto de la novela y relaciona su experiencia con él mismo (evaluación). | <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de escritos: <ul style="list-style-type: none"> ○ comentario analítico. |
| <p>Elige poemas y muestra haberlos comprendido, al leerlos adecuadamente en el salón de clases (análisis y síntesis).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El poema. |

| APRENDIZAJES El alumno: | TEMÁTICA |
|---|---|
| Identifica desviaciones y describe oralmente el efecto que producen en el poema (análisis). | <ul style="list-style-type: none"> • El poema: <ul style="list-style-type: none"> ○ desviaciones: <ul style="list-style-type: none"> ▪ rima, metro, ritmo, aliteración. ▪ repetición, elipsis, hipérbaton. ▪ comparación. ▪ paradoja. |
| Aprecia en el texto lírico la expresión de una idea o tema, a través de las imágenes, isotopías y metáforas (análisis). | <ul style="list-style-type: none"> • Nociones literarias: <ul style="list-style-type: none"> ○ imágenes. ○ metáforas. ○ isotopías. |
| Redacta comentarios analíticos, en los que da cuenta de su comprensión del sentido global de un poema y señala recursos empleados por el poeta (análisis y aplicación). | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de escritos: <ul style="list-style-type: none"> ○ antología personal. ○ comentario analítico. |

Esta unidad cuenta con el mayor número de horas del semestre. El problema es que su ubicación al final del curso, aunada a la amplitud y falta de precisión de sus contenidos, permite al maestro entretenerse en las unidades anteriores y, en consecuencia, es probable que en la práctica se le dedique mucho menos tiempo que el asignado. Los contenidos de la unidad se dividen en la lectura de relatos: novelas, para la primera parte, y la lectura de poemas, para la segunda. Como se puede observar, en los aprendizajes relativos al análisis de la novela se atiende principalmente a los elementos de la historia y se omite el discurso, lo cual es congruente con los propósitos de la unidad, pero favorece la indefinición del carácter literario. Otro de los contenidos que destaca el programa se refiere al carácter ficticio de la literatura, pero lo hace de manera desarticulada de los demás contenidos. A pesar de la ligereza e informalidad en el análisis que sugiere el programa, incomprensiblemente hay aprendizajes que requieren de gran conocimiento y profundidad como “Reconoce en la novela la intervención artística del autor, a través de la constitución de un narrador y de los recursos de que el autor lo dota”.

En cuanto al poema, se destacan las desviaciones fonológicas a fin de que los alumnos supuestamente desarrollen el gusto por la poesía a través de la musicalidad de los sonidos, evitando el ir más allá en el conocimiento. El criterio de considerar aprendizaje relevante, en el caso del relato literario, a la historia y omitir el discurso en la comprensión y análisis del texto, significa, en la práctica, olvidar, dejar de lado a la literatura, porque lo que hace que una narración sea un texto literario y, por ende, artístico, no es la historia, sino la manera de contarla, es decir, el discurso. Es una aspiración encomiable proponer que los alumnos desarrollen el placer de la lectura, pero totalmente insuficiente, porque la reflexión que hagan de los libros que leen y leerán, será chata. Además, no sabrán por qué es mejor leer, por ejemplo, *Orgullo y prejuicio*, que ver la película: total, se trata de la misma historia, ¿cuál sería la diferencia?

Como bien señala Pablo Boullosa, “el sentido original de la educación es salir de las propias limitaciones socioculturales y de la herencia; educar a otros consiste en conducirlos fuera de su mundo acotado, hacia un mundo abierto y mucho más amplio, es decir, liberarlos de su propio laberinto...” (Boullosa, 2012, p. 18). Pues bien, el PI, sobre todo en lo que respecta a los aprendizajes de literatura, en lugar de ampliar el mundo y sacar a los alumnos de sus propias limitaciones, logra lo contrario.

CONCLUSIONES GENERALES

Como podrá advertirse, los PI de TLRIID I y II presentan problemas muy serios que debieran resolverse en la próxima revisión del plan y los programas de estudio. No obstante, estamos convencidas de que las soluciones no deben afectar la actual distribución horaria de las asignaturas, sino que ésta debe conservarse, pues ha demostrado que beneficia el trabajo en forma de taller, elemento inherente a las premisas en que se sustenta el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En esta línea de reflexión, los PI de TLRIID I y II vigentes no favorecen un aprendizaje sistemático, porque la desarticulación entre aprendizajes y temáticas impiden que el alumno establezca relaciones entre ellas, principio básico para el desarrollo de habilidades intelectuales que a su vez permitirán un crecimiento intelectual autónomo. Presentar contenidos fragmentados y sin sentido para la vida de los estudiantes es uno de los aspectos que más combate nuestro modelo educativo. Con el análisis aquí presentado, tal pareciera que, más que el constructivismo, ha sido el empirismo lo que nutre a estas asignaturas.²

Asimismo, expresamos nuestra total convicción de que debe mantenerse el enfoque comunicativo como perspectiva desde la cual se diseñen los PI. Las premisas de este enfoque son totalmente válidas, sólo que deben adecuarse a la realidad de los alumnos que recibimos y al número de horas de cada semestre. La acción docente está constreñida a períodos de cuatro meses, realidad inobjetable. ¿Qué aprendizajes son esenciales para propiciar la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de nuestros estudiantes en los dos primeros semestres de TLRIID?

Como el enfoque comunicativo se nutre del constructivismo, los PI debieran responder a los principios psicopedagógicos de la *significatividad* y *funcionalidad*, es decir, a qué conocimientos, habilidades y actitudes previos pueden funcionar como anclajes. Ciertamente, cada nueva generación acusa más deficiencias al respecto, pero de alguna manera debemos aprovechar lo que ya saben, cuando menos a nivel conceptual. Al respecto, se recomienda elaborar un *glosario de términos* que contribuya a la comprensión unívoca del programa, en beneficio del aprendizaje de los alumnos, la formación de profesores, la elaboración de material didáctico y de la evaluación ordinaria y extraordinaria.

² Cfr. especialmente en el análisis que sigue a los cuadros 3 y 8.

En este sentido, también debería construirse una terminología homogénea para los cuatro semestres de la materia. No se trata de que aparezca por ahí algún término directamente importado del Análisis del Discurso o de la Lingüística del Texto, por citar dos disciplinas que también nutren al enfoque comunicativo. La disociación conceptual que priva en los programas vigentes es un obstáculo para el aprendizaje y la enseñanza.

En cuanto a la estructura formal de los programas, proponemos que se conserve la presentación y distribución que actualmente tienen, es decir, además del propósito de cada unidad, mantener los tres elementos correspondientes a aprendizajes, estrategias y temática; claro, siempre y cuando se formulen en forma precisa, clara y diferenciada. Además, que su diseño incluya explícita y congruentemente ejes articuladores.

Por último, destacamos la necesidad de que los grupos de TLRIID se dividan en dos, tal como se hace en los de Ciencias Experimentales y, recientemente, los de Matemáticas. El desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual exige una atención muy particular para cada alumno, lo que es sumamente difícil de hacer en grupos de aproximadamente 53 estudiantes.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. y C.-L. Lorda (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Boullosa, P. (2012). *Dilemas clásicos para mexicanos y otros sobrevivientes. Tomo izquierdo*. México: Taurus.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1998). Cuatro habilidades lingüísticas, en *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE.
- UNAM-CCH (2004). *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación Documental I al IV*. México: el autor.

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV

Autores

Bernardett **Cabrera González** (Azcapotzalco)

Remedios **Campillo Herrera** (Oriente)

Austra Bertha **Galindo Hernández** (Vallejo)

Edith Catalina **Jardón Flores** (Oriente)

Rosa María **Nieto Cruz** (Oriente)

Edith **Padilla Zimbrón** (Oriente)

Alejandro **Ruiz Ocampo** (Oriente)

María del Rocío **Sánchez Sánchez** (Vallejo)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN
A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III Y IV**

Bernardett Cabrera González (Plantel Azcapotzalco)
Remedios Campillo Herrera (Plantel Oriente)
Austra Bertha Galindo Hernández (Plantel Vallejo)
Edith Catalina Jardón Flores (Plantel Oriente)
Rosa María Nieto Cruz (Plantel Oriente)
Edith Padilla Zimbrón (Plantel Oriente)
Alejandro Ruiz Ocampo (Plantel Oriente)
María del Rocío Sánchez Sánchez (Plantel Vallejo)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA)

La materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV se ubica en el Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación; pertenece al tronco común, por lo que es una asignatura obligatoria. Sus antecedentes dentro del mapa curricular son las asignaturas de TLRIID I y II.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA INDICATIVO (PI) DE LA MATERIA

Esta asignatura no tiene ejes articuladores de manera explícita; sin embargo, se puede deducir que los ejes son el desarrollo de las habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar.

Los propósitos de la materia aparecen al inicio del PI y en cada unidad, y se pueden resumir como: análisis de textos icónico-verbales y el papel que juegan en la intención de persuadir; identificación de la situación argumentativa de los textos, tanto la argumentación por razonamiento como la argumentación por el ejemplo; identificación de la organización textual de los textos demostrativos reconociendo su propósito de comunicación y los mecanismos de demostración para argumentar; poner en contacto al alumno tanto en la lectura de obras teatrales como con su representación para seguir en la formación de lectores de textos literarios autónomos y críticos. En relación con la producción, se pretende que el alumno elabore algunos textos, como el comentario crítico y la reseña.

El TLRIID III tiene asignadas 96 horas para que se realicen los objetivos de sus cuatro unidades; de ellas, la cuarta, es la que cuenta con mayor número de horas, como se puede observar en los

CUADROS 1 y 2. Las horas asignadas al cuarto semestre también son 96 para realizar los aprendizajes de cinco unidades, de las cuales la primera no se evalúa en el EDA.

Los CUADROS 1 y 2 muestran la distribución de unidades para el tercer y cuarto semestres, con sus respectivos títulos, las horas asignadas para lograr los aprendizajes y los temas que las integran.

CUADRO 1. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de TLRIID III.

| TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III | | | | |
|--|---|----------------------------|---------------------|------------------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| 1 | Lectura crítica del texto icónico-verbal. | 7 | 7 | 22 |
| 2 | Argumentar para persuadir. | 6 | 6 | 20 |
| 3 | Argumentar para demostrar. | 7 | 5 | 26 |
| 4 | Lectura e interpretación del espectáculo teatral. | 5 | 4 | 28 |
| TOTAL: | | 25 | 22 | 96 |

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de TLRIID IV.

| TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV | | | | |
|---|---|----------------------------|---------------------|------------------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| 1 | Círculo de lectores de textos literarios. | 3 | --- | 12 |
| 2 | Diseño de un proyecto de investigación. | 7 | 3 | 20 |
| 3 | Acopio y procesamiento de información. | 4 | 4 | 24 |
| 4 | Redacción del borrador. | 8 | 6 | 28 |
| 5 | Presentación del trabajo. | 3 | 2 | 12 |
| TOTAL: | | 25 | 15 | 96 |

Las horas asignadas al TLRIID III son adecuadas para poder realizar un taller de producción escrita, el número de unidades es pertinente para verificar el avance de los alumnos y propiciar su autoevaluación, la distribución del tiempo podría ajustarse a los cortes de descanso o períodos de asueto del calendario y así permitir que no se interrumpieran los aprendizajes.

Los tiempos para realizar los aprendizajes y temas de cada unidad pueden considerarse adecuados; lo inadecuado son los contenidos y aprendizajes que carecen de continuidad y de

secuencia y que no le permiten al estudiante observar su avance ni entender cómo va a retomar lo aprendido para lograr avanzar en otro semestre. Los temas de redacción se mencionan, pero no aparecen aprendizajes que permitan al alumno verificar su desarrollo y, tal vez, tampoco sean claros para indicar al profesor cómo debe evaluar la redacción.

En cuarto semestre, la distribución de la temática en las cuatro unidades no es adecuada, por incluir una unidad de literatura aislada y sin temática específica a la que se dedican únicamente dos semanas; a ella, podrían agregarse algunas sesiones que permitieran comprender aspectos relevantes de obras leídas.

Por otra parte, en el cuarto semestre se dedican 20 horas a la globalización de todo un proceso por desarrollar; este tiempo no se emplea en un avance real en la investigación definitiva, sino en una acercamiento; de ahí que se tendría que revisar la utilidad de la unidad y el empleo de tiempo, pues podrían ser más útiles en otros momentos del semestre. La tercera unidad, que representa la búsqueda de información y preescritura, tiene asignadas una cantidad de horas equivalentes a tres semanas que no resultan suficientes por la cantidad de aspectos a revisar: podría desglosarse el trabajo de esta unidad empleando el tiempo asignado a la segunda unidad en la que no hay avance real en el trabajo final de los alumnos.

ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS EN EL PROCESO DE LA ELABORACIÓN DE LA TABLA DE ESPECIFICACIONES (TE)

Tercer semestre

Los 24 aprendizajes enunciados en el PI del tercer semestre aluden a niveles cognoscitivos de comprensión, aplicación y síntesis, implicando predominantemente procedimientos; sólo un aprendizaje es declarativo, de manera que al elaborar la TE fue necesario realizar ajustes en diferentes niveles, ya sea aclarando los aprendizajes enunciados en el PI de manera confusa, adecuando los verbos para facilitar su evaluación u ordenando los aprendizajes para darles secuencia lógica.

En la primera unidad, se abordan textos icónico-verbales. Los aprendizajes que implican interpretación o ubicación de recursos retóricos han ofrecido dificultades para mostrar evidencias.

Los aprendizajes de las unidades segunda y tercera, referidas a textos argumentativos persuasivos y demostrativos, respectivamente, incluyen aprendizajes relacionados con la estructura o los recursos empleados, pero dado que no están enunciados claramente, al ubicarlos en la TE, se tuvo que reorganizarlos y redactarlos con otros verbos posibles de ser evaluados.

La cuarta unidad del PI, cuyos aprendizajes están vinculados por el texto y el espectáculo teatral, involucra la explicación de la situación comunicativa del texto dramático, explicando la función de sus elementos y reconociendo el valor estético de ambas versiones. En la TE, se adaptaron y retomaron los aprendizajes quedando sólo dos: el reconocimiento de los elementos de estos textos y los elementos constitutivos del espectáculo teatral.

CUADRO 3. Resultados del EDA 2011-1 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de TLRIID III.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|---|--|---------------------------------------|
| Reconoce la relación de los elementos lingüísticos con los icónicos en un texto icónico-verbal. | Identifica el sentido (efecto de sentido) de textos icónico-verbales (caricatura política, anuncio publicitario, propagandístico y cartel). | Comprensión | 82% |
| Reconoce los recursos retóricos utilizados en un texto icónico-verbal y los identifica como aspectos persuasivos. | Identifica los recursos retóricos (comparación, hipérbole, prosopopeya, utilizados en textos icónico-verbales). | Comprensión | 39% |
| Contextualiza un texto mediante el examen metódico de sus paratextos. | Identifica las características argumentativas de los textos persuasivos (marcas del emisor y recursos retóricos). | Conocimiento | 76% |
| Define la situación argumentativa del texto. | Identifica la organización textual (tesis, argumentos y conclusión) de los textos argumentativos. | Comprensión | 20% |
| Identifica la argumentación por razonamiento y construye el significado y sentido del texto. | Reconoce diferentes tipos de textos argumentativos persuasivos. | Conocimiento | 41% |
| Distingue las características de un texto argumentativo demostrativo de las de un texto que busca persuadir o convencer. | Identifica las características del texto argumentativo demostrativo. | Conocimiento | 62% |
| Distingue la calidad de los argumentos del texto demostrativo de la de los argumentos de los textos que buscan persuadir o convencer, como una necesidad para dar validez a la demostración. | Identifica la organización textual en un texto argumentativo demostrativo: premisas, tesis o hipótesis, argumentos y conclusiones. | Comprensión | 55% |
| Explica, oralmente o por escrito, la situación comunicativa del texto dramático. | Reconoce los elementos del texto dramático. | Conocimiento | 50% |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|---|--|---------------------------------------|
| Establece la especificidad del texto dramático explicando la función de sus elementos y sus relaciones. | Reconoce los elementos constitutivos del espectáculo teatral. | Conocimiento | 29% |

Unidad I

El propósito general de la materia y el de la primera unidad señalan que el alumno identifique y analice textos icónico-verbales como textos persuasivos; sin embargo, en el penúltimo aprendizaje, se solicita que elabore un texto icónico verbal y lo difunda, de manera que este aprendizaje rebasa el propósito general de la unidad.

En cuanto a los aprendizajes de la unidad se hacen las siguientes observaciones:

- El primer aprendizaje, “Reconoce la relación de los elementos lingüísticos con los icónicos en un texto icónico-verbal”, involucra la selección de textos que resulten comprensibles para los estudiantes, que correspondan a su contexto y sean icónico-verbales; en ellos podrá comprender y será capaz de explicar el contenido de los diferentes tipos de textos a los que se les de acceso. En la temática no se mencionan textos de esta clasificación, como sería el espectáculo teatral, el documental, las películas y los videos de textos publicitarios, pues, aunque no se abordaran en sesiones de clase, sería pertinente que el profesor y el estudiante conocieran su clasificación y ubicación. En este primer aprendizaje, sí hubiera sido necesario incluir la ubicación de la situación comunicativa que implica cada texto abordado.
- En el segundo aprendizaje, se solicita que el estudiante reconozca valores y presupuestos ideológicos en textos icónico-verbales, de manera que los estudiantes podrán comprender e interrelacionar la información completa de cada texto, reconociendo el mensaje que se quiere hacer llegar a los enunciatarios, involucrando la situación contextual; para lograrlo, se han empleado sobre todo carteles publicitarios, tal vez por ser los más abundantes, y se han dejado de lado otros textos, aunque se mencionen en el PI. Para agotar este aprendizaje sería necesaria la proyección de imágenes que proporcionaran información y datos susceptibles de ser procesados por los alumnos para comprender la ideología que transmiten.
- En el tercer aprendizaje, “Reconoce los recursos retóricos utilizados en un texto icónico-verbal y los identifica como aspectos persuasivos, la ubicación de recursos retóricos que involucren la imagen implica una selección abundante de textos para que los estudiantes puedan identificar y observar la función de recursos como figuras retóricas, frases hechas, preguntas, etc., en diferentes textos icónico-verbales; el PI se limita a figuras retóricas.

- Respecto del aprendizaje “Describe el referente de un texto y lo relaciona con su contexto”, si bien son variados los tipos de textos mencionados en la temática, no siempre es evidente la ubicación del referente en ellos; parecería que se quería involucrar algunos conceptos vistos en la situación comunicativa en los dos primeros semestres, pero no resulta productiva la mención de este concepto.
- El aprendizaje “Interpreta el significado y el sentido del texto icónico-verbal, a partir de la observación y lecturas previas” es de un nivel cognoscitivo menor a los dos primeros; si se logran aquéllos, éste sobra.
- El aprendizaje “Elabora un texto icónico-verbal y lo difunde” está por encima del propósito enunciado en la unidad. En sí mismo no menciona qué de lo aprendido deberá referir el producto diseñado, ni se menciona cómo ni con qué fin (en el mejor de los casos, comunicativo) se difundirá.
- El aprendizaje último “Decodifica críticamente los signos icónicos y verbales que construyen el significado y sentido de un texto” también queda rebasado por los dos primeros aprendizajes.

Unidad II

La segunda unidad tiene el propósito de comprender y distinguir textos argumentativos persuasivos mediante su análisis, a fin de que el estudiante tome una posición crítica propia tanto de manera oral como por escrito. Para lograr este propósito, existen seis aprendizajes que guían al alumno en su acercamiento a los textos argumentativos (artículo de opinión, ensayo, obra teórica, manifiesto y panfleto), mismos que resultan muy extensos para poder ser abordados y analizados en las sesiones. Los aprendizajes involucran el nivel de comprensión, aplicación y síntesis solicitando la identificación de la situación comunicativa y argumentativa, y culminan con la producción de textos propios cuyo propósito es la persuasión mediante el razonamiento o por el ejemplo.

La lectura y análisis son más importantes, pero ponen de manifiesto una contradicción, ya que la escritura requiere mayor atención por parte del docente tanto para guiarla como para realizar la revisión individual de cada producto.

No es pertinente que se mencione en la temática que el propósito de los textos argumentativos demostrativos es “hacer hacer”, porque como temática no dice nada, no se puede considerar un concepto.

Para abordar el texto argumentativo persuasivo se proponen seis aprendizajes cuyos contenidos curriculares son declarativos y sólo uno procedimental. El primer aprendizaje presupone erróneamente que con sólo examinar los paratextos contextualizará un texto, y ese es un principio no válido para todo texto de este tipo, pues se requiere de mucha más experiencia y contacto con la situación sociopolítica de un momento determinado, situación que es de por sí difícil para un estudiante.

En uno de los aprendizajes finales se mencionan como formas argumentativas persuasivas la polémica, el panfleto, la sátira, el manifiesto, etc. No obstante, por sus características, extensión, facilidad para acceder a él y el mayor contacto con los alumnos, el artículo de opinión es al que se recurre con mayor frecuencia.

La situación argumentativa es en realidad la estructura que se solicita ubicar en cada texto abordado, para después pasar a la identificación de los argumentos en los dos aprendizajes siguientes (“Identifica la argumentación por razonamiento” y “Construye el significado y sentido del texto y Identifica la argumentación por el ejemplo”).

Aunque el propósito de la unidad se limita a “Comprender y distinguir textos argumentativos persuasivos mediante su análisis a fin de que el estudiante tome una posición crítica propia”, aparece sorpresivamente el último aprendizaje que lo rebasa al solicitar que se escriba una argumentación sin especificar el género (o forma). Las formas escritas que se mencionan en el PI deberían acompañarse con los lineamientos que deberán tomarse en cuenta para su evaluación, o bien, mencionar las condiciones que debe reunir para lograr el propósito de la unidad. La forma como se enuncia este aprendizaje no apoya su exitosa consecución.

Unidad III

El propósito de la unidad señala que el alumno reconocerá en la argumentación una forma comunicativa para sustentar y demostrar tesis, a través de la lectura y análisis de textos demostrativos.

En la temática aparece el propósito de este tipo de textos reducido a “hacer saber o hacer hacer”, contenido que no significa nada para los alumnos ni puede quedar como un contenido que les ayude a distinguir este tipo de textos.

Esta unidad contiene siete aprendizajes. En los dos primeros se establece un vínculo con la unidad anterior, pero en los contenidos no se alude a las semejanzas (ni de estructura) ni a las diferencias entre los dos tipos de argumentación.

En la penúltima temática “El circuito argumentativo” se mencionan los conectores que expresan relaciones lógicas, los que, aunque den secuencia a la información, no pueden atomizarse a este grado porque induce a que pueda solicitarse sólo su memorización como una característica estructural.

Para lograr los aprendizajes señalados y mostrar o ejemplificar a los alumnos la temática solicitada, es necesario abordar textos especializados y, en ocasiones, muy extensos, en los que resulta difícil ubicar las partes estructurales y comprender los recursos empleados en su interior así como la intención global de un texto de este tipo.

Resulta muy difícil y no garantiza su logro la manera en que está enunciado el primer aprendizaje: “Distingue las características de un texto argumentativo demostrativo de las de un texto que

busca persuadir o convencer”, pues, por contraste, es difícil que se distingan características de un texto. El verbo *distinguir* implica contraste y no resulta operativo ni facilita su evaluación.

El tercer aprendizaje y el cuarto son muy semejantes: “Identifica la organización textual de un texto argumentativo demostrativo” y “Percibe la organización lógica de textos argumentativos con carácter demostrativo a través de la elaboración del circuito argumentativo de un texto”. Ambos podrían reducirse a uno solo, esclareciendo qué se quiere obtener con el circuito argumentativo de un texto.

El quinto aprendizaje, “Conoce el propósito, la organización textual y demás características de una reseña crítica”, alude a la estructura que seguramente es equivalente al circuito argumentativo (que no es circuito) y, por tanto, debería aparecer en primer lugar para lograr el propósito de la unidad.

El último aprendizaje, “Redacta una reseña crítica y atiende a las propiedades del texto y las convenciones universitarias”, rompe sorpresivamente con la argumentación, pues en él se alude a la reseña, la cual es de *género expositivo*. Para la reseña se solicita abordar el empleo de la primera y tercera persona, que son muy difíciles de combinar adecuadamente en un escrito redactado por los alumnos; se requeriría más tiempo y ejemplos para que los estudiantes observen primero esta combinación. Ante este requerimiento se tendría que considerar también la enseñanza de las diferentes etapas de la reseña y aprendizajes específicos diferentes a los de los textos argumentativos.

Unidad IV

El propósito de la unidad menciona el aprendizaje de la contrastación del texto dramático con la asistencia al espectáculo de la puesta en escena, en el último de los aprendizajes se menciona la producción escrita del estudiante y se menciona que en él dé cuenta de la comprensión del espectáculo teatral, para ello alude a textos como: programa de mano, reseña y entrevista, los que por su naturaleza no dan cuenta del contraste entre la lectura del texto teatral y la puesta en escena.

La unidad no menciona la importancia del espectáculo teatral en su contexto de producción específico ni las divisiones o estructuras que han presentado los textos teatrales en diferentes momentos de su desarrollo. No hay garantía de que en el curso se puedan verse varios contrastes de este tipo y se presta a interpretaciones que desvirtúan el propósito señalado en la unidad.

El primer aprendizaje, “Explica, oralmente o por escrito, la situación comunicativa del texto dramático”, tal vez propone que el alumno observe cómo se realiza la situación comunicativa en el texto dramático y cómo es su puesta en escena, pero este contraste nunca se explicita, y el alumno se queda perdido en la utilidad y funcionamiento de cada componente comunicativo; en el diseño de un instrumento objetivo, lo único rescatable son las acotaciones. Sería necesario

hacer señalamientos como los realizados en la tercera unidad para indicar el propósito del texto y la desaparición de la voz narrativa (cuando se menciona el *sujeto borrado*).

En el segundo aprendizaje, “Establece la especificidad del texto dramático explicando la función de sus elementos y sus relaciones”, no se entiende qué se pretende lograr con el término *especificidad*, ya que sus elementos y relaciones parecen haberse abordado en el primer aprendizaje y no se sabe qué realizarán los alumnos con la estrategia propuesta (trabajo en equipo) si el profesor no se lo indica claramente; ellos no siempre podrán deducir a lo que se necesita que lleguen. El aprendizaje es impreciso.

El tercer aprendizaje, “Relaciona la lectura del texto dramático con su puesta en escena y reconoce que ésta es un procedimiento artístico para representar un conflicto”, solicita muy poco esfuerzo del alumno. Tanto el texto escrito como la puesta en escena recurren a gran cantidad de recursos en cuya observación se debe adiestrar al alumno y que en esta unidad se pasan por alto al ni siquiera mencionarlos; recursos tan importantes para la situación comunicativa como los huecos de información que en obras de teatro de finales del siglo xx dieron gran importancia a la participación del espectador. En la tercera temática se mencionan los elementos internos y externos de la puesta en escena, pero si los alumnos sólo leen y no asisten al espectáculo no pueden aplicar ni comprender esta temática señalada.

Los aprendizajes segundo, tercero, cuarto y quinto del PI no están enunciados de manera tal que esté claro qué cambio en la conducta del estudiante debe observarse, y menos aún de una manera que sea susceptible de ser medida por una prueba objetiva como el EDA. Es necesario que al teatro sea estudiado como un *género* que se ha desarrollado y ha permitido la manifestación de recursos estéticos merecedores de ser mencionados.

El EDA se ha limitado a medir parcialmente el primer aprendizaje solicitando que el alumno ubique o reconozca las acotaciones; con aprendizajes que evaluarán de otra forma el acercamiento a los textos teatrales, se podría obtener un mejor resultado.

Cuarto semestre

La primera unidad (“Círculo de lectores”) presenta tres aprendizajes en el PI. Por carecer de temática y por tratarse de aprendizajes de procedimiento, no se retoman en la TE y, por tanto, no se considera su evaluación en el EDA.

Los aprendizajes enunciados en las unidades segunda, tercera y cuarta del cuarto semestre se refieren al procedimiento para realizar una investigación documental. En ellos aparecen verbos que aluden a niveles cognoscitivos que van de la aplicación a la síntesis, por lo que fue necesario adecuarlos a verbos de conceptualización para poder medirlos, así como reordenar los aprendizajes, porque aparecen repetidos y sin la consolidación de conceptos.

Aún en esta unidad que es la más apegada a la redacción, sólo aparece un aprendizaje relacionado con esta habilidad.

El aprendizaje, “Redacta los apartados del trabajo sin desviarse del tema de la investigación y avanzando en la solución del problema”, es el único donde se alude a la redacción, por lo que en todo el semestre y el proceso no se abordan las dificultades de citar ideas ajenas y comentarlas empleando primera y tercera persona; he ahí una carencia en la producción escrita. Finalmente, salta a la exposición de la investigación realizada.

Los tres aprendizajes de la quinta unidad del PI, por tratarse de procedimientos, no fueron retomados al elaborar la TE y, por tanto, no se aplicaron reactivos de esta unidad en el EDA.

Los aprendizajes, “Revisa la coherencia de cada capítulo y del trabajo en su conjunto”, “Anexa gráficas, cuadros o tablas que ayuden a mejorar la presentación de los resultados”, “Analiza e interpreta los resultados correlacionando los datos”, “Revisa la adecuación, cohesión y corrección gramatical de su borrador” y “Presenta su trabajo de investigación respetando las convenciones académicas universitarias”, no se consideraron en la TE por tratarse de aprendizajes de revisión de la redacción que implicaban un nivel cognoscitivo de aplicación, análisis y síntesis.

En la aplicación del EDA 2011-2, no se consideraron dos aprendizajes del PI: “Construye hipótesis iniciales o conjeturas para su trabajo de investigación” y “Utiliza la información recabada en sus fichas, para iniciar la elaboración del primer capítulo de su borrador”, pues se trata de aprendizajes que no se pueden verificar en una prueba objetiva.

En el propósito general de la asignatura, se menciona que los estudiantes serán capaces de identificar la argumentación por razonamiento y la argumentación, por el ejemplo, distinguiendo la situación argumentativa de cada uno de ellos, y que serán capaces de elaborar un texto argumentativo. Sin embargo, en el propósito de la unidad correspondiente, es decir, en la segunda unidad, no se menciona la producción de texto argumentativo alguno, pero sí se menciona en el sexto aprendizaje y en la última temática.

Otro propósito general de este semestre que corresponde a la tercera unidad es que el alumno identifique la demostración como una forma de argumentación considerando su organización textual y los mecanismos de demostración. En este caso, se corresponde el propósito de la unidad con el del semestre. En cuanto a la producción, se aprecia que existe una inconsistencia sólo por la mención de una reseña, ya que en el propósito de la unidad no se alude a ningún tipo de redacción, únicamente al análisis de este tipo de textos. Sin embargo, en el último aprendizaje y temática de la tercera unidad se retoma la producción de una reseña crítica.

Cabe mencionar que esta producción escrita se puede referir a reseñar un texto argumentativo demostrativo, porque en la temática correspondiente así lo señala. Se pide que se rescate el propósito del texto reseñado aunque no se explicita este procedimiento y se puede caer en la ambigüedad de que la reseña sea un texto argumentativo demostrativo.

En los propósitos generales del cuarto semestre, se habla de la elaboración rigurosa de una investigación; sin embargo, no se especifica que debe ser documental. Además, no se delimitan los pasos que se deben seguir para la elaboración de la investigación, es decir, ponen al mismo nivel la delimitación del tema, la elaboración de hipótesis, el acopio de información, la elaboración de un

borrador y la exposición de su trabajo final, cuando el proyecto es la etapa inicial que contiene la delimitación, la justificación, el planteamiento del problema, la elaboración del marco teórico, etc.

CUADRO 4. Resultados del EDA 2011-2 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de TLRIID IV.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|---|--|--|
| Tiene la experiencia de la investigación como un proceso. | Identifica la delimitación de un tema con base en los criterios teórico, espacial y temporal. | Conocimiento | 20% |
| Elige y delimita un tema de su interés y según los criterios académicos pertinentes. Plantea el problema de su investigación. | Ubica el planteamiento del problema de una investigación. | Comprensión | 40% |
| Construye hipótesis iniciales o conjeturas para su trabajo de investigación. | Distingue las características de los objetivos de una investigación. | Conocimiento | 70% |
| Elabora un esquema para el desarrollo de la investigación, de acuerdo con la delimitación del tema y el planteamiento del problema. | Reconoce la hipótesis o conjetura en un trabajo de investigación. | Conocimiento | 50% |
| Elabora la bibliografía provisional de la investigación. | Caracteriza un esquema para el desarrollo de una investigación. | Conocimiento | 30% |
| Busca, selecciona y discrimina fuentes de información, de acuerdo con su proyecto de investigación. | Identifica diferentes fuentes de información. | Conocimiento | 70% |
| Recaba y procesa la información necesaria para su investigación. | Reconoce las características de las diferentes fichas de registro. | Conocimiento | 55% |
| Participa en la corrección grupal de las fichas de trabajo. | Reconoce las características de las diferentes fichas de trabajo. | Conocimiento | 50% |
| Utiliza la información recabada en sus fichas, para iniciar la elaboración del primer capítulo de su borrador. | Distingue entre información y comentario. | Conocimiento | No se incluyeron reactivos |
| Emplea la revisión como un elemento permanente del proceso de redacción. | Identifica la información procedente de fuentes registradas. | Comprensión | 50% |
| Redacta los apartados del trabajo sin desviarse del tema de la investigación y avanzando en la solución del problema. | Identifica los apartados de un producto de investigación. | Conocimiento | 40% |

Unidad I

El propósito de la unidad menciona la contribución del acercamiento a obras literarias a afinar su percepción estética, pero no es posible afinar la percepción de los estudiantes sin que se les explique qué van a observar y las condiciones en que se produjeron los textos a leer. La unidad sale de la secuencia de las unidades del semestre dedicadas a la realización de una investigación documental. Carece de temática y en cuanto a los aprendizajes se menciona que los mismos alumnos irán eligiendo sus textos y socializando su apreciación, pero no se menciona algún criterio de selección. La carencia de temática impide que esta unidad aparezca en una Tabla de Especificaciones y que, por tanto, se puedan realizar reactivos para ella, los tres aprendizajes que la integran se sostienen a base de niveles cognoscitivos de percepción (elige, valora, socializa) por lo que no se pueden medir.

Unidad II

En la unidad se menciona el propósito de que el estudiante elabore un diseño de investigación, en la temática se mencionan las etapas del diseño de un proyecto y la presentación formal de ella, también se menciona la exposición oral de la misma.

Los niveles cognoscitivos que se presentan en la unidad tienen una alta complejidad debido a que son de análisis, síntesis y evaluación. El nivel del contenido curricular es procedimental. Los aprendizajes corresponden a las etapas de un proceso de investigación completo y, a la vez, es la unidad introductoria que induce a que se realice un proceso.

El primer aprendizaje es impreciso, ya que los términos “*Tiene* la experiencia de la investigación como un proceso” lo hace difícil de medir, porque no alude a qué tipo de experiencia debe tener el alumno; sin embargo, este aprendizaje se encuentra vinculado con la primera temática. Este aprendizaje permite diversas interpretaciones por la dificultad que implica iniciar dando experiencia al alumno para que inicie.

El segundo aprendizaje se tendría que redactar refiriéndolo al proyecto de investigación en su conjunto, debido a que éste alude sólo a las primeras dos fases del proyecto, sin referirse a la totalidad del mismo. En la temática de este aprendizaje sólo se debía aludir a la planeación investigativa y no al diseño. Los siguientes cuatro aprendizajes hacen referencia a las fases de investigación, pero no tienen temática, lo que se presta a diversas interpretaciones de los conceptos metodológicos y por ende diversas prácticas metodológicas en la docencia, con diversos niveles cognoscitivos en los aprendizajes.

El último aprendizaje referido a la presentación y defensa del proyecto de investigación se encuentra vinculado con la temática debido a que ésta se refiere a la expresión oral del tema de investigación.

Para esta unidad se establecen 20 horas lo que hace imposible la realización de la planeación y exposición del proyecto.

Se recomendaría que la última temática se elimine, porque ésta es equivalente a la señalada en la quinta unidad. Así mismo, se recomienda que se elimine el último aprendizaje para que el alumno se dedique todo el tiempo asignado en la unidad a la elaboración del proyecto.

Unidad III

Esta unidad tiene cuatro aprendizajes y cuatro temáticas. Se han considerado para su desarrollo 24 horas; en ellas se trata de involucrar al grupo completo en la revisión de fichas de trabajo y la aparición del punto de vista del alumno en las fichas de opinión, pero no se alude a la combinación entre primera y tercera persona como mecanismo de integrar diferentes aspectos de la redacción. La revisión de las fichas no tiene valor por sí sola, sino en relación con el proceso de ideas que se seguirán; estos aspectos ya se habían apuntado en los primeros semestres como posibles esquemas y en esta unidad no se retomaron. La autocorrección señalada en el último aprendizaje no puede realizarse sin tener los parámetros que se seguirán en la investigación.

Unidad IV

La unidad refiere a la redacción del borrador y por tanto a la integración de cada ficha de trabajo enlazando puntos de vista, menciona el empleo de conectores, pero no alude a la secuencia de la información siguiendo un esquema de orden de ideas. El proceso se ha considerado casi el más valioso del Colegio a acercar a los alumnos, con esta experiencia escolar a la investigación. Es la unidad que involucra diversos aspectos de integración: de ideas, de datos y de formas de expresión y por ello la más importante como experiencia y como proceso del curso.

Unidad V

El propósito de la unidad consiste en la exposición oral, por parte de los estudiantes, de su informe de investigación. Los niveles cognoscitivos de los aprendizajes que la integran son de análisis, síntesis y evaluación, y el nivel de contenido curricular es el procedimental. El primer aprendizaje hace referencia a la exposición oral del tema de investigación y la temática corresponde adecuadamente, aunque no se desglosa en ningún aspecto que ayude a una presentación, como que se siga un guión en el cual se apoye el alumno expositor.

El segundo aprendizaje referido a la respuesta del expositor a los cuestionamientos de su exposición sí se encuentra vinculado a la temática vinculada con la escucha atenta.

Tanto para exponer como para responder a los cuestionamientos, se debería recuperar la argumentación como sustento fundamental.

CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS

- No dejar a criterio de los estudiantes ni la selección de textos a leer ni la detección de características; el PI debería tener lineamientos de organización dirigidos al profesor aludiendo a los niveles cognoscitivos por trabajar.
- Para que exista relación vertical de las asignaturas, es necesario que aparezcan conceptos básicos en los primeros semestres, que se retomen con diferente nivel cognoscitivo en semestres posteriores y evitar la ruptura.
- No ha funcionado hacer divisiones de unidades correspondientes a tipos de argumentación, porque la estructura básica es la misma.
- Es necesaria la secuencia temática y de aprendizajes así como la aparición de aspectos conceptuales por unidad.
- Las unidades deben corresponder a divisiones cuyos contenidos sean relevantes y representativos y susceptibles de ser evaluados.
- El PI debería presentar una organización interna a partir de un criterio uniforme para mostrar sus divisiones.
- Es adecuado el seguimiento por aprendizajes que se hace en cada curso, pero debe revisarse el seguimiento de ellos que se van logrando.
- El formato por unidad privilegiando los aprendizajes sobre la temática es adecuado para una enseñanza que busca el desarrollo de habilidades.
- Es necesario que aparezcan aprendizajes referidos a contenidos curriculares declarativos básicos para un acercamiento adecuado y congruente con cada tipo de texto, así como a contenidos procedimentales que aludan a la aplicación pertinente de conceptos para conseguir un análisis adecuado a la lectura y análisis de textos y para la redacción.
- Es indispensable que los aspectos de redacción cuenten con estrategias y evaluación puntual en cada unidad y que esta producción esté relacionada con la información y contenidos abordados. No puede aparecer una producción escrita sólo enunciada en los aprendizajes sin que sea contemplada en los propósitos de unidad.
- Es pertinente que aparezcan propósitos por unidad, pero no deben ser rebasados por un aprendizaje planteado en el interior.
- El aspecto literario esta desintegrado en los cuatro semestres creyendo que con ello se privilegiaba los aspectos comunicativos. Se ha olvidado que el texto literario es el que contiene mayor riqueza en diversidad comunicativa.

Inglés I y II

Autoras

Graciela **Díaz Muciño** (Oriente)

María de los Ángeles **Trujillo Amozorrutia** (Naucalpan)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
INGLÉS I y II**

Graciela Díaz Muciño (Plantel Oriente)
María de los Ángeles Trujillo Amozorrutia (Plantel Naucalpan)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA)

En el PEA, Inglés es una materia curricular con carácter oficial y obligatorio de cuatro semestres en el tronco común. La materia se ubica en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, con ocho créditos de valor para cada una de los cursos.

En el mapa curricular, los cursos de Inglés I y II inician en los primeros dos semestres y se imparten en dos sesiones semanales de dos horas cada una, desde el ingreso de los bachilleres hasta el cuarto semestre, se cuenta con un total de 256 horas.

Estas asignaturas son paralelas y verticales a las de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I y II con un número mayor de horas que la materia Inglés (seis a la semana) en tres sesiones de dos horas cada una.

Los estudios previos que anteceden a la asignatura de Inglés I son los obtenidos por los alumnos durante la secundaria. En el caso de Inglés II, se incorporan los aprendizajes alcanzados en el curso de Inglés I del semestre anterior.

Las materias subsecuentes, horizontales y obligatorias son Inglés III y IV dentro del Área de Lenguaje y Comunicación, las que, junto con TLRIID, “tienen en común los usos de la lengua, el trabajo con los textos, la lectura y escritura de diversos materiales, así como las consideraciones didácticas emanadas del enfoque comunicativo” (Carmona *et al.*, 2005, p. 24)

La materia de Inglés no aparece en el esquema preferencial para la selección de asignaturas a cursar por los alumnos en su último año de bachillerato. Las licenciaturas afines al área de Talleres de Lenguaje y Comunicación son las licenciaturas en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y Lengua y Literaturas Modernas Inglesas.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA INDICATIVO (PI)

Ejes articuladores

En los cuatro cursos de Inglés se plantea un *aprendizaje en espiral*, es decir, los aprendizajes adquiridos son retomados y reutilizados más adelante para la construcción de nuevos aprendizajes, lo que implica que el alumno movilice aprendizajes previos y los aplique en situaciones nuevas.

En cuanto a los PI de Inglés, otro referente teórico es el *enfoque accional* que, dentro del enfoque comunicativo, “considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concretos” (UNAM-CCH, 2011, p. 90).

Igualmente, “a lo largo de los cuatro cursos de Inglés el alumno desarrolla su *competencia comunicativa*, aprende a saber qué decir, cómo decir y a quién decir lo que quiere decir, de acuerdo con las condiciones extra-lingüísticas que enmarcan el entorno del acto comunicativo. Durante el desarrollo de su competencia comunicativa, se busca que los estudiantes logren una pronunciación comprensiva y no la de un nativo hablante. El alumno también adquiere conciencia de que el conocimiento de aspectos lingüísticos (gramaticales) no es más el eje central del proceso de enseñanza aprendizaje, sino sólo una parte de la competencia comunicativa donde lo esencial es el uso de la lengua en un contexto comunicativo” (*idem*).

Propósitos de la materia

Los cursos de Inglés están orientados hacia el *desarrollo de la competencia comunicativa* en un nivel básico, con la finalidad de que del alumno interactúe en una lengua extranjera en los ámbitos sociales, académicos y personales, acorde a sus necesidades, de tal manera que en

- Inglés I, exprese oralmente y por escrito información personal de sí mismo y de otros. Además de obtener información específica de textos orales y escritos de estructura sencilla.
- Inglés II, exprese sus necesidades (solicitar información y obtener productos), además de obtener información específica de textos orales y escritos.
- Inglés III, exprese en forma oral y escrita actividades cotidianas, acontecimientos que ocurrieron en el pasado, así como sus planes para el futuro. Asimismo, que comprenda la secuencia de eventos en textos orales y escritos.
- Inglés IV, interactúe a nivel elemental con otros al expresar actividades cotidianas, describir experiencias pasadas, así como planes. También que emita recomendaciones y exprese sentimientos e identifique ideas principales en textos auténticos.

Organización del PI y distribución de los tiempos didácticos

Dentro del PEA, el total de horas lectivas para las asignaturas de Inglés I y II, en ambos semestres, es de 124.

La distribución de unidades por semestre es de cuatro en cada asignatura y la relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos didácticos por unidad, se presenta en los CUADROS 1 y 2, respectivamente.

CUADRO 1. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de Inglés I.

| INGLÉS I | | | | |
|----------|---------------------|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| 1 | --- | 5 | 10 | 16 |
| 2 | --- | 4 | 10 | 14 |
| 3 | --- | 4 | 10 | 16 |
| 4 | --- | 4 | 6 | 14 |
| TOTAL: | | 17 | 36 | 60 |

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de Inglés II.

| INGLÉS II | | | | |
|-----------|---------------------|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| 1 | --- | 4 | 7 | 16 |
| 2 | --- | 4 | 5 | 14 |
| 3 | --- | 3 | 6 | 20 |
| 4 | --- | 3 | 4 | 14 |
| TOTAL: | | 14 | 22 | 64 |

Observaciones y propuestas al PI a partir de la experiencia docente

De acuerdo con lo observado en los CUADROS 1 y 2, los contenidos de las asignaturas de Inglés I y II sobrepasan a los aprendizajes, por lo que resultan excesivos para cubrir los *propósitos* de ambos cursos indicados en los PI.

Por tanto, es recomendable dosificar tanto la progresión y extensión del número de aprendizajes y temas de las unidades, como las horas lectivas de la materia por semestre; verificar su correspondencia, así como formular con claridad y precisión lo que se espera que aprenda el bachiller y cómo va a demostrar este logro.

Así, también se estima conveniente ajustar los tiempos didácticos indicados en el PI para las cuatro unidades de estas dos asignaturas y distribuirlos mejor con base en el mapa curricular, considerando menos tiempo para las primeras unidades donde los aprendizajes y contenidos que se presentan son más sencillos y frecuentes y mayor número de horas en aquellas unidades donde se revisan aprendizajes más complejos o porque el alumno presenta necesidades comunicativas urgentes fuera del aula.

Evidentemente, el tiempo didáctico esperado es insuficiente para evitar que los aprendizajes se queden a nivel de identificación.

ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS EN EL PROCESO DE LA ELABORACIÓN DE LA TABLA DE ESPECIFICACIONES (TE)

Los PI de Inglés cambiaron su modalidad de comprensión de lectura a cuatro habilidades a partir del 2010. En la presentación de los *Acercamientos al programa...*, se mencionan las diferentes etapas del proceso de elaboración y ajuste de los *Primeros acercamientos...* de Inglés I-IV a partir del ciclo escolar 2009-2010; se habla de la concepción de la materia y del diseño de los cursos y del PI de Inglés, que sumó a la modalidad de la comprensión de lectura, las habilidades de hablar, escuchar, escribir e interactuar con otros, con la finalidad de que el alumno pueda afrontar sus necesidades académicas y laborales de la sociedad del conocimiento.

En un intento por evaluar los contenidos básicos de las propuestas que han surgido como acercamiento a los PI de Inglés, cada ciclo escolar, para el diseño de la TE, se analiza la pertinencia de evaluar la mayor parte de los aprendizajes, incluyendo distintos aspectos, como los gramaticales, léxicos y pragmáticos, ente otros. Se presta particular atención a la correspondencia entre el propósito, el tema y el nivel cognoscitivo y, finalmente, se seleccionan los aprendizajes que, en nuestra opinión, dan cuenta de los procesos y prácticas docentes implementadas con los alumnos en las aulas.

Gracias a que el grupo de trabajo está conformado por representantes de diferentes planteles, se puede hacer una propuesta de contenidos más objetiva y plural, cuya pretensión es reflejar los aprendizajes relevantes que se revisan en el salón de clases por la mayoría de los profesores que imparten esta materia.

La parte más difícil es descartar los aprendizajes que se relacionan con las habilidades de comprensión auditiva y producción oral, porque, al no poder incluirlos en el Examen de Diagnóstico Académico (EDA), consideramos que se deja de lado una parte importante de los PI y de la enseñanza del idioma.

En términos generales, el PI presenta inconsistencias relativas al formato de asignatura-materia en el que se basa, con un predominio marcado hacia el conocimiento de aspectos lingüísticos (gramaticales) que, como se enfatiza en el PI, “no es más el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino sólo una parte de la competencia comunicativa. Lo esencial es el uso de la lengua en contexto comunicativo” (p. 19).

El EDA es un instrumento válido y confiable de evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos en cada una de las asignaturas que comprenden el PEA del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); sin embargo, dadas sus características, no permite evaluar todos los aprendizajes de la materia.

A pesar de ello, durante el proceso de construcción de la TE para esta asignatura, se detectó que en el PI algunos aprendizajes carecen de precisión y claridad en su redacción. Esto dificulta al docente su tarea de orientar el proceso didáctico de los temas de abordaje, impide que el alumno desarrolle los aprendizajes por habilidad y de manera articulada y, sin duda, hace también más difícil elaborar los instrumentos de evaluación.

Los aprendizajes de una misma unidad no siempre se conectan directamente entre sí, tampoco corresponden a una temática, ni presentan una integración lógica y coherente. Este desfase en la organización y presentación de aprendizajes lingüísticos puede generar dificultades en la forma en que el alumno desarrolle la competencia comunicativa en diferentes situaciones y contextos. Asimismo, puede ser que incorpore de manera distorsionada habilidades y conocimientos de la información nueva o de la actividad o tarea a resolver a sus representaciones previas.

La articulación de los aprendizajes ocurre de manera jerárquica, es decir, de lo general e inclusivo a lo específico y particular.

La distribución de los aprendizajes no necesariamente corresponde a una temática, ni se abordan en clase de manera secuencial. Esta correspondencia es necesaria porque sirve de ayuda al profesor para determinar el abordaje de los contenidos y a los alumnos para el aprendizaje de la lengua oral y escrita, tomando en cuenta sus necesidades concretas, no obstante que en los cuatro cursos de Inglés se plantea un aprendizaje en espiral.

La temática asociada a los aprendizajes se agrupa en componentes pragmáticos, sociolingüísticos y lingüísticos que, a su vez, incluyen aspectos discursivos, socioculturales y del léxico, gramática y fonética, lo cual resulta pertinente y contribuye a que los alumnos alcancen el logro de tales aprendizajes.

Otros contenidos en los que se sugiere dar mayor énfasis al reformular y modificar los aprendizajes son los socioculturales, los cuales resultan indispensables para la vida académica del estudiante, ya que hacen patente la realidad social y cultural de la lengua que se estudia y evitan que el alumno los conceptualice de manera distorsionada por los estereotipos provenientes de Estados Unidos.

Por ello, es conveniente proporcionar al alumno, desde los niveles iniciales, información que le haga entender los modos de vida, los hábitos y las costumbres, así como las formas de proceder y actuar de los nativo-hablantes, no sólo del país vecino, sino de los diversos países donde se habla inglés.

Es posible que la comparación y el contraste de estos aspectos con la cultura propia, favorezca el enriquecimiento personal del alumno y mejore su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.

La congruencia entre los contenidos temáticos y la concepción disciplinaria orientada a la acción considerada en este PI “que busca integrar ... conocimientos y habilidades que permitan al alumno emplear la lengua en condiciones semejantes a su uso real” (p. 31), debería apearse más a programas orientados hacia el proceso –basados en tareas– (Nunan, 1988) sobre los que puede girar un programa de aprendizaje de lenguas.

Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula que necesariamente incluyen procesos de comunicación y no solo la manipulación de los diversos componentes descritos en el PI de Inglés

Los aprendizajes planteados en los PI de Inglés presentan consistencia con los propósitos de las unidades, las asignaturas y la materia en tanto que “procuran un balance en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades de una lengua: comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita ... dan especial importancia al desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y producción escrita ... así como a las habilidades de lectura y escritura como habilidades transversales y horizontales en el currículum” (UNAM-CCH, p. 18) por su importancia en el currículum del CCH.

Varios aprendizajes están formulados en términos tan amplios y generales que no es posible trasladar varios aprendizajes señalados en el PI a la TE. Esta situación obliga a reformular el aprendizaje mencionado en el PI en la TE. De tal manera que se pueda evaluar su logro al desglosarlo.

Con excepción de los actitudinales, la mayoría de contenidos curriculares incluidos en los aprendizajes mencionados en la TE del período 2012-1, son de tipo declarativo (12) y procedimental (9) e identifican conceptos, situaciones y contextos incluidos en el PI.

Los niveles cognoscitivos de los aprendizajes planteados en la TE del período 2009-1 fueron en su mayoría de comprensión, en tanto que en 2010-1 predominaron los de conocimiento y no se propusieron de aplicación. En el período 2011-1 la mayoría fue de conocimiento. Aun cuando los niveles cognoscitivos revisados sí son consistentes con el PI, se pueden proponer reactivos de niveles más elevados, debido a que el PI lo permite.

Inglés I

En este apartado se procederá a realizar un análisis *unidad por unidad, aprendizaje por aprendizaje* o por *grupos de aprendizajes*, según sea la estructura del PI de la asignatura y el

En el período 2011-1, los principales indicadores de salida procesados por el software ITEMAN, dan cuenta de que *el examen de Inglés I*, tiene validez de contenido, ya que mide una parte representativa de la materia con *23 reactivos con evidencia de aprendizaje* que cubrieron los indicadores estadísticos de índice de discriminación, correlación biserial puntual y funcionalidad de las opciones de respuesta. En tanto que *sólo dos reactivos resultaron sin evidencia de aprendizaje*.

Respecto a la confiabilidad se puede señalar que ésta se aproximó bastante al 1.00, lo cual se interpreta como una buena competencia lingüística de los alumnos. Este hecho se comprueba al considerar el máximo de 25 aciertos, que fue el número de reactivos propuestos para el examen, con un total de 56 alumnos que obtuvieron esta puntuación máxima y sólo cinco alumnos que consiguen dos aciertos.

En suma, los resultados del *análisis cuantitativo* de los resultados del instrumento de evaluación, aplicado en los semestres 2011-1, hizo posible realizar una revisión cuidadosa de los indicadores estadísticos que presentaron los reactivos en esta aplicación; hacer un seguimiento de los resultados generales obtenidos en los exámenes aplicados en los períodos 2009-1, 2010-1 y 2011-1 y reflexionar de manera particular sobre los resultados del EDA 2011-1, respecto a los resultados estadísticos de los reactivos.

En tanto que, el seguimiento y el *análisis cualitativo* posibilitaron la recopilación de las reflexiones hechas por los profesores de manera colegiada, objetiva y plural sobre los aprendizajes relevantes que se revisan en el salón de clases, así como sobre procesos y prácticas docentes implementadas con los alumnos en las aulas.

Se aportó la experiencia de los docentes de Inglés en su calidad de expertos aplicadores del PI para analizar los reactivos que mostraron evidencias de aprendizaje, así como de los que tuvieron que modificarse o cancelarse. Para esta tarea, también se tomaron en cuenta los problemas detectados en los reportes de análisis previos y las propuestas para el mejoramiento del trabajo del EDA.

Todo ello para recuperar la experiencia de cada ciclo escolar y avanzar en la construcción de un mejor instrumento de evaluación.

La redacción de los aprendizajes señalados en el PI es incoherente al incluir en la temática el llenado de formatos específicos como son: licencia de manejo, tarjeta para el llenado de gasolina, tarjeta de viajero, tarjeta de recompensas y tarjeta de crédito.

Evidentemente, los alumnos no están familiarizados con este tipo de documentos, ni la población adulta en México, maneja ninguna tarjeta para llenado de gasolina, por el momento. Y, por el contrario, no precisa otro tipo de formatos con los que sí están familiarizados los alumnos que

cursan el primer semestre de bachillerato, como son: la apertura de cuentas en Facebook y Twitter.

Para solucionar este tipo de problemática, se recomienda *incluir un solo tipo y nivel de conocimiento para cada aprendizaje* indicado en el PI, redactando “enunciados claros acerca de lo que se espera que aprenda el estudiante y cómo va a demostrar este logro” (Kennedy, 2007) y *elegir contextos más apegados al interés personal, familiar y académico del alumno*, a fin de corregir este tipo de situaciones que impiden a los alumnos alcanzar los aprendizajes del PI.

En cuanto a los niveles cognoscitivos, la propuesta del PI se centra en los contenidos procedimentales como se desprende de la rúbrica 1 (Anexo 1), dejando de lado los declarativos y actitudinales.

En el período 2011-1, *el examen de Inglés I* mide una parte representativa de la materia con 23 reactivos con evidencia de aprendizaje que cubrieron los indicadores estadísticos de índice de discriminación, correlación biserial puntual y funcionalidad de las opciones de respuesta. Si bien es cierto que la mayoría de los reactivos miden el nivel cognoscitivo de conocimiento, de acuerdo con la taxonomía de Bloom, se puede señalar que los alumnos demuestran contar con una buena competencia lingüística básica. Este hecho se comprueba al considerar el máximo de 25 aciertos, que fue el número de reactivos propuestos para el examen, con un total de 56 alumnos que obtuvieron esta puntuación máxima y sólo cinco alumnos que consiguen dos aciertos.

De acuerdo con el análisis del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) aplicado en el período 2011-1, y seguimiento de resultados de los períodos 2009, 2010 y 2011, los resultados obtenidos por los estudiantes en las asignaturas de Inglés I y II, indican que sería recomendable reformular la secuenciación, temática y tiempo de los siguientes aprendizajes y conocimientos específicos del PI, que presentan alguna problemática:

En la unidad 1, de las propuestas a los acercamientos al programa de Inglés, el contenido de vocabulario: adjetivos calificativos, números ordinales, preposiciones de tiempo y lugar (*in, on, at, under*), ha estado acorde con el propósito y el aprendizaje; sin embargo, la complejidad del tema eleva el nivel cognoscitivo pues las preposiciones *in, on* y *at* son muy difíciles de aprender para los alumnos, debido a que el uso en inglés difiere mucho del que se le da en español para indicar lugar y tiempo. Tratándose de un contenido complejo para este nivel, su abordaje y práctica requieren más tiempo en esta unidad.

Comúnmente ubicado en la unidad 3, en las propuestas de acercamiento al programa de Inglés I, el contenido gramatical: verbos que expresan agrado y desagrado: *like, love hate*, en su forma interrogativa para hablar de lo que le agrada o no le agrada.; así como la conjugación de los verbos que expresan agrado o desagrado en presente simple, responde parcialmente al aprendizaje expresa lo que le gusta y lo que no le gusta.

Este aprendizaje contribuye a que el alumno exprese sus gustos y hable sobre sí mismo. Sin embargo, el PI no precisa el contexto ni vocabulario que debe manejar el alumno para comprender este tema. Los verbos *hate, love like, don't like* requieren de una frase nominativa o

-ing, si la siguiente palabra es un verbo. Se sugiere que en la revisión curricular de los acercamientos a los programas de Inglés, en términos de que el resultado de aprendizaje ya expresado comunicativamente, vincule el tema directamente con la gramática para formular oraciones afirmativas y preguntas, toda vez que desde la perspectiva gramatical, se trata de un tema que no queda claro para los alumnos, debido a la inexistencia de estos cambios en su lengua materna, y también porque los alumnos de este nivel no observan los detalles peculiares de la lengua meta, como es el caso del presente simple --que aún no es dominado por los alumnos--.

Por tanto se sugiere dar a este aprendizaje una práctica más detallada y también más tiempo para su adquisición.

La descripción de acontecimientos y actividades cotidianas, es un contenido declarativo, congruente con el propósito y el aprendizaje de la unidad 3, “expresa lo que le gusta y lo que no le gusta”, no obstante, también habría que incluir, de acuerdo con el PI, obligaciones habituales que tienen que ver con el tiempo libre y los gustos personales de los alumnos, tales como: *make the bed, do the homework, wash the dishes*; pues a pesar de que los alumnos necesariamente tienen que recordar vocabulario referente a actividades cotidianas, los docentes que imparten Inglés I, reconocen, al igual que con el tema de los gustos y desagradados, al presente simple como un tema problemático porque la mayoría de los alumnos tardan más tiempo en adquirir la forma afirmativa para las terceras personas del singular, “aunque desde un punto de vista formal pueda parecer aparentemente fácil” (cfr. Pérez, 1996).

De ahí que se justifica destinar mayor tiempo y práctica a esta estructura verbal.

El problema respecto al desfase en la articulación de los aprendizajes de las unidades es que no se profundiza en la revisión de procesos primordiales que están sucediendo en el salón de clases, como son el pensamiento analítico, reflexivo y “crítico que apunta a la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se le presentan” (UNAM-CCH, 2011, p. 8), la solución de problemas y la creatividad que nos darían información más certera de los contenidos conceptuales y procedimentales vistos en el aula.

Más aún cuando el enfoque didáctico de la materia de Inglés privilegia la clase-taller³ como sistema de trabajo centrado en el alumno.

En términos de habilidades y conocimientos específicos, los resultados obtenidos por los estudiantes que cursaron Inglés I, desde el 10-1 a la fecha, indican que:

³ Se concibe como un espacio en permanente construcción donde se crea un ambiente facilitador del proceso de aprendizaje y enseñanza (cognoscitivo-afectivo-volitivo). Es clase-taller porque un sistema de trabajo *centrado en el alumno*, porque en él se desarrollan estrategias (y algunas tareas de aprendizaje) propuestas por un guía/profesor, y se utilizan recursos, materiales de trabajo en un espacio o situación de interacción comunicativa”. Incluidas otras modalidades innovadoras como el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en tareas comunicativas, en las que los alumnos trasladan sus aprendizajes de la lengua a la realidad extra-clase, satisfacen necesidades comunicativas y académicas, asimismo utilizan recursos de tecnología (TIC, mediatecas y laboratorios, entre otros) (UNAM-CCH, 2011, p. 18).

El contenido declarativo: expresiones para preguntar/responder por escrito: nombre, edad, dirección, teléfono, ocupación, nacionalidad, correo electrónico, miembros de la familia y estado civil, es pertinente con el propósito de la unidad IV. Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

Consideramos que a fin de incidir favorablemente en el logro del aprendizaje, valdría la pena reformular la expresión "... áreas de necesidad inmediata" que aparece en el propósito de la unidad del PI. ¿Hasta qué punto preguntar sobre miembros de la familia, tiene que ver con "áreas de necesidad inmediata"?

CUADRO 3. Resultados del EDA 2011-1 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de Inglés I.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|---|--|---------------------------------------|
| Da información elemental sobre sí mismo y los demás, de manera oral y escrita. | Identifica el deletreo de palabras relacionadas con nombres y apellidos. | Conocimiento | 69% |
| | Comprende y corrige la escritura de palabras relacionadas con información personal. | Comprensión | 83% |
| | Identifica expresiones para preguntar y responder utilizando el verbo <i>to be</i> y el artículo indefinido <i>a/an</i> . | Conocimiento | 84% |
| | | Conocimiento | 76% |
| Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo, otras personas y sus posesiones. | Recuerda cómo formular preguntas con verbo <i>to be</i> . | Conocimiento | 66% |
| | Identifica sustantivos singulares y plurales, así como el posesivo anglosajón ('s). | Conocimiento | 56% |
| Identifica el tema en discursos sencillos orales y escritos sobre tópicos de interés personal, familiar y académico. | Completa formatos con datos personales: <ul style="list-style-type: none"> • Registro escolar • Trámites (licencia de manejo, credencial de la biblioteca, etc.). | Conocimiento | 86% |
| | Identifica datos específicos en un texto. | Conocimiento | 79% |
| Describe a su familia de manera oral y escrita, sus condiciones de vida, estudios y/o trabajo. | Conoce el uso de expresiones gramaticales básicas como: el verbo <i>to have</i> , adjetivos calificativos y pronombres demostrativos (<i>this, that, these, those</i>). | Conocimiento | 58% |
| | | Conocimiento | 55% |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|--|--|--|
| | Recuerda vocabulario relacionado con adjetivos calificativos, números ordinales y preposiciones de tiempo y lugar. | Conocimiento | 39% |
| Describe a su familia de manera oral y escrita, sus condiciones de vida, estudios y/o trabajo. | Identifica ideas breves con frases sencillas relativas a familiares y terceros. | Conocimiento | 92% |
| Expresa lo que le gusta y lo que no le gusta. | Identifica verbos que expresan agrado o desagrado en la forma afirmativa e interrogativa. | Conocimiento | 44% |
| | Identifica verbos que expresan agrado o desagrado en la forma afirmativa e interrogativa. | Conocimiento | 44% |
| Localiza información específica en textos breves y sencillos. | Selecciona la información que se le solicita o indica. | Comprensión | 80% |
| Expresa información relativa a lo que realiza en el trabajo/escuela y tiempo libre. | Selecciona actividades cotidianas habituales, así como nombres de días de la semana, horas y lugares. | Conocimiento | 90% |
| | Recuerda acciones habituales relacionadas con lo que realiza en el trabajo o tiempo libre. | Conocimiento | 72% |
| | Identifica oraciones breves y básicas con información de actividades cotidianas | Conocimiento | 48% |
| Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito. | Selecciona la forma interrogativa adecuada sobre detalles personales. | Conocimiento | 37% |
| | Completa formatos con datos personales. | Conocimiento | 96% |
| Transcribe mensajes orales que le pueden ser repetidos. | Recuerda expresiones para solicitar repetición y confirmación de datos. | Comprensión | 90% |
| | | Conocimiento | 71% |
| | Selecciona vocabulario diverso para completar formatos. | Conocimiento | 56% |

Unidad 1

- Da información elemental sobre sí mismo y los demás, de manera oral y escrita.

El alumno practica cotidianamente este tipo de expresiones relacionadas con el tema y aprendizaje que se indica y sería conveniente proponer que se incluya como vocabulario ocupaciones que no sean cognados y ampliar y diversificar esta propuesta, además de iniciar con el reconocimiento de los adjetivos posesivos. Al mismo tiempo, es conveniente explicar con mayor profundidad la utilización del verbo *to be*, es decir, no dar por hecho que ya lo vieron en la secundaria y explicarles a detalle su uso y excepciones de uso en esta parte de la primera unidad.

- Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y los demás de manera oral y escrita.

De acuerdo con los resultados, la mayoría de los alumnos tiene claro cómo se estructuran los enunciados en inglés en los que se emplean palabras de pregunta que incluyen el verbo *to be*.

Consideramos que es importante que este tipo de aprendizaje sea parte del PI, debido a que en el ámbito escolar, académico y social, los alumnos se ven en la necesidad de responder y seleccionar de forma oral y escrita información personal elemental sobre ellos mismos y de terceras personas. Por otra parte, nos parece indispensable que el alumno conozca vocabulario de parentesco para que esté en posibilidad de formular oraciones sencillas sobre sí mismo, su familia y amigos.

De acuerdo con los resultados en el EDA, el logro de este resultado de aprendizaje revela un conocimiento adecuado de vocabulario de relaciones familiares que usan los alumnos en su entorno social y familiar.

El grado de dificultad óptimo que alcanzó el resultado de aprendizaje de este reactivo, se explica por el tratamiento idóneo y revisión recurrente por parte del profesor en el aula. También por el tipo de actividades que los alumnos disfrutaban hacer para aprender este conocimiento y consolidarlo a través de diagramas de árbol usando ejemplos de sus propias familias o de personajes de caricatura favoritos, indicador de que cuando el alumno relaciona lo que aprende con su vida cotidiana, tiene más éxito.

- Identifica el tema en discursos sencillos orales y escritos sobre tópicos de interés personal, familiar y académico.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el EDA, consideramos que es necesario que en la selección de textos (orales y escritos), los alumnos encuentren elementos que le sean familiares para realizar una lectura más fluida; por ello, en el PI se debe clarificar el objetivo de este aprendizaje.

Unidad 2

- Describe a su familia de manera oral y escrita, sus condiciones de vida, estudios y/o trabajo.

En este caso el aprendizaje se relaciona con contenidos que los alumnos deben utilizar para hablar sobre su entorno y el de otros, por tanto, está bien ubicado en el PI, este conocimiento ayuda a que el alumno desarrolle la competencia comunicativa y, según los resultados del EDA, un buen número de alumnos identifican la estructura y forma correcta de los enunciados que se relacionan con este aprendizaje, aunque hace falta más explicación en relación con las preposiciones que indican lugar y tiempo, énfasis en los pronombres demostrativos y en los adjetivos posesivos, principalmente, sin perder de vista la aplicación comunicativa de la lengua.

Unidad 3

- Expresa lo que le gusta y lo que no le gusta.

Este aprendizaje contribuye a que el alumno exprese sus gustos y hable sobre sí mismo. Aunque el PI debería precisar el contexto y vocabulario que debe manejar el alumno para comprender este tema. Aunque el aprendizaje está expresado comunicativamente, su propuesta de manejo está vinculada directamente con la gramática, tanto para formular preguntas como para oraciones afirmativas y, según los resultados del EDA, el 39% de correctas para este reactivo indica que el tema, visto desde la perspectiva gramatical, no queda claro para los alumnos; esto posiblemente se debe a la inexistencia de estos cambios en su lengua materna, y que los alumnos de este nivel no observan los detalles peculiares de la lengua meta, como es el caso del presente simple. El EDA permite observar que los temas vinculados con el presente simple aún no son dominados por los alumnos, y que este aprendizaje requiere de una práctica más detallada y, posiblemente, también necesite más tiempo para su adquisición.

- Localiza información específica en textos breves y sencillos.

El alumno identifica con cierta facilidad información en textos escritos, por tanto, mientras el texto contenga información que le es familiar, puede identificar los detalles que se le soliciten. De acuerdo con los resultados del EDA, sería posible elevar el nivel de complejidad de los textos, en el sentido de que no sean ni tan breves, ni tan sencillos, o clarificar estos dos conceptos en el PI.

- Expresa información relativa a lo que realiza en el trabajo, escuela y tiempo libre.

Los alumnos identifican la forma gramatical de las actividades cotidianas; así mismo, recuerdan vocabulario referente a este tipo de actividades. Para este momento, los docentes que imparten Inglés I reconocen al presente simple como un tema problemático para la mayoría de los alumnos, especialmente en su forma afirmativa para las terceras personas del singular.

Unidad 4

- Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

Los alumnos logran solicitar y ofrecer este tipo de información con problemas en la estructuración de las preguntas y respuestas.

Los resultados del examen revelan que 96% de los alumnos tiene claridad respecto al significado y tipo de información solicitada para completar formatos con datos personales, a fin de satisfacer necesidades personales y académicas.

Consideramos que es necesario que los alumnos logren este tipo de aprendizaje, debido a que requieren encontrar y entender información general y específica que necesitan para realizar una tarea escolar, académica o social.

- Transcribe mensajes orales que le pueden ser repetidos.

La producción escrita (*writing*) es parte importante para el aprendizaje del inglés en su modalidad de cuatro habilidades, es por ello que los programas de Inglés deben comprender esta habilidad, pero en el PI se presenta esta habilidad en la cuarta unidad como si fuera un aprendizaje sumario. Para que se desarrolle esta habilidad se deben considerar ciertas subhabilidades que no están presentes en el PI, como puntuación, uso adecuado de la gramática, etc.

Gracias al seguimiento y el análisis cualitativo del EDA que realiza el grupo de trabajo año con año, es posible recopilar información, objetiva y plural sobre los aprendizajes relevantes que se revisan en el salón de clases, así como procesos y prácticas docentes implementadas con los alumnos en las aulas.

Como conocedores y aplicadores de los PI, los integrantes del grupo de trabajo aportaron su experiencia docente al analizar los reactivos que mostraron evidencias de aprendizaje, así como de los que tuvieron que ser modificados o cancelados. Para esta tarea, también se tomaron en cuenta los problemas detectados en los Reportes de Análisis previos y las propuestas para el mejoramiento del trabajo del EDA.

Esto último para recuperar la experiencia de cada ciclo escolar y avanzar en la construcción de mejores programas e instrumentos de evaluación

Inglés II

CUADRO 4. Resultados del EDA 2011-2 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de Inglés II.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|---|---|---------------------------------|
| Proporciona información sobre sí mismo y otros, a partir de las habilidades adquiridas el semestre anterior. | Distingue las diferentes formas del presente simple. | Comprensión | 57% |
| | Comprende y corrige la escritura de palabras relacionadas con información personal. | Comprensión | 56% |
| | Recuerda cómo formular preguntas con palabras interrogativas: <i>who, what, how old, where</i> . | Conocimiento | 87% |
| Reconoce y utiliza sustantivos contables y no contables. | Infiere el uso correcto de las palabras interrogativas relacionadas con cantidades. | Comprensión | 56% |
| Pregunta sobre cantidades, precios de objetos, alimentos, prendas de vestir. | Identifica los adjetivos y pronombres demostrativos. | Conocimiento | 64% |
| Formula preguntas para conocer la localización de lugares como escuela, casa, vecindario. | Distingue la estructura de preguntas y respuestas donde se utilizan frases para localizar lugares como la escuela, casa o vecindario. | Comprensión | 65% |
| | Identifica vocabulario relacionado con lugares de la comunidad y preposiciones de lugar. | Conocimiento | 63% |
| --- | Conoce la formulación de preguntas y -- respuestas para obtener datos de eventos (hora, fecha y lugar) en que se desarrolla la celebración o evento cultural. | Conocimiento | 83% |
| --- | Localiza información que se le solicita relacionada con datos de acontecimientos. | Conocimiento | 76% |
| Proporciona información y sigue instrucciones de cómo llegar de un lugar a otro. | Señala referencias para llegar a algún lugar. | Conocimiento | 54% |
| | Identifica vocabulario relacionado con medios de transporte y lugares. | Conocimiento | 52% |
| Formula preguntas y respuestas sobre acciones que se están realizando. | Identifica la forma para preguntar y contestar (con respuestas cortas afirmativas y negativas), sobre distintas acciones que se realizan en el momento en que se habla. | Conocimiento | 71% |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|---|--|---------------------------------------|
| | Identifica repertorio básico de frases, adverbios de tiempo y oraciones para describir y expresar acciones concretas de lo que él u otros están realizando. | Conocimiento | 53% |
| Comprende y produce expresiones relacionadas con lo que le gusta o no le gusta hacer. | Recuerda el uso del tiempo presente para expresar actividades que le gustan o que le disgustan. | Conocimiento | 39% |
| Expresa habilidades propias y de terceras personas. | Identifica habilidades que otros pueden hacer y no hacer, donde se utiliza el modal: <i>can-can't</i> y los conectores <i>and</i> y <i>but</i> . | Conocimiento | 62% |
| Establece el tema de textos de tipo académico con estructura sencilla. | Infiere el tema a partir del contexto del texto. | Comprensión | 83% |
| --- | Identifica similitudes o diferencias entre otras culturas y la propia. | Conocimiento | 57% |
| --- | Identifica similitudes o diferencias entre otras culturas y la propia. | Conocimiento | 56% |
| Obtiene información específica de textos orales y escritos de tipo académico. | Selecciona palabras clave e información específica | Conocimiento | 68% |
| | Comprende la relación entre partes de un texto por medio de la referencia anafórica. | Comprensión | 44% |

Unidad 1

- Proporciona información sobre sí mismo y otros, a partir de las habilidades adquiridas el semestre anterior.

A través de la revisión que se realizó con el examen del EDA, con reactivos de comprensión para evaluar este aprendizaje se observa que los alumnos son capaces de comprender, cuando está por escrito, información relacionada con datos personales y de terceros, pero les resulta difícil proporcionar información sobre sí mismos sin un formato de por medio. Es decir, que el nivel de conocimiento y de comprensión relacionado con este aprendizaje se logra bien, pero los alumnos no pueden alcanzar los siguientes niveles cognoscitivos, como el de aplicación o análisis, porque les resulta muy difícil describir a terceros con sus propias palabras en la lengua meta, para hacerlo se requiere la posibilidad de tener más práctica interpersonal.

- Reconoce y utiliza sustantivos contables y no contables.

Según los resultados del examen, se puede inferir que los alumnos saben de la existencia de los sustantivos contables y no contables en inglés, pero no es muy claro para ellos la diferencia entre *how much* y *how many*, pues como en muchos otros temas gramaticales, la interferencia de la lengua materna es determinante.

- Pregunta sobre cantidades, precios de objetos, alimentos, prendas de vestir.

En el salón de clase hemos notado que mientras las actividades que se realicen sean de interés para los alumnos, por ejemplo, preguntar sobre precios de objetos o prendas de vestir que les interesen, pueden lograr el nivel cognoscitivo de aplicación; sin embargo, al revisar el siguiente aprendizaje del programa, donde ya no se retoma éste, pues no existe vinculación alguna, los alumnos lo olvidan. Aunado al hecho de que en su vida cotidiana es difícil la aplicación de este aprendizaje.

En el EDA los resultados indican que los alumnos conocen este tema e identifican su estructura y significado.

Consideramos que los aprendizajes propuestos para esta unidad se deberían cambiar por otros que se vincularan más con las actividades académicas de los alumnos o con su vida cotidiana para que los pongan en práctica.

Unidad 2

- Formula preguntas para conocer la localización de lugares como escuela, casa, vecindario.
- Proporciona información y sigue instrucciones de cómo llegar de un lugar a otro.

Los resultados del EDA en la revisión de este aprendizaje, que se hizo a través de reactivos de nivel cognoscitivo de conocimiento, indican que los alumnos identifican y conocen tanto el vocabulario, como la forma de preguntar y contestar, relacionada con este aprendizaje. Es un tema al que los profesores le dedican tiempo.

En opinión de algunos integrantes del equipo, este aprendizaje, relacionado con la localización de lugares, también consume tiempo valioso del curso, pues como los alumnos no tienen la necesidad real de ubicar lugares en la lengua meta, no lo aplican, además de que la práctica en el salón de clases tiene que ver con preguntas y respuestas sobre dónde se llevará a cabo tal concierto o la fiesta o reunión. Es decir, que este aprendizaje no cubre contenidos académicos que serían valiosos para los alumnos.

Unidad 3

- Formula preguntas y respuestas sobre acciones que se están realizando.

Este tema es revisado en la secundaria y los alumnos de segundo semestre reconocen al sufijo *-ing* como indicador de acciones que se realizan en el momento, a nivel de identificación no representa mayor problema para ellos, sin embargo, en el aula sobre generalizan el uso de *-ing* y tienen problemas para ubicar los adverbios de tiempo en el lugar correcto.

- Comprende y produce expresiones relacionadas con lo que le gusta o no le gusta hacer.

Como se ha mencionado a lo largo de este documento, los alumnos tienen problema con la adición de la *s* en las terceras personas del singular, la obvian porque no existen en su idioma y, como no representa problemas en la comunicación, no les parece importante.

- Expresa habilidades propias y de terceras personas.

A nivel de identificación los alumnos no tienen problema con este aprendizaje porque la forma de estructurarlo es muy parecida al español. En el aula hemos verificado que tampoco les es difícil aplicarlo de manera correcta en diferentes contextos, en la forma afirmativa y negativa.

Unidad 4

- Establece el tema de textos de tipo académico con estructura sencilla.

A los alumnos les resulta difícil identificar similitudes o diferencias entre su cultura y la de los hablantes de la lengua meta en la lengua escrita, a menos que los textos contengan suficientes cognados y estructuración sencilla para que puedan asimilar fácilmente el contenido del mismo.

Es necesario practicar más esta habilidad académica en el aula.

- Obtiene información específica de textos orales y escritos de tipo académico.

Mientras la información se presenta de forma escrita, a los alumnos se les facilita su interpretación y comprensión y realizan un buen trabajo al obtener información específica.

En Inglés II, también ocurre que los aprendizajes de una misma unidad no guardan una relación adecuada entre sí, tampoco corresponden a una sola temática, ni presentan una integración lógica y coherente.

La articulación de los aprendizajes en esta asignatura, se presentan de manera jerárquica, es decir, de lo general e inclusivo a lo específico y particular.

La distribución de los aprendizajes no necesariamente corresponde a una temática, ni se abordan en clase de manera secuencial.

En este curso, la temática asociada a los aprendizajes sigue la misma conformación que en Inglés I al agruparlos en componentes pragmáticos, sociolingüísticos y lingüísticos, que a su vez se subdividen en aspectos discursivos, socioculturales y del léxico, gramática y fonética lo cual resulta pertinente y contribuye a que los alumnos alcancen el logro de tales aprendizajes.

Varios aprendizajes están formulados en términos tan amplios y generales que no es posible trasladar varios aprendizajes señalados en el PI a la TE. Esta situación obliga a reformular el aprendizaje mencionado en el PI en la TE a fin de que se pueda evaluar su logro al desglosarlo.

Con excepción de los actitudinales, la mayoría de contenidos curriculares incluidos en los aprendizajes mencionados en la TE, son de tipo declarativo (12) y procedimental (9) e identifican conceptos, situaciones y contextos incluidos en el PI.

Los aprendizajes planteados en los programas de Inglés presentan consistencia con los propósitos de las unidades, las asignaturas y la materia en tanto que “procuran un balance en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades de una lengua: comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita ... dan especial importancia al desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y producción escrita ... así como a las habilidades de lectura y escritura como habilidades transversales y horizontales en el currículum” (p. 18) por su importancia en el currículum del CCH.

CONCLUSIONES GENERALES

De las observaciones aquí vertidas y fundamentadas, se desprenden las siguientes opiniones respecto a aspectos medulares de los programas de las asignaturas de Inglés I y II del Plan de Estudios.

- El objetivo primordial de los programas, en este caso de Inglés, es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula que necesariamente incluyen procesos de comunicación y no sólo la manipulación de los diversos componentes lingüísticos.
- Atravesar por una metodología equivalente a la empleada en el análisis y validación de los resultados del instrumento de evaluación EDA a fin de valorar las estructuras de los Programas Institucionales, actualidad de contenidos temáticos, pertinencia con relación al Plan de Estudios –relación horizontal y vertical–, ubicación de la materia en el mapa curricular, así como virtudes y aportaciones del PI para la formación del bachiller.
- Basarse en la evaluación de docentes de Inglés expertos en la materia, y con experiencia en torno al Modelo Educativo del CCH, la metodología didáctica del área, los programas de estudio de las asignaturas de Inglés I-IV y la impartición de las mismas, acerca de la pertinencia y la suficiencia de los aprendizajes y contenidos, previamente a su modificación, actualización e inclusión en los programas ajustados de Inglés I-IV.
- La recomendación anterior también sería aplicable a la posibilidad de hacer viable, como se asienta en el PI la posible ampliación de la materia de Inglés a seis semestres curriculares, a fin

de que se obtenga “una visión de conjunto de resultados y contar con bases para tomar decisiones acertadas sobre los cambios que sean necesarios introducir”.

- Claro está, sin olvidar que en este ciclo de estudios, Inglés se integra a otras materias que conforman el PEA, ya que el objetivo principal es que los alumnos alcancen aprendizajes esenciales de mayor calidad para garantizar la posibilidad de continuar su formación en el nivel superior e incorporarse de manera eficaz y responsable en los diferentes ámbitos de la sociedad.
- Cuanto más detalladamente se conocen los logros de los alumnos, menos factible es contar con información desagregada a nivel de centros. Por el contrario, si el propósito es generar información con estos últimos niveles de desagregación, entonces sólo será posible obtener mediciones más globales y menos detalladas de lo que los alumnos aprenden. Un desafío central para el diseño de una evaluación es desarrollar metodologías que permitan combinar diferentes propósitos.

La manera más clara de reportar resultados de aprendizajes de cada una de las materias que se imparten en el Colegio, es hacerlo a partir del porcentaje de alumnos que logran los aprendizajes buscados en este nivel educativo.

En primer término porque permite proveer al docente de elementos detallados y precisos que posibilitan una mayor uniformidad en los criterios que usa para acreditar a sus alumnos y también permite que el padre de familia sepa lo que su hijo debe aprender en cada grado y, con ello, promover su participación educadora hacia su hijo y que, además, sepa lo que puede solicitar a la escuela.

Si bien es cierto que el EDA tiene limitaciones propias de un test, en cuanto a los aspectos que se pueden revisar ya que sólo puede medir determinado tipo de aprendizajes, también queda claro que proporciona datos confiables y válidos acerca de lo que está sucediendo en el aula.

A la fecha, el EDA no permite medir la producción oral y escrita ni tampoco la comprensión auditiva, a través de audios, videos o simulaciones por computadora que como instrumentos alternativos de medición, también pueden usarse como pruebas prácticas.

Las razones pueden ser diversas, desde obstáculos tecnológicos institucionales, hasta limitantes técnicas en los equipos en donde los alumnos responden dicho examen. El problema es que no se profundiza en la revisión de procesos primordiales que están sucediendo en el salón de clases, como son el pensamiento crítico, la solución de problemas y la creatividad que nos darían información más certera de los contenidos conceptuales y procedimentales vistos en el aula.

También puede brindar información sobre las estrategias metodológicas que se deberían emplear en el salón de clases con alumnos adolescentes y, por ende, orientación sobre el tipo de cursos de formación docente a impartirse, al igual que sobre la generación de materiales que facilitan la enseñanza de los aprendizajes relevantes para la materia de Inglés.

En suma, el EDA evalúa en sí la pertinencia y el logro de los objetivos de la materia de Inglés con respecto al perfil del egresado mediante recursos y apoyos didácticos que brindan las tecnologías de la información y la comunicación para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de los propósitos y aprendizajes del programa educativo.

REFERENCIAS

- Carmona C. *et al.* (2005). *Revisión del Plan de Estudios. Tercera etapa. Orientación y sentido de las áreas. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Los retos de la enseñanza de la lengua en el futuro inmediato* [documento de trabajo]. México: UNAM-CCH.
- UNAM-CCH (2011). *Programas de Inglés I-IV ajustados*. México: el autor.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Cork: Quality Promotion Unit, University College Cork. [Versión española: *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje* [versión electrónica]. Disponible en: http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/new_resultados_de_aprendizaje_01_dkennedy.pdf [recuperado el 28 de noviembre de 2011].
- Pérez, B. (1996). Gradación de las tareas. En *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Capítulo 5. Madrid: Cambridge University Press, 98-118 [original en inglés, 1989].

Inglés III y IV

Autoras

Nelly **Camacho Iñiguez** (Sur)

Rosa Maricela Rita **Aguilar Casas** (Oriente)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
INGLÉS III Y IV**

Nelly Camacho Iñiguez (Plantel Sur)
Rosa Maricela Rita Aguilar Casas (Plantel Oriente)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA)

En el PEA del Colegio de Ciencias y Humanidades, Inglés es una materia curricular del tronco común por lo que su carácter es obligatorio. Se conforma por cuatro asignaturas: Inglés I, II, III y IV; se ubica en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y se imparte durante los cuatro primeros semestres del bachillerato en dos sesiones semanales de dos horas cada una (256 horas en total).

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA INDICATIVO (PI) DE LA MATERIA

En los cuatro cursos de la materia de Inglés, se plantea un aprendizaje en espiral, es decir, los aprendizajes adquiridos son retomados y reutilizados más adelante para la construcción de nuevos aprendizajes, lo que implica que el alumno movilice aprendizajes previos y los aplique en nuevas situaciones.

El propósito general de la materia es el desarrollo de las cuatro habilidades: producción oral y escrita, comprensión auditiva y lectora, articuladas por componentes pragmáticos, sociolingüísticos y lingüísticos. Los componentes pragmáticos son los actos del habla y el dominio del discurso; los sociolingüísticos se refieren a las condiciones socioculturales, y los lingüísticos, al léxico, gramática y fonética.

Los cursos de Inglés están orientados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno con la finalidad de que se desenvuelva en ámbitos sociales: el personal y el académico.

De manera más específica, en Inglés I se pretende que el alumno exprese oralmente y por escrito información personal de sí mismo y de otros. Además que comprenda textos orales y escritos para obtener información de acuerdo con sus necesidades.

En Inglés II el alumno expresará sus necesidades (solicitar información y obtener productos); además, obtendrá información específica de textos orales y escritos.

En Inglés III, el alumno expresará en forma oral y escrita actividades cotidianas, acontecimientos que ocurrieron en el pasado, así como sus planes para el futuro. Asimismo, comprenderá la secuencia de eventos en textos orales y escritos.

En Inglés IV, el alumno interactuará a nivel elemental con otros en la práctica de expresar actividades cotidianas, describir experiencias pasadas, así como referirse a sus planes. También emitirá recomendaciones y expresará sentimientos. Asimismo, identificará ideas principales en textos auténticos.

Con base en lo establecido en el PEA, el número de horas lectivas que corresponde a cada asignatura es de 64. Para las asignaturas de Inglés III y IV la distribución se establece de la siguiente forma.

CUADRO 1. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de Inglés III.

| INGLÉS III | | | | |
|---------------|---------------------|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| 1 | --- | 4 | 6 | 16 |
| 2 | --- | 3 | 7 | 14 |
| 3 | --- | 3 | 6 | 18 |
| 4 | --- | 3 | 3 | 16 |
| TOTAL: | | 13 | 22 | 64 |

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de Inglés IV.

| INGLÉS IV | | | | |
|---------------|---------------------|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| 1 | --- | 4 | 13 | 16 |
| 2 | --- | 4 | 10 | 18 |
| 3 | --- | 4 | 6 | 18 |
| 4 | --- | 4 | 9 | 12 |
| TOTAL: | | 16 | 38 | 64 |

A partir de la experiencia docente, se considera que en Inglés III debe haber una redistribución de temáticas y en consecuencia de tiempos didácticos, ya que, por ejemplo, la unidad 2 presenta siete temáticas entre las que se encuentran los temas discursivos de conectores y las lecturas de ojeada selectiva y de búsqueda. El uso de los conectores es una temática o contenido que representa dificultad para los alumnos debido a su complejidad.

Por otra parte, la unidad 3 tiene asignada el mayor número de horas: 18, y se observa que los temas ya fueron presentados en las dos unidades anteriores; por tanto, podrían considerarse de reciclaje.

En la unidad 4, se incluye la temática más compleja de todo el curso: identificación de ideas principales en textos. La complejidad estriba en el hecho de que los alumnos deben leer detalladamente, poniendo en juego los conocimientos lingüísticos y discursivos adquiridos. Una vez comprendido lo leído, los estudiantes deben pasar la información por un proceso de discriminación para identificar las ideas principales. Por esto, la unidad 4 es a la que se le debe asignar el mayor número de horas.

Con base en lo anterior se propone que a la unidad 1 se le asignen 14 horas; a las unidades 2 y 3, 16 horas, y a la unidad 4, 18 horas.

Al revisar la correlación entre los tiempos didácticos y la temática en el PI de Inglés IV, se encontró que también debe haber un reajuste en cuanto a temáticas, debido a que algunas resultan muy repetitivas; por ejemplo, el tiempo pasado que aparece en tres unidades. La distribución de las temáticas y su grado de complejidad requiere de un ajuste de tiempos; por ejemplo, la unidad 1 requeriría un mayor número de horas que se podrían tomar de la unidad 3.

También se observó que, aunque en el PI de las dos asignaturas no se hace explícito el nivel cognoscitivo de los aprendizajes, se puede vislumbrar que éste se ubica, en su mayoría, en los niveles de comprensión y aplicación. Sin embargo, en la unidad 4 de Inglés IV, se encuentra un aprendizaje de nivel cognoscitivo de análisis.

ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS

EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LAS TABLAS DE ESPECIFICACIONES (TE)

Para la elaboración de una TE, integrada principalmente por temáticas y resultados de aprendizaje, se hace necesario analizar el PI con el objeto de desprender de lo que ahí se propone tanto las temáticas como los resultados de aprendizaje que los reactivos habrán de medir.

En el caso que aquí nos ocupa, las temáticas propuestas en la TE corresponden, en su mayor parte, a las incluidas en los PI. Con relación a los resultados de aprendizaje planteados en la TE, existe la tendencia de puntualizar, es decir, a desglosar resultados de aprendizaje que en el PI se plantean integrando varios aspectos de una misma temática.

Así, la revisión de los PI que se consultaron en esta ocasión nos permite hacer las siguientes observaciones:

En el PI de la asignatura de Inglés III, se proponen 13 aprendizajes, de los cuales tres de ellos no son claros en su redacción (unidad 1, aprendizaje 4; unidad 3, primer aprendizaje, y unidad 4, primer aprendizaje).

Por otra parte, tanto en la unidad 1 como en la 2, se encontró que dos aprendizajes de cada una de estas unidades están orientados a trabajar la misma temática: grados de comparación y tiempo pasado, respectivamente.

Con relación al PI de Inglés IV, se encontró que tres de los 16 aprendizajes son confusos. En la unidad 1, se incluyen tres aprendizajes orientados hacia la misma temática: uso de modales. Así mismo, en la unidad 3, no hay claridad en los aprendizajes primero, tercero y cuarto.

RESULTADOS DEL EDA CON RELACIÓN A LOS APRENDIZAJES
DEL PI DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS III

El cuadro abajo incluido presenta los aprendizajes del PI cuyos reactivos mostraron evidencia de aprendizaje en la evaluación del EDA 2012-1.

CUADRO 3. Resultados del EDA 2012-1 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de Inglés III.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | TEMA(S) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|--|--|---------------------------------------|
| Compara objetos y personas para establecer la inferioridad, igualdad y superioridad. | Comparaciones. | Comprensión | 34% |
| | | Comprensión | 61% |
| | | Comprensión | 20% |
| Conectores frecuentes: <i>first, then, finally, and, also, but, because.</i> | Conectores frecuentes: <i>first, then, finally, and, also, but, because.</i> | Comprensión | 53% |
| | | Comprensión | 59% |
| | | Comprensión | 45% |
| Redacta textos escritos sobre eventos pasados. | Eventos y situaciones pasadas. | Comprensión | 48% |
| | | Comprensión | 80% |
| Extrae información específica de un texto oral o escrito narrado en tiempo pasado. | Lectura selectiva y de búsqueda. | Comprensión | .79% |
| Redacta textos escritos sobre eventos pasados. | Eventos y situaciones pasadas. | Comprensión | 76% |
| | | Comprensión | 47% |
| Redacta textos escritos sobre eventos pasados. | Vocabulario relacionado con el tiempo pasado: <i>yesterday, last night/week/month/year/century, in1992, etc.</i> | Comprensión | 66% |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | TEMA(S) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|---|--|---------------------------------------|
| Comprende y expresa sus planes y de otros en el futuro inmediato de manera oral y escrita. | Vocabulario relacionado con el tiempo futuro: <i>tomorrow, next week/month/year, etc.</i> | Comprensión | 76% |
| Identifica las ideas principales de textos orales o escritos. | Lectura detallada: idea principal. | Comprensión | 39% |
| Comprende y expresa sus planes y de otros en el futuro inmediato de manera oral y escrita. | Planes y acciones futuras con <i>will</i> y <i>going to</i> . | Comprensión | 83% |
| | | Comprensión | 81% |
| | | Comprensión | 71% |
| | Vocabulario relacionado con el tiempo futuro: <i>tomorrow, next week/month/year, etc.</i> | Comprensión | 73% |
| | | Comprensión | 74% |

Los resultados antes expuestos permiten mencionar que, a través de la exploración con el EDA, se manifiesta el logro de los alumnos en los aprendizajes relacionados con las siguientes temáticas en el porcentaje promedio de aciertos que a continuación se incluye: lectura de búsqueda, 79%; tiempo futuro, 76.3%; tiempo pasado simple, 63.4%; conectores, 52.3%; identificación de ideas principales, 39%; comparaciones, 38.3%. Se reitera que los datos anteriores se obtienen únicamente de los resultados obtenidos a partir de los reactivos que mostraron evidencia de aprendizaje en la aplicación del EDA 2012-1 de Inglés III.

A continuación, se presentan una tabla en donde se observa claramente la relación de aprendizajes y temáticas del PI y los vacíos que hay tanto en aprendizajes a los que no hay temática asociada, como en temáticas que no se relacionan con ninguno de los aprendizajes propuestos en cada una de las unidades de Inglés III.

CUADRO 4. Relación entre los propósitos, aprendizajes y temáticas del PI de la asignatura de Inglés III.

| APRENDIZAJES | TEMÁTICAS |
|--|--|
| Unidad 1 | |
| Propósito: al finalizar la unidad el alumno empleará diferentes maneras de comparar objetos, personas, lugares. Asimismo, comprenderá textos breves orales y escritos. | |
| Conoce los lineamientos de trabajo para este semestre y las formas de evaluación. | Programa de la materia, forma de trabajo y evaluación. |
| Compara objetos y personas para establecer la inferioridad, igualdad y superioridad. | <ul style="list-style-type: none"> Comparaciones de personas y objetos. |

| APRENDIZAJES | TEMÁTICAS |
|---|--|
| Escribe características de objetos, lugares y personas con expresiones de inferioridad y superioridad absolutas. | <ul style="list-style-type: none"> • Grado del adjetivo: comparativo. • Grado del adjetivo: superlativo. |
| Redacta un texto de corta extensión para describir sus posesiones y situación personal. | |
| --- | Conectores: <i>and, but, because, then</i> . |
| --- | Conectores de secuencia. |
| Unidad 2 | |
| Propósito: comprende y produce textos orales y escritos que describan eventos, personas y lugares del pasado. Además, identifica los eventos que se narran en textos orales y escritos de estructura cronológica. | |
| Intercambia de manera oral y escrita, información acerca de personas y lugares en el pasado. | <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones pasadas, lugar y fecha de nacimiento, apariencia física y personalidad. • Verbo <i>to be</i> en pasado. • <i>There was, there were</i>. • Verbos regulares e irregulares. |
| Distingue la estructura cronológica de los eventos principales de un texto oral o escrito. | <ul style="list-style-type: none"> • Conectores de secuencia. • Lectura: de ojeada, selectiva y de búsqueda. |
| Redacta una descripción sobre eventos pasados. | <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones pasadas. • Verbo <i>to be</i> en pasado. • <i>There was, there were</i>. • Verbos regulares e irregulares. • Conectores: <i>and, but, because, then</i>. |
| Unidad 3 | |
| Propósito: al finalizar esta unidad el alumno intercambiará de manera oral o escrita, información acerca de situaciones y experiencias de su pasado. Asimismo, identificará los eventos principales de textos orales y escritos narrativos. | |
| Intercambia información acerca de los sucesos relevantes de su vida. | <ul style="list-style-type: none"> • Eventos pasados. • Pasado simple. |
| Extrae información específica de un texto oral o escrito narrado en tiempo pasado. | <ul style="list-style-type: none"> • Pasado simple. • Narraciones orales y escritas. • Lectura selectiva. |
| Escribe textos para referirse a experiencias de su pasado. | <ul style="list-style-type: none"> • Eventos pasados. • Pasado simple. |
| --- | Conectores de secuencia: <i>first, second, then, after, finally</i> . |

| APRENDIZAJES | TEMÁTICAS |
|---|--|
| --- | Discriminar lo importante de acuerdo con un propósito. |
| --- | Lecturas de búsqueda y detallada. |
| Unidad 4 | |
| Propósito: al finalizar la unidad el alumno expresará, de manera oral o escrita, sus planes a futuro y los de otros. Asimismo, obtendrá las ideas principales de un texto oral o escrito. | |
| Comprende y expresa sus planes y de otros en el futuro inmediato de manera oral y escrita. | <ul style="list-style-type: none"> • Planes y acciones futuras con <i>going to</i>. • Planes y acciones a futuro: <i>will</i>. |
| Intercambia de manera oral y escrita sus intenciones a futuro. | |
| Identifica las ideas principales de textos orales o escritos. | Lectura detallada: ideas principales. |

Relación entre los propósitos y los aprendizajes

En este aspecto se encontraron los vacíos que a continuación presentan:

En la unidad 1, se encontró que no se presenta ningún aprendizaje orientado a cubrir esta parte del propósito: "... Asimismo, comprenderá textos breves orales y escritos".

En el propósito de la unidad 3, no existe aprendizaje para: "Identificará los eventos principales de textos orales y escritos narrativos." Aunque se propone una temática que puede estar relacionada: "Discriminar lo importante de acuerdo con un propósito".

Relación y articulación entre los aprendizajes

Como ya se mencionó, en la unidad 1 de la asignatura de Inglés III, se proponen dos aprendizajes orientados a una misma temática, por lo que se puede decir que guardan relación entre sí aunque podrían quedar redactados en uno solo. El cuarto aprendizaje no es claro, sin embargo se habla de describir posesiones, por lo que podría estar relacionado con los dos anteriores en los que se habla de descripción.

En la unidades 2 y 3, los aprendizajes están relacionados a un mismo tema, el pasado, que se explora a través de tres habilidades: producción oral y escrita, y comprensión de lectura.

En la unidad 4, dos de los tres aprendizajes están conectados, ya que exploran el futuro (planes e intenciones). El tercer aprendizaje está totalmente desvinculado, ya que se trata de que el alumno aprenda a identificar las ideas principales en textos orales y escritos. Para este último, se hace necesario llevar al alumno a la práctica de la lectura detallada sin haberla explorado anteriormente. No obstante todo lo anterior, cabe mencionar que, con relación al desarrollo de la

habilidad lectora, en este nivel se observa congruencia en cuanto a explorar tipos de lectura que van de lo sencillo a lo complejo, es decir, primero se trabaja la lectura de textos cronológicos en donde la lectura selectiva se facilita en función de las claves que un texto de este tipo incluye.

En la unidad 2, dentro de la temática, se proponen las lecturas de ojeada, selectiva y de búsqueda. Al trabajar la lectura selectiva y la de búsqueda con otro tipo de textos, diferentes a los cronológicos, se deduce que el grado de dificultad de este tipo de lecturas podría ser un poco mayor por no contar con las claves que presenta una cronología.

La unidad 4 cierra con un aprendizaje orientado a abordar la lectura detallada, la cual requiere una mayor interacción entre el lector y el texto que el resto de los tipos de lectura. En este sentido, se puede mencionar que se da una relación apropiada en todos los casos en donde el binomio aprendizaje-temática(s) está presente y que, conjuntamente con el trabajo adecuado en el aula, la(s) temática(s) debería(n) propiciar directamente el(los) aprendizajes correspondientes. Cabe mencionar que, aun cuando la temática de conectores no está explicitada en los aprendizajes relacionados con la habilidad de la escritura, se considera que podrían vincularse con ellos, aunque no se sabe cuál fue la intención de los autores del PI al incluir los conectores en varias unidades.

Aprendizajes de la TE para el EDA 2012-2 con relación a los aprendizajes del PI de la asignatura de Inglés IV

Debido a que está por aplicarse el primer EDA de Inglés IV (centrado en cuatro habilidades) con base en la última versión del PI, *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV*, a la fecha no se cuenta, para Inglés IV, con información sobre los resultados relativos al porcentaje promedio de aciertos de cada reactivo que muestre evidencia de aprendizaje (tal como pudo observarse en la tabla correspondiente a Inglés III). En consecuencia, los únicos datos con los que se cuenta son los siguientes:

CUADRO 5. Relación entre los aprendizajes del PI y las TE 2012-2 de la asignatura de Inglés IV.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | TEMÁTICA(S) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE |
|---|---|---|
| Unidad 1 | | |
| Describe oralmente planes, sucesos cotidianos y eventos pasados. | <i>No se evalúa en el EDA.</i> | |
| Escribe oraciones para pedir y dar consejos; expresar obligación y prohibición. | <ul style="list-style-type: none"> • Consejos: uso de <i>should</i>. • Obligaciones: uso de <i>have to</i>. • Prohibiciones: uso de <i>must not</i>. | Aplicación |
| Comprende obligaciones, prohibiciones, y permisos estructurados con claridad. | <ul style="list-style-type: none"> • Obligaciones: uso de <i>have to</i>. • Prohibiciones: uso de <i>must not</i>. • Permisos: uso de <i>can</i>. | Aplicación |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | TEMÁTICA(S) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE |
|--|---|---|
| Aporta sugerencias y/o advertencias en situaciones escolares o de su entorno cercano. | Consejos: uso de <i>should</i> . | Aplicación |
| Unidad 2 | | |
| Expresa actividades que se realizaron en el pasado. | Rutinas y situaciones pasadas: uso de <i>used to</i> y <i>could</i> . | Aplicación |
| Describe situaciones pasadas que se estaban desarrollando en cierto momento del pasado. | <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones y eventos simultáneos en pasado: uso de pasado continuo. • Vocabulario relacionado con el pasado continuo: <i>when</i> y <i>while</i>. | Aplicación |
| Comprende discursos orales o escritos sobre temas culturales y/o cotidianos. | <i>No se evalúa en el EDA.</i> | |
| Identifica la secuencia de eventos en textos académicos auténticos. | Secuencias: uso de conectores: <i>first, before, after, next, later, then, finally</i> . | Aplicación |
| Unidad 3 | | |
| Reconoce información específica de eventos o acciones que han ocurrido en textos orales y escritos sobre temas culturales. | Acciones que iniciaron en el pasado y continúan en el presente: uso de presente perfecto. | Aplicación |
| Describe lo que él mismo u otros han o no realizado de manera oral o escrita. | | Aplicación |
| Sostiene una conversación breve y sencilla donde se hable acerca de costumbres, acontecimientos y experiencias relacionados con su pasado. | <i>No se evalúa en el EDA.</i> | |
| Identifica ideas principales y secundarias, así como la acción, personajes y entorno de textos académicos auténticos. | <i>No se evalúa en el EDA.</i> | |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | TEMÁTICA(S) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE |
|---|--|---|
| Unidad 4 | | |
| Expresa brevemente motivos, explicaciones, planes y ciertas opiniones a partir de experiencias propias. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades cotidianas: uso de verbos en presente simple y auxiliar <i>do/does</i>. • Planes y acciones futuras: uso de <i>will</i> y <i>going to</i>. • Uso de verbos en pasado simple y auxiliar <i>did</i>. | Aplicación |
| Reconoce algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de voz en pasajes auditivos. | <i>No se evalúa en el EDA.</i> | |
| Escribe textos cortos que describen su estado de ánimo y sus preferencias. | Estados de ánimo: uso de adjetivos relacionados con estados de ánimo: <i>sad, happy, kind, unkind...</i> | Aplicación |
| Reconoce la línea argumental general sobre el tema presentado en un texto de opinión. | <i>No se evalúa en el EDA.</i> | |

Relación entre aprendizajes y temática

A continuación, se presenta una tabla donde se observa claramente la relación entre los aprendizajes y las temáticas, así como los vacíos que hay tanto en aprendizajes donde no hay temática asociada, como en temáticas que no se relacionan con ninguno de los aprendizajes propuestos en cada una de las unidades de Inglés IV.

CUADRO 6. Relación entre los propósitos, aprendizajes y temáticas del PI de la asignatura de Inglés IV.

| APRENDIZAJES | TEMÁTICAS |
|--|--|
| Unidad 1 | |
| Propósito: el alumno comprenderá textos orales y escritos que aborden problemas y/o consejos y será capaz de formular sus propias recomendaciones. | |
| Escribe oralmente planes, sucesos cotidianos y eventos pasados. | <ul style="list-style-type: none"> • Planes y acciones futuras. • Acciones habituales y rutinas. • Eventos y situaciones pasadas. |
| Escribe oraciones para pedir y dar consejos; expresar obligación y prohibición. | Consejos. Obligaciones. Prohibiciones. Modales. |

| APRENDIZAJES | TEMÁTICAS |
|---|--|
| Comprende obligaciones, prohibiciones y permisos estructurados con claridad. | Obligaciones. Prohibiciones. Modales. |
| Aporta sugerencias y/o advertencias en situaciones escolares o de su entorno cercano. | Modales. |
| --- | Ideas esenciales en pasajes auditivos. |
| --- | Lectura de búsqueda. |
| --- | Texto expositivo de problema/solución. |
| --- | Conectores causa-efecto: <i>so, because</i> . |
| --- | Uso de mayúsculas. |
| --- | Uso del diccionario bilingüe. |
| Unidad 2 | |
| Propósito: el alumno describirá y comprenderá, de manera oral y escrita, hechos y experiencias pasadas de ámbitos personales académicos. Asimismo, identificará la secuencia y relación entre eventos del pasado en textos orales o escritos. | |
| Expresa, de manera oral y escrita, actividades que se realizaron en el pasado. | Descripción de eventos pasados Actividades, experiencias y eventos pasados. |
| --- | Rutinas pasadas que contrastan con el presente. |
| Escribe, de manera oral y escrita, situaciones pasadas que se estaban desarrollando en cierto momento del pasado. | <ul style="list-style-type: none"> Habilidad en pasado: <i>could. Used to</i>. Eventos y situaciones pasadas que se realizan de manera simultánea <i>when/while</i>. Pasado continuo. |
| Comprende discursos orales o escritos sobre temas culturales y/o cotidianos. | --- |
| Identifica la secuencia de eventos en textos académicos auténticos | <ul style="list-style-type: none"> Texto narrativo o cronológico. Conectores de secuencia. |
| --- | Documental. |
| --- | Conectores de adición y contraste. |
| Unidad 3 | |
| Propósito: el alumno comprenderá textos orales y escritos sobre eventos que han ocurrido. Además, intercambiará, de manera oral y escrita, experiencias personales y culturales relacionadas con lo que ha realizado. | |
| Reconoce información específica de eventos o acciones que han ocurrido en textos orales y escritos sobre temas culturales. | <ul style="list-style-type: none"> Eventos y situaciones pasadas. Presente perfecto. |

| APRENDIZAJES | TEMÁTICAS |
|--|---|
| Describe lo que el mismo u otros han realizado o no, de manera oral o escrita. | Presente perfecto. |
| Sostiene una conversación breve y sencilla donde se hable acerca de costumbres, acontecimientos y experiencias recientes. | Descripción de experiencias presentes. |
| | Organizadores gráficos: mapa conceptual. |
| | Conectores de secuencia; causa-efecto. |
| | Frases para expresar opiniones. |
| | Adverbios de tiempo. |
| Identifica ideas principales y secundarias, así como la acción, personajes y entorno de textos académicos auténticos. | |
| Unidad 4 | |
| Propósito: el alumno, a partir de la integración de todas las habilidades comunicativas de comprensión, expresión e interacción oral y escrita, podrá expresar de forma sencilla ideas, sentimientos y pensamientos. | |
| Expresa brevemente motivos, explicaciones, planes y ciertas opiniones a partir de experiencias propias. | <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias pasadas. • Planes y acciones futuras. • Acciones habituales y rutinas. |
| Reconoce algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de voz en pasajes auditivos. | <ul style="list-style-type: none"> • Estados de ánimo. • Tono. |
| Escribe textos cortos que describen su estado de ánimo y sus preferencias. | <ul style="list-style-type: none"> • Estados de ánimo. • Conectores de adición, contraste y secuencia. |
| Reconoce la línea argumental general sobre el tema presentado en un texto de opinión. | <ul style="list-style-type: none"> • Texto argumentativo. • Lectura detallada. |

Relación entre propósitos y aprendizajes

Respecto a la relación entre los propósitos y aprendizajes, se encontraron los vacíos que a continuación se detallan: mientras el propósito de la unidad 1 es “El alumno comprenderá textos orales y escritos que aborden problemas y/o consejos y será capaz de formular sus propias recomendaciones”, únicamente un aprendizaje (de cuatro) contribuye a su logro: “Escribe oraciones para pedir y dar consejos; expresar obligación y prohibición”. También se encontró que no se presenta ningún aprendizaje orientado a cubrir esta parte del propósito: “Asimismo, comprenderá textos breves orales y escritos”.

En el propósito de la unidad 3, no existe aprendizaje para "... identificará los eventos principales de textos orales y escritos narrativos". Aunque se propone una temática que puede estar relacionada: "Discriminar lo importante de acuerdo con un propósito".

En la unidad 3, sólo dos de cuatro aprendizajes tienen relación con el propósito "El alumno comprenderá textos orales y escritos sobre eventos que han ocurrido. Además, intercambiará, de manera oral y escrita, experiencias personales y culturales relacionadas con lo que ha realizado". Los otros dos aprendizajes, "Sostiene una conversación breve y sencilla donde se hable acerca de costumbres, acontecimientos y experiencias recientes" e "Identifica ideas principales y secundarias, así como la acción, personajes y entorno de textos académicos auténticos", no están vinculados de alguna manera con el propósito expresado.

En la unidad 4, el aprendizaje "Reconoce la línea argumental general sobre el tema presentado en un texto de opinión" no está considerado dentro del propósito "El alumno, a partir de la integración de todas las habilidades comunicativas de comprensión, expresión e interacción oral y escrita, podrá expresar de forma sencilla ideas, sentimientos y pensamientos".

Articulación entre aprendizajes

En la unidad 1, se proponen cuatro aprendizajes; sin embargo, como ya se mencionó, tres de ellos exploran la misma temática: los modales. El aprendizaje restante presenta claridad en su redacción y está orientado a la exploración de actividades cotidianas, pasadas y futuras.

En la unidad 2, los dos primeros aprendizajes se relacionan a partir de la temática: el pasado. Existe gradación en el orden de presentación, ya que el primero está orientado al uso de pasado simple que, de algún modo, ubica a los alumnos en esta temática para después pasar a una estructura compuesta: el pasado continuo que expresa eventos y situaciones pasadas que se realizan de manera simultánea. El primer aprendizaje resulta confuso, aunque los otros tres en esta unidad tienen una redacción clara que permite identificar lo que se pretende lograr en cada uno de ellos.

En la unidad 3, los aprendizajes tienen algún tipo de problema en alguna parte de su redacción y, por tanto, resulta difícil saber con precisión a qué se refieren, por ejemplo: "Reconoce información específica de eventos o acciones que han ocurrido en textos orales y escritos sobre temas culturales".

Finalmente, advertimos que existe claridad en los aprendizajes que integran la unidad 4. El segundo y el tercero están relacionados por la temática: estados de ánimo. El orden de presentación es adecuado, ya que en el segundo se dirige a los alumnos a un nivel de reconocimiento, y en el tercero, a su aplicación a través de la habilidad de la escritura (redacción).

CONCLUSIONES GENERALES

A partir de todo lo expresado anteriormente, consideramos indispensable que se establezca la correspondencia explícita y clara entre todos los aprendizajes con los propósitos de cada unidad, así como entre las temáticas con los aprendizajes. De igual modo, resulta muy recomendable integrar en un solo aprendizaje aquéllos que estén relacionados con una misma temática. También, se hace necesario asignar *título* a las unidades con objeto de contar con un referente para el desarrollo de cada una de ellas.

Ahora bien, consideramos que la estructura que presenta el “Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV” podría ser más práctica si se integrara la información de “los cuadros de contenido” dentro de la temática presentada en la columna titulada “Temática” en cada unidad. De esta manera, los profesores usuarios tendrían a la vista de una sola vez el (los) contenido(s) relacionado(s) con un aprendizaje.

Así, los contenidos temáticos estarían agrupados y esto facilitaría la planeación de las actividades frente a grupo; los profesores conocerían el conjunto de temáticas que habría que explorar para la consecución de un determinado aprendizaje. La experiencia ha mostrado que muchos profesores se quedan con lo expresado en las columnas de Aprendizajes, Estrategias y Temática y que no consultan el cuadro de contenidos, mientras que otros sólo apoyan su labor en este cuadro sin considerar los aprendizajes.

A pesar de lo anterior, la mayoría de los contenidos temáticos que se proponen a lo largo de los cuatro PI son adecuados y vigentes para el desarrollo de la competencia comunicativa en Inglés en el nivel del bachiller del Colegio. Existen algunos contenidos que rebasan dicho nivel, por lo que habría que valorar su permanencia en los PI; por ejemplo: el texto argumentativo, con referencia al propósito “Reconoce la línea argumental general sobre el tema presentado en un texto de opinión.”

Así mismo, es relevante señalar, con relación a los tiempos curriculares asignados que, a primera vista, parecería que las 64 horas asignadas a cada curso de Inglés estarían orientadas a trabajar las temáticas con los alumnos para la consecución de los aprendizajes. Sin embargo, en la práctica esto no resulta real, pues hay que considerar, dentro de los tiempos asignados, horas para las diferentes evaluaciones. Por una parte, en el Departamento de Inglés se tiene la aplicación semestral obligatoria de los exámenes estandarizados de la Comisión General de Lenguas: el diagnóstico y el parcial (4 horas) y, por la otra, están los exámenes parciales que cada profesor aplica a sus grupos. Los tiempos que la evaluación requeriría depende de cuantos exámenes se planeen e incluyan semestralmente. Ante esta situación, se hace necesario que en la próxima revisión de los PI se considere, de manera explícita, los tiempos para los diferentes procesos de evaluación.

Por último, cabe mencionar que en el “Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I - IV” ya está considerada, de manera puntual, cuál es la contribución de los objetivos de la materia de Inglés al Perfil del Egresado del CCH. De manera más específica, con base en la revisión y análisis

que se llevó a cabo de los Programas de Inglés III y IV para la realización del presente documento, podemos señalar que los aprendizajes de las asignaturas que aquí nos ocupan contribuyen al Perfil del Egresado principalmente en lo que se refiere a que el alumno “...pose[a] habilidades generales de trabajo intelectual y los conocimientos específicos que le permit[a]n adquirir o construir así como generar estrategias propias para lograr aprendizajes cada vez más complejos.” “Comprend[a], interpret[e] y produ[za] textos verbales de distintos tipos, necesarios para su vida social, sus estudios actuales y superiores así como para integrarse a la cultura de nuestro tiempo a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de oír, leer, hablar y escribir” y “Comprend[a] textos escritos en una lengua extranjera de manera suficiente para los trabajos de acopio de información que debe realizar en el bachillerato y como base para la ampliación de conocimientos en estudios futuros” (UNAM-CCH, 2011, pp. 6-7).

REFERENCIAS

Aguilar, M. y Camacho, N. (febrero de 2012). *Reporte de los resultados de la aplicación del EDA de 2012-1 de la asignatura de Inglés III* [documento de trabajo]. México: UNAM-CCH, Seminario Institucional del Examen de Diagnóstico Académico.

Ortega del Valle, M. (noviembre de 2011) “El EDA como fuente de información para el proyecto de revisión y actualización curricular del plan y programas. Propuesta de índice” [documento de trabajo]. México: UNAM-CCH, Seminario Institucional del Examen de Diagnóstico Académico.

Tablas de especificaciones para el EDA 2012-1 y 2011-1 de la asignatura de Inglés IV, elaborada por el Grupo de Trabajo encargado de las asignaturas de Inglés III y IV [documento de trabajo] (febrero de 2012). México: UNAM-CCH, Seminario Institucional del Examen de Diagnóstico Académico.

UNAM-CCH (junio de 2011). *Segundo acercamiento a los programas de Inglés I - IV*. México: el autor.

UNAM-CCH-SIEDA (enero de 2012). *Guion para la elaboración del documento “Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción y el análisis de resultados del EDA”* [documento de trabajo]. México: el autor.

Francés III y IV

Autores

Roberto **Aguilar Rojas** (Oriente)

Juana Leticia **González Gutiérrez** (Oriente)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
FRANCÉS III Y IV**

Roberto Aguilar Rojas (Plantel Oriente)
Juana Leticia González Gutiérrez (Plantel Oriente)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA)

La estructura académica del CCH se organiza en cuatro Áreas en las que confluyen diversas disciplinas para que se establezca una combinación fructífera entre ellas. Sin abandonar una identidad propia, éstas definen las interrelaciones de contenidos, de desarrollo de habilidades y de visiones interdisciplinarias compartidas. La Lengua Extranjera pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y se encuentra en contigüidad con materias como Griego, Latín, Lectura y Análisis de Textos Literarios, Taller de Comunicación y Taller de Expresión Gráfica en el último año del bachillerato.

En el PEA, la Lengua Extranjera es una materia de tronco común obligatorio, impartida durante los cuatro primeros semestres de bachillerato (en cuatro asignaturas, Francés I a IV), en sesiones de dos horas, dos veces por semana, es decir, en 64 horas por semestre, lo que hace un total de 256 horas. Es necesario aclarar que el CCH ofrece a sus alumnos la posibilidad de elegir entre dos lenguas extranjeras: Francés e Inglés. Por tanto, la materia de francés es una asignatura curricular optativa.

Las asignaturas de Francés III y IV tienen como antecedente directo Francés I y II. En el PEA, la lengua extranjera sólo se cursa durante los primeros cuatro semestres, por lo que Francés III y IV no tiene asignaturas subsecuentes.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA INDICATIVO (PI)

Ejes articuladores

El propósito de la materia es el desarrollo de la competencia comunicativa (que para su estudio se divide en seis habilidades: comprensión, expresión e interacción orales y escritas) articulada en tres ejes: el componente pragmático, el componente sociocultural y el componente lingüístico. Dentro del componente pragmático, encontramos los actos de habla y las situaciones comunicativas; el componente sociocultural incluye la parte intercultural y sociocultural; finalmente, el componente lingüístico abarca léxico, gramática y fonética.

Propósitos de la materia

Los propósitos generales de la materia señalan que el alumno:

- comprenderá frases y expresiones de uso frecuente que le permitan presentarse y presentar a otra persona. Asimismo, podrá establecer comunicación en situaciones de convivencia que le son relevantes (información básica sobre sí mismo, de la vida cotidiana así como contenidos de interés académico: compras, lugares de interés, ocupaciones, escuela, cursos universitarios, etc.).
- será capaz de establecer comunicación al realizar tareas simples y cotidianas que requieran intercambios sencillos y directos de información en temas que le son conocidos o le son habituales.
- será capaz de describir de manera sencilla aspectos de su presente, de su pasado y de su futuro en cuanto a su entorno o cuestiones que se relacionen con sus necesidades inmediatas

A continuación presentamos los propósitos de Francés III y Francés IV.

CUADRO 1. Propósitos generales de las asignaturas de Francés III y Francés IV.

| PROPÓSITOS GENERALES POR SEMESTRE | |
|--|---|
| FRANCÉS III | FRANCÉS IV |
| <ul style="list-style-type: none">• Este semestre significa pasar de la expresión en presente a la expresión en pasado. Significa también pasar del nivel de descubrimiento (A1) al de sobrevivencia (A2), lo que permitirá al alumno participar en una conversación sencilla que verse sobre su identidad, la de una tercera persona, así como referirse al pasado (personas, lugares, situaciones...) o a hechos pasados. Todo lo anterior en una situación de comunicación en la que el hablante aún presenta dudas y fallas, sin que le impidan la comunicación. Se recuerda que en la lógica de la enseñanza y del aprendizaje el alumno constantemente hace uso de sus aprendizajes previos y les añade algunos componentes para ampliar sus capacidades de comunicación. Al término del semestre, el alumno podrá:<ul style="list-style-type: none">○ realizar una compra o trámite sencillo.○ describir personas, lugares, situaciones en pasado.○ referirse a hechos y acontecimientos pasados. | <ul style="list-style-type: none">• Francés IV se centra en desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para referirse a hechos del futuro, a sus proyectos personales o académicos. Con este ciclo, Francés IV, se cierra el nivel A (1 y 2) que el Marco Común de Referencia define como “de sobrevivencia”. Debe entenderse como un proceso acumulativo y en espiral. Esto quiere decir que el alumno es capaz de referirse a temas de su interés en presente, pasado y futuro. Al término del semestre, el alumno podrá:<ul style="list-style-type: none">○ interactuar tanto oralmente como por escrito en situaciones comunicativas para referir una historia o suceso del pasado.○ formular, expresar y compartir sus proyectos personales. |

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de Francés III.

| FRANCÉS III | | | | |
|---------------|---|-----------------|---------------------|--------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | HORAS ASIGNADAS | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS |
| 1 | Interactuar en el entorno en tareas cotidianas (compras y trámites) | 16 | 4 | 30 |
| 2 | Describir lo pasado | 24 | 4 | 9 |
| 3 | Expresarse en tiempo pasado | 24 | 3 | 10 |
| TOTAL: | | 64 | 11 | 49 |

CUADRO 3. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de Francés IV.

| FRANCÉS III | | | | |
|---------------|--|-----------------|---------------------|--------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | HORAS ASIGNADAS | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS |
| 1 | Narrar una breve historia | 16 | 5 | 7 |
| 2 | Proponer, aceptar o rechazar una invitación. | 24 | 5 | 14 |
| 3 | Formular un proyecto personal o escolar | 24 | 5 | 13 |
| TOTAL: | | 64 | 15 | 34 |

Las asignaturas de Francés III y Francés IV presentan tres unidades cada una, lo que permite una distribución equilibrada de los aprendizajes de cada semestre. Asimismo, encontramos que la unidad 1 de cada semestre sirve de enlace con lo visto en el semestre anterior. Así, la unidad 1 de Francés III se enlaza con Francés I y II, mientras que la unidad 1 de Francés IV, es la continuación de lo visto en Francés III.

Una primera lectura sobre la relación entre aprendizajes y temática arroja aparentemente una desproporción entre la cantidad de aprendizajes y la cantidad de temática planteados para este semestre. Esta desproporción se debe a que en la primera unidad se encuentran 30 temas para nueve aprendizajes. Sin embargo, es necesario recordar que aprender una lengua extranjera implica el desarrollo de diversas habilidades comunicativas; en el caso de la materia de Francés en el contexto del CCH, se trata de seis habilidades.⁴ Hay temas comunes a las seis habilidades y otros específicos para cada habilidad.

⁴ Las seis habilidades comunicativas que la materia de Francés propone desarrollar son comprensión oral, expresión oral, interacción oral, comprensión escrita, expresión escrita e interacción escrita.

Asimismo, la concepción de la enseñanza de Francés plantea un *aprendizaje en espiral*. Esta dinámica de la enseñanza busca que el alumno ponga en práctica sus conocimientos previos para ajustarlos, ampliarlos o modificarlos, ya que una de las principales características de la comunicación verbal radica precisamente en que es una práctica social. En consecuencia, la columna de temática de cada unidad tiende a retomar temas vistos en unidades anteriores; por ello, hay unidades que presentan una gran cantidad de temas.

ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA TE

Redacción de los aprendizajes

De manera general, los aprendizajes del PI están redactados como resultados de aprendizaje, con una sola acción por aprendizaje. Encontramos coincidencia entre el enfoque teórico de la materia y la redacción de los aprendizajes, ya que éstos están presentados como tareas. Esto permite que la mayoría de los aprendizajes se encuentren en un solo nivel cognoscitivo, el cual va de la aplicación a la evaluación. Asimismo se encuentra una gradación que parece adecuada.

Articulación y relación de aprendizajes al interior de las unidades programáticas

La articulación de los aprendizajes del PI parece adecuada, pues va de lo simple a lo complejo. Del mismo modo, encontramos que los aprendizajes de cada unidad guardan relación entre sí, por lo que podemos afirmar la coherencia interna de cada unidad es adecuada.

Relación entre los aprendizajes y la temática

Al revisar la relación entre los aprendizajes y la temática, es evidente que a cada aprendizaje del PI corresponde un gran número de temas. Encontramos que esta desproporción está relacionada con las seis habilidades que debe desarrollar el alumno, así como con los diversos componentes (pragmático, sociocultural y lingüístico) que los PI proponen.

Por otro lado, en la revisión de los temas localizamos que algunos se encuentran repetidos en la misma unidad por lo que pensamos que podrían ser eliminados. Asimismo, en la columna de temática, encontramos una presentación desorganizada de los temas. Si bien la lectura de dicha columna se clarifica con los cuadros de contenidos, en los que se organizan y se completan los temas, para facilitar la lectura recomendamos organizarlos de acuerdo con las categorías utilizadas en dichos cuadros.

Francés III

Sobre el PI de Francés III, tenemos las siguientes observaciones:

Unidad I

4 aprendizajes: 30 temas

Esta unidad está planteada como una revisión de los aprendizajes desarrollados en Francés I y II, agregando como aprendizaje nuevo la realización de un trámite sencillo. Éste último permite revisar los aprendizajes referentes a Francés I (la identidad del hablante), mientras que el realizar una compra examina los aprendizajes de Francés II (la interacción en el entorno). La columna de temática retoma muchos de los temas abordados en ambos semestres y agrega los relativos al nuevo aprendizaje.

Unidad II

4 aprendizajes: 9 temas

Hay un balance adecuado entre aprendizajes y temas.

Unidad III

3 aprendizajes: 10 temas

Hay un balance entre aprendizajes y temas. Para esta unidad, no se hicieron explícitos algunos temas que corresponden a conocimientos previos necesarios para abordar los aprendizajes nuevos.

Congruencia conceptual de los contenidos temáticos y la concepción disciplinaria

Los PI de Francés presentan, además de la columna de temática, un cuadro anexo de contenidos. Este cuadro completa y clasifica la temática en tres ejes: componente pragmático (dividido, a su vez, en actos de habla y situaciones de comunicación), componente sociocultural (éste incluye la dimensión social del uso de la lengua, así como los elementos interculturales) y el componente lingüístico (gramática, léxico, fonética). Esto permite que haya una congruencia conceptual entre los contenidos temáticos y los ejes articuladores de la materia.

Consistencia de los aprendizajes en relación con los propósitos de la unidad, la asignatura y la materia

De manera general, todos los aprendizajes planteados en cada uno de las unidades son acordes con los propósitos de las mismas. Asimismo, concuerdan con los propósitos generales de la

materia y el perfil de egreso del Colegio. Sin embargo, detectamos que uno de los propósitos de la unidad II, en el que se plantea la especificidad de situaciones de la vida cotidiana: “El alumno será capaz de hablar del pasado, lo que significa que describirá cómo eran antes lugares y personas, conocidas o no, relacionados con situaciones de la vida cotidiana”, no es retomado en los dos primeros aprendizajes del PI. Consideramos que, aunque esto no afecta que estos aprendizajes sean acordes con el propósito de la unidad, se debería retoma esta especificación.

Traslado de los aprendizajes del PI a la tabla de especificaciones (TE)

Utilizar una lengua (materna o extranjera) implica utilizar diversas habilidades. Como ya se señaló los PI de Francés proponen el desarrollo de la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral, la expresión escrita, la interacción oral y la interacción escrita. Asimismo, el uso de una lengua implica diversos componentes que dan cuenta de sus diversos usos y finalidades. Los PI de Francés se centran en tres componentes: pragmático, sociocultural y lingüístico.

El Examen de Diagnóstico Académico (EDA) es un instrumento escrito que no permite la inclusión de audio ni video. Tampoco permite la grabación de los alumnos y, mucho menos, cuenta con un reconocedor de voz. En consecuencia, el EDA sólo permite hacer una evaluación de aquellos aprendizajes que pueden traducirse a un *reactivo escrito*, de esta manera que, al elaborar la TE, se fragmentaron los aprendizajes del PI. Esta fragmentación se dio en dos niveles:

- primero, los aprendizajes que implicaban alguna habilidad oral o de interacción quedaron simplificados para poder evaluar sólo su parte escrita. Cabe mencionar que los aprendizajes del PI que se centran sólo en habilidades orales quedaron excluidos de la TE.
- segundo, algunos elementos de los tres componentes de la lengua (pragmático, sociocultural y lingüístico) son muy difíciles de evaluar de manera escrita, por ejemplo, la fonética, elementos culturales y algunos actos de habla, por lo que también quedaron fuera de la TE.

Niveles cognoscitivos en el PI y en la TE

El PI de Francés III plantea aprendizajes para desarrollar las seis habilidades comunicativas en relación con compras, trámites y la expresión en pasado, mientras que el PI de Francés IV plantea desarrollar las seis habilidades en torno a la expresión en pasado y en futuro. En consecuencia, la mayoría de estos aprendizajes tienden a centrarse en los niveles cognoscitivos de aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Por esto, al elaborar la TE, dichos aprendizajes debieron modificarse y se presentan de manera parcial, dejando fuera todo aquello referente a la parte oral de la lengua extranjera. Asimismo, los aprendizajes se fragmentaron, dado que el EDA sólo permite evaluar los niveles cognoscitivos de conocimiento, comprensión y aplicación. Para el período 2012-1, los resultados fueron los siguientes:

CUADRO 4. Resultados del EDA 2012-1 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de Francés III.

| FRANCÉS III | | | |
|--|--|--|---|
| APRENDIZAJES SEÑALADOS EN EL PI | APRENDIZAJES DE LA TE CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE DE NÚMERO DE ACIERTOS |
| Pide y da información sobre algún producto (boletos, ropa, comida, dónde comprarlo, cómo llegar a la tienda...) que le interese. | Utiliza el vocabulario y las estructuras pertinentes para pedir información sobre ropa o comida. | Aplicación | 62% |
| | Proporciona información sobre ropa o comida en una situación de compra-venta. | Aplicación | 77% |
| Realiza una compra. | Utiliza el vocabulario y las estructuras pertinentes para efectuar una compra de ropa o comida. | Aplicación | 73% |
| | En una situación de compra, comprende la información referente al producto adquirido. | Comprensión | 68% |
| Realiza un trámite sencillo. | Utiliza el vocabulario y las estructuras pertinentes para efectuar un trámite sencillo. | Aplicación | 66% |
| Describe costumbres, situaciones y acontecimientos del pasado. | Comprende descripciones de costumbres o situaciones del pasado. | Comprensión | 46% |
| Compara el presente con el pasado. | Compara costumbres actuales con costumbres pasadas. | Aplicación | 57% |
| Habla en un pequeño monólogo (con enunciados sencillos) de actividades pasadas. | Comprende enunciados sencillos sobre actividades pasadas. | Comprensión | 59% |
| Pregunta sobre hechos y experiencias pasadas. | Estructura enunciados sencillos sobre actividades pasadas. | Conocimiento | 37% |
| | Estructura preguntas sobre hechos y experiencias pasadas. | Conocimiento | 63% |
| Habla de experiencias o anécdotas de su vida. | Estructura la narración de una anécdota de su vida. | Aplicación | 61% |

Análisis aprendizaje por aprendizaje

Unidad 1

1. *Pide y da información sobre algún producto (boletos, ropa, comida, dónde comprarlo, cómo llegar a la tienda...) que le interese.* La redacción del aprendizaje parece adecuada. Tal vez la única recomendación sería desglosar este aprendizaje en dos. Por un lado, “Pide información...” y, por otro, “Da información...”.
2. *Pide información sobre un trámite (dónde realizarlo, cómo llegar a la oficina en que se realiza el trámite, cuándo, etc.).* Este aprendizaje no fue evaluado en el EDA. Su redacción es clara y concisa, por lo que nos parece adecuada.
3. *Realiza una compra.* Este aprendizaje presenta una tarea compleja que involucra los dos anteriores. Su redacción parece adecuada, con una sola acción por desarrollar. Tal vez se podría precisar agregando el tipo de compra: “Realiza una compra sencilla (boletos, ropa o comida)”.
4. *Realiza un trámite sencillo.* Al igual que el aprendizaje anterior, se trata de una tarea compleja que involucra tanto los aprendizajes anteriores de esta unidad como los conocimientos previos del alumno (Francés I y II). La redacción de este aprendizaje es adecuada.

Los cuatro aprendizajes de esta unidad están bien articulados entre sí, en una lógica de lo simple a lo complejo. Asimismo, estos aprendizajes y los contenidos temáticos relacionados guardan una excelente congruencia desde el punto de vista conceptual y disciplinario. La única duda resultante del análisis de esta unidad es la pertinencia de retomar el aprendizaje relativo a compras que se presenta en Francés II. Si bien trabajar las compras permite revisar los conocimientos de los alumnos, esta revisión podría ocupar más tiempo de lo necesario.

Unidad 2

1. *Describe cómo eran personas y lugares en el pasado.* La redacción presenta claramente una sola acción y un solo nivel cognoscitivo, por lo que nos parece adecuada.
2. *Describe costumbres, situaciones y acontecimientos del pasado.* La redacción de este aprendizaje es adecuada.
3. *Compara el presente con el pasado.* La redacción de este aprendizaje es clara y concisa, por lo que es adecuada académicamente.
4. *Sostiene una conversación breve y sencilla donde se hable acerca de costumbres, acontecimientos relacionados con su pasado.* Para clarificar este aprendizaje, se sugiere utilizar los verbos *participar* o *intervenir*.

Al igual que la unidad anterior, la gradación de aprendizajes va de lo simple a lo complejo, lo que permite una buena articulación de los aprendizajes. A su vez, la temática es pertinente con el logro de los aprendizajes y con la concepción teórico-metodológica de la materia.

Unidad 3

1. *Habla en un pequeño monólogo (con enunciados sencillos) de actividades pasadas.* La redacción de este aprendizaje es un poco confusa. Recomendamos cambiar emplear el verbo *hablar* y reformular el aprendizaje como “Elabora un monólogo con enunciados sencillos para presentar actividades pasadas”.
2. *Pregunta sobre hechos y experiencias pasadas.* La redacción es adecuada.
3. *Habla de experiencias o anécdotas de su vida.* Se sugiere cambiar el verbo *hablar* por *expresar oralmente* para hacer más claro este aprendizaje: “Expresa oralmente experiencias o anécdotas de su vida”.

La articulación de los aprendizajes nos parece pertinente. La temática y los aprendizajes son congruentes entre sí.

Francés IV

Al momento de la redacción de este artículo, no hay antecedente de aplicación de EDA de Francés IV. Es hasta el semestre 2012-2 que tendrá lugar una aplicación, por lo que no es posible un análisis a partir de resultados. Sin embargo, a partir de los adelantos en la elaboración de la TE de dicho período, es posible establecer una clasificación de los niveles cognoscitivos en los que se efectuará la evaluación.

CUADRO 5. Relación entre los aprendizajes del PI y los de la TE 2012-2 de la asignatura de Francés IV.

| APRENDIZAJES SEÑALADOS EN EL PI | APRENDIZAJES DE LA TE CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE |
|---|---|--|
| Comprende un texto narrativo sencillo y breve para reconstruir las principales acciones, indica el lugar en donde se llevan a cabo. | Identifica los elementos principales de un texto narrativo sencillo (acciones, lugar, personajes y tiempo). | Conocimiento |
| Construye un escrito breve donde relata eventos pasados. | <i>No se evalúa en el EDA.</i> | |
| Cuenta una historia, anécdota breve y sencilla utilizando los articuladores más comunes. | Reconstruye la secuencia de acciones de una historia sencilla. | Comprensión |
| Establece una conversación sobre hechos pasados. | Reconstruye un diálogo sobre hechos pasados. | Comprensión |
| Pide y fija una cita. | Clasifica los elementos de una cita formal y de una informal. | Comprensión |

| APRENDIZAJES SEÑALADOS EN EL PI | APRENDIZAJES DE LA TE CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE |
|--|--|--|
| Hace una cita (personal, con el médico, el dentista, entrevista escolar, etc.) por teléfono. | <i>No se evalúa en el EDA.</i> | |
| Hace una invitación. | Relaciona invitaciones con sus respectivas respuestas. | Aplicación |
| Acepta o rechaza una invitación. | Reconstruye una respuesta aceptando una invitación. | Comprensión |
| | Reconstruye una respuesta rechazando una invitación. | Comprensión |
| Responde a una invitación escrita. | Reconstruye una carta de respuesta a una invitación. | Comprensión |
| Expresa su intención de realizar algo a corto plazo. | Estructura frases sencillas sobre actividades a corto plazo. | Comprensión |
| Redacta un pequeño texto en el que presente las acciones que realizará. | Estructura un texto breve sobre actividades que realizará. | Aplicación |
| Expresa por escrito sus planes de desarrollo o académico o personal. | Estructura frases sencillas sobre acciones a realizar a mediano y a largo plazo. | Comprensión |
| Presenta por escrito un proyecto (personal o académico). | Reconstruye un texto que presenta proyectos personales o académicos. | Aplicación |
| Expone oralmente a su interlocutor un proyecto. | <i>No se evalúa en el EDA.</i> | |

CONCLUSIONES

Los PI de Francés III y IV son congruentes con el perfil del egresado del Colegio de Ciencias y Humanidades y con los propósitos generales de la materia. De manera general, encontramos congruencia entre los aprendizajes y la temática, así como entre los aprendizajes y los propósitos de cada unidad y el semestre respectivo.

Al analizar los PI de ambos semestres, es evidente que en Francés III se dedican dos unidades para la expresión en pasado (48 horas en total), y que en Francés IV la primera unidad (16 horas) se centra en la expresión en pasado. Por otro lado, la unidad 1 de Francés III es una unidad que retoma el aprendizaje tocante a las compras, agregando el de los trámites. En opinión de este grupo de trabajo, retomar este aprendizaje no es tan relevante y limita el tiempo al estudio del nuevo aprendizaje. Asimismo, el aprendizaje de los trámites puede estar más ligado con la expresión en futuro que con la expresión en pasado. En consecuencia, recomendamos

1. centrar la unidad 1 de Francés III, “Interactuar en el entorno en tareas cotidianas (compras y trámites)”, en el aprendizaje de realizar un trámite sencillo;
2. pasar la unidad 1 de Francés III, “Interactuar en el entorno en tareas cotidianas: trámites”, a Francés IV, articulándola con la expresión en futuro, y
3. reubicar la unidad 1 de Francés IV en el PI de Francés III, para que este semestre se centre en desarrollar en el alumno la expresión en pasado.

De esta manera, la propuesta de unidades programáticas sería:

CUADRO 6. Propuesta de reorganización de las unidades del PI de Francés III y IV.

| FRANCÉS III | FRANCÉS IV |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir lo pasado (24 horas). 2. Expresarse en tiempo pasado (24 horas). 3. Narrar una breve historia (16 horas). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Interactuar en el entorno en tareas cotidianas: trámites (16 horas). 2. Proponer, aceptar o rechazar una invitación. (24 horas). 3. Formular un proyecto personal o escolar (16 horas). |

Estas modificaciones permitirían una mejor articulación de las unidades al interior de cada uno de estos semestres.

A nivel de la redacción de aprendizajes y de temática no tenemos más sugerencias que las señaladas a lo largo de este análisis.

Griego I y II

Autores

Martha Elena **Bojórquez Martínez** (Naucalpan)

Felipe de Jesús **Ricardo Sánchez Reyes** (Azcapotzalco)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
GRIEGO I Y II**

Martha Elena Bojórquez Martínez (Plantel Naucalpan)
Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes (Plantel Azcapotzalco)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA)

La materia de Griego, con carácter de optativa, pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, se cursa en el quinto y sexto semestres del PEA. Su antecedente inmediato, dentro de dicha Área corresponde a las asignaturas del tronco común: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y Lengua Extranjera (Inglés y Francés) I al IV. Dentro del esquema preferencial, según el cual el alumnado selecciona asignaturas, en 2011 la asignatura estaba indicada como propedéutica para las carreras de Medicina, Bibliotecología y Estudios de la Información, Filosofía, Letras Clásicas, Literatura Dramática y Teatro. Sin embargo, este 2012, sólo está indicada para las licenciaturas de Filosofía, Letras Clásicas y Arte Dramático⁵.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA INDICATIVO (PI) DE LA MATERIA

En ambos semestres, los propósitos del PI se articulan en tres ejes: cultural, morfosintáctico y lexicológico. El propósito del eje cultural plantea que el estudiante lea los textos griegos traducidos a su lengua materna para contextualizar histórica y culturalmente los contenidos que se abordarán el curso. El propósito del eje morfosintáctico pretende que el estudiante conozca las estructuras básicas de la lengua griega para que lea y comprenda textos griegos. Finalmente, el eje lexicológico propone que, mediante el estudio del léxico textual, el estudiante se haga con un

⁵ Esta restricción es preocupante, ya que, demuestra que hay un desconocimiento por parte del área psicopedagógica del Colegio respecto a la relevancia y vigencia del griego y del latín como base para la adquisición del léxico especializado de las disciplinas pertenecientes al área de las Ciencias Biológicas y de la Salud, área dentro de la que un alto porcentaje de nuestros egresados elige carrera.

Por si fuera poco, las limitaciones que impone el actual esquema preferencial se contraponen al propósito del Programa de Fortalecimiento a la Calidad del Egreso, que oferta el curso *Fundamentos Léxicos de las Ciencias y de las Técnicas*, en el que, sobre la base de los aprendizajes de los cursos de Griego y Latín, es posible brindar conocimientos a y desarrollar habilidades en los alumnos, esenciales para el logro de la competencia léxica en el ámbito de la terminología, un elemento que posibilita un inicio exitoso de los estudios de licenciatura, momento desde el que los alumnos se enfrentan a la utilización de textos en lengua especializada.

repertorio de formantes de origen griego, para que los “reconozca” y “contextualice” en helenismos presentes en el español. Estos propósitos son los mismos en cada uno de los dos semestres de Griego.

En cuanto a la distribución de los tiempos didácticos, encontramos que las horas asignadas a la materia son cuatro semanales, es decir, 64 horas por semestre. No obstante, el PI de nuestra asignatura estipula 20 horas para cada una de las tres unidades de ambos semestres, es decir, 60 horas lectivas por semestre. El simple dato muestra que la equidad de los tiempos asignados no es realista ni operativa en el aula para el logro de los aprendizajes. Por ello, recomendamos incluir las cuatro horas faltantes en las unidades de cada semestre así como redistribuir los tiempos didácticos en función de la complejidad de los aprendizajes propuestos, no como una mera división entre tres.

En cada semestre, los contenidos de la asignatura están dispuestos en tres unidades, y cada una de éstas consta de tres aprendizajes,⁶ uno por cada eje, entre los cuales, consideramos, no hay una vinculación real. La relación numérica entre aprendizajes y temas es variable (cfr. CUADROS 1 Y 2); incluso hay temas para los que no ha sido formulado un aprendizaje explícito y éste está sujeto a la interpretación de los docentes.

CUADRO 1. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de Griego I.

| GRIEGO I | | | | |
|-----------------|--|----------------------------|---------------------|------------------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | NO. DE APRENDIZAJES | NO. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | Geografía e historia del mundo griego y su léxico. Sistema de la escritura griega. | 3 | 4 | 20 |
| II | Mitología griega y su léxico. La oración de verbo copulativo. | 3 | 9 | 20 |
| III | Literatura griega y su léxico textual. La oración transitiva. | 3 | 6 | 20 |
| TOTAL: | | 9 | 19 | 60/64 |

⁶ Excepto la segunda unidad del primer semestre, que tiene cuatro aprendizajes.

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de Griego II.

| GRIEGO II | | | | |
|---------------|--|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | NO. DE APRENDIZAJES | NO. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | La Filosofía griega y su léxico. La oración simple con complemento circunstancial. | 3 | 8 | 20 |
| II | La Biología en Grecia y su léxico. La coordinación. | 4 | 6 | 20 |
| III | La Medicina griega y su léxico. La oración completiva de infinitivo. | 3 | 5 | 20 |
| TOTAL: | | 10 | 19 | 60/64 |

ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS
EN EL PROCESO DE LA ELABORACIÓN DE LA TABLA DE ESPECIFICACIONES (TE)

Respecto de la formulación de los aprendizajes incluidos en el PI y de acuerdo con la taxonomía de Bloom retomada en el marco teórico de este trabajo (Kennedy, 2007)⁷, encontramos que, en general, carece de una clara definición en el ámbito cognoscitivo del aprendizaje. De hecho, en los aprendizajes señalados en el PI predominan los de contenido declarativo (15) introducidos por los verbos *ubicar* (1), *conocer* (2), *reconocer* (7), *identificar* (2), *disponer* (2) y *poseer* (1). Sólo aparecen cuatro enunciados de aplicación que emplean el verbo *aplicar!* (4) y soslayan el uso de verbos de acción más específicos relacionados con este nivel cognoscitivo, tales como *resolver*, *construir*, *demostrar*, *desarrollar*, *organizar*. Se impide así que el profesor distinga con claridad qué es lo que “el estudiante debe ser “capaz de hacer, comprender y demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje” (*ibid.*). Además, la delimitación de qué contenidos curriculares involucra cada aprendizaje es poco explícita e imprecisa: el profesor, con base en su experiencia, es quien debe establecerlo.

De este modo, es evidente que en el PI predominan los aprendizajes de tipo declarativo y que tácitamente se privilegia la memorización de conceptos, omitiendo aprendizajes de niveles cognoscitivos superiores y confiriendo poca relevancia a los del ámbito actitudinal.

El hecho de que en el PI predominen los aprendizajes de nivel de conocimiento y los contenidos curriculares de tipo declarativo demuestra que existe un desfase entre el tratamiento de los contenidos disciplinarios y los propósitos generales de la asignatura. Pues, aunque en estos últimos se plantea brindar el conocimiento de “estructuras lingüísticas de la lengua griega” para su posterior aplicación en “la lectura y comprensión de textos griegos” (UNAM-CCH, 2004, p. 6), el PI

⁷ “La taxonomía describe cómo construimos sobre lo anteriormente aprendido para desarrollar niveles más complejos de comprensión” (Kennedy, 2007, cap. 3).

en los hechos no incluye explícitamente contenidos procedimentales que posibiliten pasar del conocimiento gramatical a la aplicación, tales como el método de análisis morfosintáctico o estrategias de lectura pertinentes para aproximarse y abordar los textos en lengua griega.

Consideramos que este desfase se manifiesta en las TE para el ciclo lectivo 2009-2010 y el semestre 2012-1, ya que reflejan la necesidad *real* de que, en el aula, el profesor conduzca al alumno paso a paso hacia la comprensión y el uso de reglas gramaticales, mediante la enseñanza de los procedimientos adecuados. Así, en las TE se tiende a reformular el aprendizaje único del eje morfosintáctico de cada unidad, desglosándolo en aprendizajes parciales, relacionados con los contenidos procedimentales que, a su vez, se ubican dentro de los niveles cognoscitivos de la comprensión y la aplicación. Además, en el caso del eje morfosintáctico, advertimos también que la gradación de los contenidos hay deficiencias.

Respecto a la articulación de los aprendizajes, consideramos que en el actual planteamiento del PI ésta se da aparentemente de manera *vertical* en los tres aprendizajes centrales (vinculados al contexto socio-cultural del autor y obra, la morfosintaxis y la lexicología) de cada unidad de la materia, porque se pretende proporcionar, primero, un panorama general de la cultura griega y un autor y su obra, para luego abordar un texto base que contenga y en el que se aplique la morfosintaxis señalada en cada unidad y, por último, proporcionar elementos etimológicos al alumnos.

Dicho planteamiento, en la realidad, no resulta fácil de llevar a cabo: ni por la dificultad práctica para acceder a los textos de los autores y textos sugeridos, ni por la complejidad de los textos *originales* que se espera se empleen en el aula sin haber sido adecuados al nivel morfosintáctico y a los contenidos léxicos indicados en cada unidad del PI. Además, la verticalidad es aparente porque cada uno de los tres aprendizajes de cada unidad es general y aparece en el PI de manera independiente y desligado de los demás. En consecuencia, consideramos que deberían añadirse muchos más aprendizajes, dosificándolos y gradándolos progresivamente, en particular aquellos relacionados con el eje morfosintáctico.

En seguida, presentamos una serie de recomendaciones y señalamientos derivados del ejercicio de análisis del PI y su comparación con las TE del ciclo lectivo 2009-2010 y el semestre 2012-1.

Griego I

Unidad I

- El propósito de la unidad tocante al eje cultural, no se articula en ningún momento con el “contexto geográfico o histórico en los que vive el autor del texto y realiza su producción literaria, con el propósito de ubicar el texto base”; los contenidos de dicho eje y el aprendizaje respectivo indicados en el PI más bien se vinculan con un aprendizaje global que aspira a la adquisición de elementos “para situar en el espacio y en el tiempo las manifestaciones de la cultura griega”; consideramos, a partir de lo consignado en la TE 2009-1 y 2012-1, que sería

más pertinente orientar a este segundo propósito de la unidad los contenidos y los aprendizajes, ya que de hecho en las TE se propone evaluar el conocimiento de las etapas históricas y el de las grandes regiones de la Grecia antigua como un marco general introductorio.

- En el eje morfosintáctico es notoria la inexistencia de aprendizajes específicos para los contenidos de morfología nominal (artículo y primera declinación, sustantivos y adjetivos) y que ésta se desvincula de la morfología verbal a partir de la cual adquiere significación; además, en el PI no se considera que en esta unidad el profesor también debe recuperar y sistematizar nociones elementales de gramática del español (categorías gramaticales y funciones sintácticas) para abordar posteriormente el fenómeno de flexión, el cual, una vez que ha sido comprendido, permite el abordaje de los contenidos morfosintácticos de la unidad.

Por otra parte, sería muy conveniente que el aprendizaje relativo al sistema de escritura griego se precisará en el sentido de la habilidad del alumno para *decodificar* el sonido de las grafías griegas de acuerdo con la *pronunciación clásica*.

- Si bien el propósito señalado para el eje lexicológico de la unidad plantea el análisis de “palabras españolas procedentes del griego, sobre Geografía e Historia para una mejor comprensión”, el aprendizaje se centra en el nivel de conocimiento y no en un nivel superior. Sugerimos, por ende, conservar el propósito y replantear en el PI el aprendizaje desglosándolo en dos de nivel de comprensión, orientando el primero a la distinción de los formantes de las palabras (raíz y afijos, temas que es conveniente incluir en esta unidad), y el segundo a la inferencia de significados etimológicos con base en los formantes.

Unidad II

- De nueva cuenta, el propósito del eje cultural de esta unidad nos parece desarticulado en el aprendizaje planteado en el PI. Mientras el primero pretende –estimamos que ambiciosamente-- que el alumno “comprenda ... la importancia de los mitos griegos, para conocer su trascendencia en algunas disciplinas de la cultura occidental” (nivel cognoscitivo de comprensión), el aprendizaje se centra la identificación (nivel cognoscitivo de conocimiento) de “elementos de mitología griegos en una obra”. Además, según se desprende de la lectura de la carta descriptiva del PI, tácitamente se asocian a este aprendizaje temáticas muy vastas, poco acotadas: la “mitología griega” (*sic*) y “la cosmogonía griega, según el texto”, además del conocimiento de la “biografía del autor y el contexto cultural” del texto base.

En la TE advertimos una tendencia a acotar las temáticas centrándolas en el conocimiento del panteón heleno, y a ubicar la redacción del aprendizaje en el nivel de conocimiento. Sugerimos que en el PI se haga un planteamiento orientado a niveles cognoscitivos superiores, pero con una temática mucho más acotada: las deidades olímpicas y la cosmogonía hesiódica (ésta última, a través de textos en español).

- El eje morfosintáctico de la segunda unidad se centra en el simple conocimiento (pues en su aprendizaje se emplea el verbo *reconocer*) de la estructura de la oración copulativa (el propósito de la unidad, por lo demás, señala *erróneamente* “estructura de la oración transitiva”). La temática asociada al aprendizaje es muy amplia, pues comprende no sólo los elementos y reglas de dicho tipo de oración, sino también la morfología de los nombres de segunda declinación.

Así, en las TE analizadas, identificamos la tendencia a evaluar de manera *desglosada* este gran aprendizaje, acotando los temas y centrándolos, sucesivamente, en los niveles cognoscitivos de conocimiento, comprensión y aplicación: si el alumno es capaz de reconocer (nivel de conocimiento) los accidentes del verbo copulativo en presente e imperfecto de indicativo y las formas y accidentes de los pronombres personales en nominativo, podrá luego distinguirlos (nivel de comprensión) en el contexto de la oración copulativa y discernir en ésta el principio de concordancia, para finalmente efectuar la traducción de oraciones.

Dada la amplitud de la temática de esta unidad y la necesidad de que en la primera parte del curso se haga el repaso de las nociones fundamentales de gramática española, sugerimos el reordenamiento de la primera y la segunda unidad, trasladando el estudio de la primera declinación a la segunda unidad, y, en consecuencia, el estudio de la segunda declinación a la tercera unidad del semestre.

- En cuanto al propósito y el aprendizaje del eje lexicológico de la unidad, resulta evidente un desfase, por cuanto el primero plantea que el alumno *explique* (nivel cognoscitivo de comprensión) “a partir del léxico textual, los términos sobre Mitología procedentes del griego”, mientras que el aprendizaje, de nivel cognoscitivo superior respecto de la *comprensión*, indica que el alumno debe “*aplica[r]* a partir de la obra leída términos procedentes de la Mitología griega”.

Consideramos que sería pertinente formular el aprendizaje con un verbo más preciso como “*Infiere* el significado de términos españoles procedentes de raíces propios del ámbito de la Mitología”, y que convendría insertar desde esta unidad temáticas afines al eje tales como los conceptos de *derivación*, *composición*, *significado etimológico*, *significado real*, etc.

Unidad III

- La redacción del propósito y el aprendizaje del eje cultural de esta unidad es muy vaga. Ambos señalan que el alumno “dispondrá” o “dispone” de elementos o conocimientos de literatura griega que le permiten “ubicar” literariamente (!) la obra o texto estudiado, o la “temática del texto”. La presentación de seis géneros literarios como alternativa de trabajo en el aula tampoco contribuye a acotar los alcances del propósito y del aprendizaje: no queda claro si se trata de brindar al alumno elementos de la poética del texto que se estudie o los referentes culturales para comprenderlo.

De hecho, con fines de una evaluación como el EDA, en las TE de 2009-1 y 2012-1 se conservó la tendencia a acotar la temática, por una parte, atendiendo a la representatividad dentro de la tradición literaria de Occidente: la épica como origen de la novela (además de su enorme influencia en la conformación de la identidad helena, por cuanto cimiento de la *paideia*), y por otra atendiendo a la producción literaria más característica del período clásico: el drama. Recomendamos que se considere la inclusión de ambos géneros en el PI de la materia o, al menos, la elección de uno.

- Respecto del eje morfosintáctico, saltan a la vista la considerable disminución de contenidos en esta unidad y que el aprendizaje se centra en el nivel cognoscitivo de conocimiento, aun cuando, en función del carácter terminal de la unidad dentro del semestre, sería deseable que se pretendiera la comprensión y traducción (nivel cognoscitivo de aplicación) de textos griegos, haciendo énfasis en las oraciones transitivas.

En las TE analizadas, es evidente la tendencia a desglosar los aprendizajes vinculados a la morfología verbal de los verbos en -ω y la estructura de la oración transitiva. En efecto, en la TE se pasa de un aprendizaje de nivel cognoscitivo de conocimiento, a uno de nivel cognoscitivo de comprensión y, finalmente, a uno de nivel cognoscitivo de aplicación: de la identificación de los elementos de la oración transitiva (las formas verbales y el acusativo) se pasa a la identificación de oraciones en un texto y, por último, a su traducción.

Para concluir el análisis de este rubro, hay que señalar que nos parece un sinsentido no abordar también en esta unidad la morfología de los deponentes activos (en presente e imperfecto de indicativo) tan recurrentes en lengua griega: ello facilitaría el uso de textos originales, tanto para el trabajo en el aula como en actividades de evaluación como el EDA. Así, proponemos, además de la inclusión de la segunda declinación en esta unidad, el abordaje de, al menos, el presente de los verbos deponentes y la redacción de sus respectivos aprendizajes.

- En el eje lexicológico de esta unidad, el propósito señala que el alumno “a partir del léxico textual, *manejará* términos procedentes del griego en el campo de la literatura”; el aprendizaje, por su parte, aspira a que el alumno sea capaz de *aplicar* “palabras del tema literario, a partir del léxico empleado tanto en la obra leída como en los textos abordados”. Si bien se pretende tanto en el propósito como en el aprendizaje alcanzar la aplicación, en ambos planteamientos no se emplean verbos de acción específica que acoten en qué consiste la acción observable (¿redacción de textos?, ¿comprensión lectora?) y no queda claro si se trata de un léxico relacionado con la poética del género del texto estudiado o del repertorio léxico que ocurre en él.

En las TE analizadas, el aprendizaje planteado se centra en la inferencia (nivel cognoscitivo de comprensión) del “significado de términos españoles a partir de raíces griegas propios del ámbito de la literatura”. Para el PI, dado el carácter terminal de la unidad, una vez se haya acotado el género por estudiar y quizá un repertorio básico de étimos, se sugiere redactar dos aprendizajes, uno de comprensión, orientado a la *inferencia* de significados etimológicos, y otro

al empleo de términos para *expresar* conceptos literarios en la redacción de textos, y la inclusión de nociones de lexicología que orienten la enseñanza-aprendizaje.

Griego II

Unidad I

- Incluir a los filósofos presocráticos como parte tanto de los aprendizajes como de los textos por abordar va más allá de los pocos elementos gramaticales que los alumnos han adquirido, ya que estos autores no escriben en griego ático; además, sólo existen fragmentos y citas de los textos de los filósofos presocráticos.

Sería recomendable que, de conservarse el aprendizaje y la temática, se las circunscribiera a la elección de una obra y, por tanto, de un autor.

- La terminología en el ámbito de la Filosofía que pueden aportar estos fragmentos o citas sólo es significativa en estos autores.
- El verbo *conoce*, empleado en el único aprendizaje enunciado para el eje morfosintáctico, no delimita el alcance de éste: se recomienda emplear *distingue* u otro verbo de acción del mismo nivel.
- Este aprendizaje no precisa si debe abordarse el complemento circunstancial expresado mediante los diversos casos o el que se presenta como sintagma preposicional, o ambos.
- No hay aprendizaje para dos temáticas: los verbos en -ω y la tercera declinación.
- La única relación morfológica entre los verbos en -ω es el encuentro de las consonantes mudas con la sigma característica de estos modos.
- Incluir en esta temática el presente participio activo es absurdo si aún no se ha estudiado tercera declinación.
- La inclusión del infinitivo es inoperante, ya que la estructura sintáctica de la oración completiva de infinitivo se ve en la tercera unidad.
- Dado que no hay un aprendizaje para la temática de los verbos, no se sabe cuál es el propósito de la temática del presente participio activo.
- Es necesario delimitar la temática de la morfología tanto nominal como verbal.
- En cuanto a la temática de los pronombres demostrativos, dado que no hay aprendizaje que lo refiera, no sabemos si sólo se verá la morfología o también la sintaxis, ya que es su uso anafórico, categórico o enfático el que enriquece las posibilidades de interpretación del texto.

- La temática del eje morfosintáctico de esta unidad es la más extensa de todo el PI; de allí que asignarle 20 horas al igual que a las otras unidades resulte arbitrario y poco apegado a la realidad del aula.
- En la TE se modificó la formulación de todos los aprendizajes del PI, desglosándolos y precisándolos, jerarquizándolos y creando nuevos, pues se
 - a. delimitó el aprendizaje del eje cultural a la Filosofía del período clásico;
 - b. especificó que el complemento circunstancial será el formado por sintagma preposicional;
 - c. redactaron nueve nuevos aprendizajes para considerar la temática enunciada;
 - d. antepuso la tercera declinación a la conjugación;
 - e. delimitó la tercera declinación a nombres no contractos, y
 - f. omitió el pronombre demostrativo.

Unidad II

Aunque sólo son cuatro los aprendizajes enumerados en el PI, los tres primeros resultan muy amplios y los verbos usados en su redacción no son claros. Por ello, en la TE se

- a. delimitó el tema de la Biología en Grecia a un sólo autor: Aristóteles;
- b. acotó el tipo de oraciones coordinadas a las introducidas por las conjunciones *kai/* y *a0lla/*, y
- c. omitió el aprendizaje asociado a las formas verbales medias y el tema de los pronombres interrogativos.

Unidad III

Mientras en el PI se dice que “en el aspecto morfosintáctico se abordará la estructura de la oración transitiva, el pronombre relativo y las oraciones del mismo tipo” y se propone que “el profesor ... seleccione algún fragmento donde aparezcan estas construcciones ... especialmente las oraciones completivas de infinitivo” (p. 34), el aprendizaje planteado para el eje morfosintáctico de esta unidad, se refiere a las *oraciones completivas de infinitivo*.

Nuevamente, para elaborar la TE, se modificaron los aprendizajes; se debe especialmente señalar que

- se delimitó el aprendizaje del eje cultural sólo a la escuela hipocrática.
- más que el simple reconocimiento de estructuras sintácticas, en la TE se plantea su *traducción*, es decir, se plantea como un aprendizaje terminal de nivel cognoscitivo de aplicación.

CONCLUSIONES

Para finalizar la revisión crítica al PI, enseguida anotaremos las sugerencias en cuatro niveles: la redistribución de la carga horaria por unidades, la reformulación de aprendizajes, la adecuación del nivel cognoscitivo y la jerarquización de la temática.

Redistribución de la carga horaria por unidades

Consideramos conveniente hacer uso no de las 60 horas sugeridas por el PI, sino de las 64 que nos proporciona la suma de las horas del año lectivo, e integrarlas de manera programada en cada unidad y, sobre todo, extender los tiempos didácticos de la primera unidad de Griego I, porque en ella fincamos los cimientos del curso.

En efecto, en la primera unidad, el docente se orienta no sólo a lograr el aprendizaje vinculado a la lectoescritura del griego antiguo, sino también a la recuperación, generación y sistematización de conocimientos previos relacionados con la gramática elemental (categorías y oración simple) en lengua materna. Así, es recomendable que el PI refleje en sus tiempos didácticos la necesidad de una inmediata introducción del alumno al sistema de escritura griega (vinculado estrechamente al grado de desarrollo de la lectoescritura en lengua materna), la cual implica un tiempo mayor del señalado hoy en el PI (20 horas) y que debe considerarse en toda planeación. Además, el logro de este aprendizaje es determinante para el logro de los subsecuentes, a lo largo de los dos semestres de la materia.

La reformulación de aprendizajes

Primero, debido a que aparece un solo aprendizaje del nivel morfosintáctico en las tres unidades de ambos semestres, aconsejamos agregar entre tres o cuatro aprendizajes más, graduales y dosificados, para hacer más explícitos los aprendizajes de este eje, pero adecuándose a la sugerencia de Kennedy, según la cual “lo ideal para un módulo (unidad) son seis resultados de aprendizaje bien elaborados, pero si se redactan más de nueve ¡se ha exagerado!” (Kennedy, 2007).

Proponemos insertar más aprendizajes y temas, sobre todo en la primera unidad de Griego I, donde sólo aparecen dos temas: de la escritura griega se salta a la identificación de los accidentes gramaticales del artículo de la primera declinación, sin pasar por la lectura del texto griego. Por su parte, en la segunda unidad deberían reducirse la cantidad de temas, dosificarlos en la primera o tercera unidades y aumentar el tiempo destinado.

También aconsejamos dosificar los temas en Griego II, pues en la primera unidad aparecen diez temas de morfosintaxis; en la segunda, dos, y en la tercera, uno. Esto demuestra una saturación temática en la primera unidad, a diferencia de las otras, que contienen un número menor de temas.

La redacción de los aprendizajes

La redacción de los aprendizajes resulta clara y precisa, aunque todos ellos están relacionados con el nivel cognoscitivo de conocimiento, que sirven al estudiante para recordar hechos sin necesidad de comprenderlos. Consideramos que algunos verbos imprecisos (como “dispone”, en la tercera unidad de Griego I, y “posee”, en la segunda unidad de Griego II) podrían sustituirse, ya que generan confusión y no aclaran al docente en que nivel cognoscitivo debe trabajar. Recomendaríamos emplear verbos de conocimiento sólo en aprendizajes vinculados a contenidos declarativos como aquellos donde el alumno adquiere información relacionada con épocas, autores, lugares, características de géneros, etc.

Ahora bien, para los aprendizajes referidos a la morfosintaxis de la lengua griega, tanto en Griego I como en Griego II, sugerimos emplear y dosificar los verbos de nivel cognoscitivo de comprensión y, especialmente, de aplicación, porque reflejan el desarrollo de lo que los alumnos saben hacer y porque es allí donde se centra el aprendizaje de nuestra materia. Además, consideramos necesario evitar la repetición (como en el caso del verbo *reconocer*, que aparece siete veces) y emplear otros vocablos de acción como *distinguir*, *identificar*, *reconocer* (en un contexto muy bien especificado), *traducir*, *analizar*, etc.

Adecuación del nivel cognoscitivo

Al revisar el PI constatamos que el nivel cognoscitivo predominante en todas las unidades de Griego I y II es el de conocimiento; no hay aprendizajes de nivel cognoscitivo de comprensión y sólo cuatro son de aplicación. Sugerimos la redacción en los niveles cognoscitivos de comprensión y aplicación o superiores (análisis, síntesis y evaluación) por cuatro razones esenciales.

La primera: porque los aprendizajes de nivel cognoscitivo de conocimiento se refieren únicamente a la memorización de conceptos y principios, sin ejercitar la comprensión ni aplicación a situaciones nuevas, tal como lo plantea el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

La segunda: porque la enseñanza-aprendizaje conlleva un proceso gradual (del conocimiento, a la comprensión, de ésta a la aplicación, etc.); no pasa directamente, por ejemplo, del conocimiento a la aplicación. Es decir, “un estudiante deberá conocer la información necesaria (conocimiento), luego comprender esta información (comprensión), por último, aplicar su conocimiento (aplicación)” (*ibid.*).

La tercera: porque en el aula la adquisición de los aprendizajes se da en niveles cognoscitivos superiores al mero conocimiento: resulta aconsejable que en el PI lo plasme de manera equilibrada y haya aprendizajes de todos los niveles.

Y la cuarta: porque plantear los aprendizajes del PI sólo en los niveles cognoscitivos de saber, comprender y saber hacer no contribuye al desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades de los estudiantes y se contrapone a los principios del CCH.

Jerarquización de la temática

Si el eje morfosintáctico de la segunda unidad de Griego I consta de ocho temas, y el de las restantes unidades de dos y cinco, entonces sugerimos que en la primera unidad se expliciten los temas introductorios relativos a la recuperación y sistematización de los conocimientos previos en gramática española básica, ya que en ella se sientan las bases de la materia, y que se haga la redistribución consecuente: que a la segunda se le reduzcan temas y se le integren a la tercera. Por último, sugerimos que se realicen los ajustes correspondientes en Griego II, donde la primera unidad de Griego II consta de diez temas y las restantes, de dos y uno.

REFERENCIAS

Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Cork: Quality Promotion Unit, University College Cork. [Versión española: *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje* [versión electrónica]. Disponible en: http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/new_resultados_de_aprendizaje_01_dkennedy.pdf [recuperado el 28 de noviembre de 2011].

UNAM-CCH (2004). *Programas de estudio de Griego I y II*. México: el autor.

Latín I y II

Autoras

Lizbeth **Concha Dimas** (Oriente)

Janet Roxana **Hernández Hernández** Vallejo)

Adriana **López González** Azcapotzalco)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
LATÍN I Y II**

Lizbeth Concha Dimas (Plantel Oriente)
Janet Roxana Hernández Hernández (Plantel Vallejo)
Adriana López González (Plantel Azcapotzalco)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA)

La asignatura de Latín pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, es de carácter optativo y se cursa en quinto y sexto semestres. Tiene como antecedentes las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, y Lengua Extranjera I a IV. Dentro del esquema preferencial para la selección de materias de quinto y sexto semestre publicado en 2012-2, figura como propedéutica para las carreras de Derecho, Relaciones Internacionales, Bibliotecología y Estudios de la Información, Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Inglés, Alemán, Español, Francés, Italiano), Filosofía, Letras Clásicas, Lengua y Literatura Hispánicas, y Lengua y Literatura Modernas (Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas, Portuguesas).

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA INDICATIVO (PI) DE LA MATERIA

La materia está articulada en tres ejes: morfológico, cultural y lexicológico. En ambos semestres, los propósitos se centran en el aprendizaje por parte de los alumnos de los elementos esenciales en cada uno de los tres ejes de la materia.

Así, el PI señala que en primer semestre el alumno aprenderá de la gramática a aplicar los conocimientos elementales que lo lleven a la comprensión de textos latinos a través de su análisis, explícito o implícito, y de su traducción; integrará una cultura clásica esencial, al adquirir conocimientos sobre historia, geografía, literatura romanas y la mitología en Roma, a partir de los cuales podrá profundizar luego en otros aspectos de la cultura latina y occidental, y, en el ámbito lexicológico, reconocerá la filiación lingüística del español, es decir, establecerá su relación con la lengua latina y adquirirá nociones que le permitirán ampliar su léxico.

Para el segundo semestre, por su parte, el PI señala que el alumno continuará su acercamiento a la literatura latina, eligiendo alguno de los diferentes géneros: drama, novela, oratoria, filosofía o gramática; conocerá algunos de los conceptos fundamentales del derecho romano, los diferentes períodos de su evolución y su vinculación con aspectos tales como la idiosincrasia romana y el

fenómeno de expansión territorial del Imperio, y reconocerá las aportaciones de la cultura romana en ciencias a partir del concepto de técnica (*ars*), que incluye el estudio de las diversas disciplinas (medicina, arquitectura, agronomía, botánica, ingeniería, zoología, astronomía, geografía, etcétera). En función del *texto latino* seleccionado, el estudiante ejercitará la identificación, análisis y comprensión de los grados de significación del adjetivo, la estructura de la oración subordinada adjetiva o de relativo y la oración subordinada sustantiva de infinitivo, ya como unidades independientes ya como elementos insertos en *textos latinos*; para ello, deberá adquirir algunos conceptos gramaticales (como los de comparación, superlativo, subordinación, antecedente, locución o latinismo y pseudodesinencia), familiarizarse con ellos y ponerlos en práctica. El eje lexicológico será, a su vez, completado con el conocimiento y uso del léxico o locuciones pertenecientes a cada tema cultural estudiado.

En cuanto a la organización del programa y la distribución de los tiempos didácticos, cada semestre de la materia de Latín, de acuerdo con el PEA, debe impartirse en 64 horas: ambos semestres, sin embargo, están divididos en tres unidades y cada unidad está estimada en 21 horas de acuerdo con el PI, por lo que suman 63 horas por semestre. El primer semestre tiene un total de diez aprendizajes: cuatro en la primera unidad, y tres en la segunda y en la tercera. El segundo semestre cuenta con once aprendizajes: cuatro para la primera y segunda unidades, y tres para la tercera. La cantidad de temáticas para el primer semestre es de diez para la primera unidad, y siete para segunda y tercera, esto es, un total de 24 temas. El segundo semestre contiene 5 temas para la primera unidad, 9 para la segunda y 7 para la tercera, dando un total de 21 aprendizajes (cfr. CUADROS 1 Y 2).

En general, observamos que la distribución de horas para cada unidad fue “equitativa” y que al parecer atendió más a un criterio matemático antes que a un criterio de operatividad en el aula. Por ello, es necesario que se redistribuyan los tiempos didácticos en función de la extensión de los aprendizajes y temas que integren cada unidad. Por ejemplo, las primeras unidades de ambos semestres requerirían de más horas, ya que en ellas se construyen los aprendizajes básicos para que el alumno se acerque, en primer semestre, y profundice, en segundo semestre, en la materia: en ambos casos es necesario recuperar (e incluso a veces crear) y sistematizar los *conocimientos previos en lengua materna* (naciones de gramática básica y naciones de subordinación, respectivamente).

CUADRO 1. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de Latín I.

| LATÍN I | | | | |
|---------|---|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | NO. DE APRENDIZAJES | NO. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | Historia y geografía del mundo romano y su léxico. Estructura de la oración copulativa. | 4 | 10 | 21 |

| LATÍN I | | | | |
|---------|---|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | NO. DE APRENDIZAJES | NO. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| II | Mitología en Roma y su léxico. Estructura de la oración transitiva. | 4 | 7 | 21 |
| III | Literatura latina y léxico textual I. Estructura de las oraciones coordinadas y yuxtapuestas. | 3 | 7 | 21 |
| TOTAL: | | 11 | 24 | 63/64 |

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de Latín II.

| LATÍN II | | | | |
|----------|---|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | NO. DE APRENDIZAJES | NO. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | La literatura latina y léxico textual. Los grados de significación del adjetivo. | 4 | 5 | 21 |
| II | El derecho romano y su léxico. La oración subordinada adjetiva o de relativo. | 4 | 9 | 21 |
| III | La técnica (<i>ars</i>) en Roma y léxico textual II. La oración subordinada sustantiva de infinitivo. | 3 | 7 | 21 |
| TOTAL: | | 11 | 21 | 63/64 |

Advertimos también una superabundancia de temas en contraste con un reducido número de aprendizajes por unidad y que, en consecuencia, es necesario definir y formular nuevos aprendizajes y reagrupar y redistribuir las temáticas dentro de las unidades: en especial, las segundas unidades del primer y segundo semestres tienen una mayor carga temática y convendría incluir algunos de los contenidos en la tercera unidad de las respectivas asignaturas.

**ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS
EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA TABLA DE ESPECIFICACIONES (TE)**

La redacción de los aprendizajes en los PI de la materia de Latín es muy general y está basada en cada uno de los ejes en que está diseñado. En la TE seguida para la elaboración del EDA 2011, los enunciados de los resultados de aprendizaje son muy similares a los planteados en el PI. Se efectuó, sin embargo, el desglose de algunos aprendizajes muy amplios y la formulación de otros nuevos, ahí donde había temáticas contenidas en el PI que *carecían* del respectivo aprendizaje.

En cuanto a la redacción de los aprendizajes y el uso de verbos que denotan los diversos niveles cognoscitivos señalados por la taxonomía de Bloom,⁸ se observó que en su gran mayoría los enunciados planteados en el PI pertenecen a los niveles de conocimiento, muy pocos al nivel de comprensión y ninguno a los niveles superiores de la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación, necesarios en la enseñanza del latín en el aula.

Del mismo modo, se encontró que tanto en el PI como en la TE se incurre en el error de no emplear verbos de acción que señalen específicamente la conducta observable por lograr en el aula o por evaluar: así, por ejemplo, en el PI se utilizan los verbos *conocer*, *reconocer* o *valorar*, y en algunos de los enunciados de la TE, el verbo *comprender*. Por ello, sugerimos replantear los aprendizajes de modo que sean más específicos y no muy generales, y que se procure no dejar temáticas o grupos de temáticas sin asociar a un aprendizaje, tal como ocurre en los programas vigentes de la materia.

Latín I

Antes de proceder a analizar los aprendizajes señalados en los programas, es menester señalar que no se han considerado con *evidencia confiable* aquellos aprendizajes cuyos reactivos no obtuvieron indicadores estadísticos que validaran su calidad como instrumentos de medición; de ahí que, en algunos casos, hayamos optado por consignar el interés por evaluarlos, pero no los resultados obtenidos.

Por otra parte, también hemos de señalar que al realizar el ejercicio de análisis del EDA y su construcción para el presente documento, se advirtieron inconsistencias metodológicas como la medición en diferentes niveles de un mismo aprendizaje sin que en la TE se hubiera considerado – un hecho que resta validez al instrumento de evaluación–; sin embargo, se optó por consignar los resultados ya que nos proporcionan información sobre la necesidad de especificar y explicitar los aprendizajes del PI.

CUADRO 3. Resultados del EDA 2011-1 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de Latín I.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|--|--|---------------------------------------|
| Reconoce la importancia de la localización de Roma en la Península Itálica y en la cuenca | Identifica la ubicación de Roma en la Península Itálica y en la cuenca del Mediterráneo. | Conocimiento | 41% Regular |

⁸ El sustento teórico para desarrollar este ensayo fue proporcionado por la Coordinación Central del Seminario Institucional del Examen Diagnóstico Académico y consistió en una selección del texto *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide* de Declan Kennedy (2007), uno de los más connotados especialistas en la unificación y reformulación de los currícula de las universidades europeas con base en los resultados de aprendizaje.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|---|--|--|
| del Mediterráneo y su influencia en su desarrollo histórico. | Distingue el desarrollo de las principales etapas de la historia de Roma: Monarquía, República e Imperio. | Comprensión | ---- |
| Lee textos latinos de manera fluida. | <i>No se evaluó en el EDA 2011-1.</i> | | |
| Comprende oraciones copulativas latinas. | Infiere los tiempos de presente, pretérito imperfecto y futuro imperfecto en oraciones copulativas. | Comprensión | 62% Fácil |
| | Distingue las oraciones copulativas en textos latinos. | Comprensión | 90% Muy fácil |
| | | | ---- 59% Regular |
| Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes al ámbito de la historia y la geografía. | Infiere algunos de los radicales latinos más frecuentes en palabras derivadas en español relacionados con la Historia y la Geografía. | Comprensión | 46% Regular |
| | | Conocimiento | 40% Difícil |
| Reconoce la influencia de la mitología en la cultura occidental. | Identifica los principales mitos romanos. | Conocimiento | 68% Fácil |
| | | | 51% Regular |
| Comprende el significado de oraciones transitivas y oraciones con circunstanciales en ablativo. | Distingue la estructura de la oración transitiva en textos latinos. | Conocimiento | ---- |
| | | Comprensión | 30% Difícil |
| | | | ---- |
| Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes al ámbito de la mitología. | Identifica vocablos españoles relacionados con el campo de la Mitología. | Conocimiento | 67% Fácil |
| | | | ---- |
| | | | 46% Regular |
| Identifica las características del género al que pertenece la obra literaria escogida, y explica los valores clásicos transmitidos por ella. | <i>No se evaluó en el EDA 2011-1.</i> | | |
| Comprende oraciones coordinadas y yuxtapuestas latinas que incluyan circunstanciales adverbiales y de régimen preposicional. | Distingue la estructura de las oraciones coordinadas en textos latinos. | Comprensión | 34% Difícil |
| | | | 41% Regular |
| | | | 25% Difícil |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS* |
|---|--|--|--|
| Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes al género del texto latino seleccionado. | Infiere vocablos españoles relacionados con el campo de la Literatura. | Comprensión | 81% Muy fácil |
| | | | 45% Regular |
| | | | 52% Regular |
| | | | 58% Regular |
| | | | 60% Regular |

A continuación, se presentan las reflexiones en torno a cada uno de las unidades del PI vigente y de los aprendizajes que contienen, agrupándolos de acuerdo con los ejes que articulan la materia.

Unidad 1

Eje cultural

- *Reconoce la importancia de la localización de Roma en la Península Itálica y en la cuenca del Mediterráneo y su influencia en su desarrollo histórico.*

En el eje cultural, las ubicaciones geográfica e histórica del mundo romano son indispensables, pues constituyen el punto de partida para contextualizar y facilitar la comprensión de los textos que se aborden; sin embargo, para la operatividad en el aula y la evaluación, se recomienda tratarlas por separado, tal como se ha hecho en la TE, y cuidando especialmente el nivel cognoscitivo que se pretende alcanzar en el caso del segundo aprendizaje, para el cual sugerimos el nivel conocimiento y la redacción “Caracteriza las principales etapas de la historia de Roma: Monarquía, República e Imperio”.

Eje gramatical

- *Lee textos latinos de manera fluida.*

Si bien este aprendizaje no fue evaluado en el EDA, es necesario señalar la importancia de que los docentes, basados en justificaciones lingüísticas, asumamos como parte del enfoque disciplinario una postura en torno a la escuela de pronunciación que ha de seguirse en la enseñanza-aprendizaje del latín en el Colegio, y que dicha postura se refleje en la redacción del aprendizaje asociado al alfabeto y su pronunciación especificando, por ejemplo, que se trata observar en el alumno la adecuada *lectura en voz alta de textos de acuerdo con la pronunciación clásica*.

- *Comprende oraciones copulativas latinas.*

Sobre este aprendizaje es necesario señalar que en el contexto de la disciplina el verbo “comprender” alude al *proceso de construcción de sentido de un texto*, tal como se especifica en los propósitos de la materia. Sin embargo, en el EDA este aprendizaje se evalúa parcialmente centrándose sólo en la estructura de la oración copulativa. De hecho, el planteamiento de la TE pone de manifiesto la necesidad de medir aprendizajes que en la práctica en el aula es necesario lograr antes de alcanzar la *comprensión* de oraciones copulativas. Por tanto, se sugiere redactar en el PI un aprendizaje exclusivo para el tema de la morfología del verbo *esse* en sus tiempos de indicativo, y otro, de nivel comprensión, centrado en distinción, a partir de su estructura, de oraciones copulativas insertas en textos.

Por otra parte, salta a la vista que en el PI este aprendizaje aparece asociado a temas que involucran la construcción o recuperación de las nociones elementales de la gramática española, necesarias para que el alumno caracterice y comprenda el sistema de flexión de la lengua latina; temática a la que, en la práctica, se dedica un tiempo sustancial para que el alumno no sólo recupere los conocimientos previos (a veces, incluso, para que los adquiera o concienzamente), sino también para que los sistematice y comprenda.

De ahí que consideremos necesario que en esta primera unidad 1) se jerarquice adecuadamente los temas señalados en el PI, yendo de lo general a lo particular: señalando primero “categorías gramaticales variables e invariables” y, luego, el “concepto de accidentes gramaticales”; 2) se incluya como temática los fundamentos de la gramática española relativos a la estructura de la oración simple: la definición de las funciones sintácticas y el método de análisis para identificarlas en la oración por medio de “preguntas lógicas al verbo” (antecedente del método de análisis morfosintáctico empleado en las lenguas clásicas); 3) se formule e incluyan dos aprendizajes nuevos: uno que, por una parte, refleje la labor de los docentes para facilitar el tránsito de los alumnos de la lengua materna al latín, y por otra, garantice la adquisición por parte de los alumnos de nociones elementales que, más adelante, le permitirán construir y comprender con facilidad nociones especializadas de la disciplina tales como las de *desinencia, raíz y flexión*; y otro que, en el nivel de aplicación, consigne el manejo del método de análisis gramatical como un contenido de carácter procedimental insoslayable para la disciplina, observable y, por tanto, objeto, necesariamente, de evaluación (en el aula y en el EDA), y 4) se amplíen los tiempos didácticos, e incluso se considere enviar los contenidos de la tercera unidad al primer semestre de Latín II.

Eje lexicológico

- *Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes al ámbito de la Historia y la Geografía.*

El EDA 2011-1 mide este aprendizaje sólo en el nivel de conocimiento, a pesar de lo señalado en la TE, pues los reactivos conducen al alumno sólo a *reconocer* raíces latinas que tienen un determinado significado. Consideramos que el grado de dificultad de regular y difícil señalado

por los resultados podría deberse al hecho de que no existe un acuerdo colegiado respecto a un repertorio de étimos esenciales para la cultura básica del alumno en los ámbitos señalados en el PI: Geografía e Historia; de ahí que se recomiende que, como un anexo al PI, se incluya un repertorio con estas características.

Por otra parte, este aprendizaje obvia dos temas: *el concepto de palabra simple* y los *elementos estructurales de las palabras* (raíz y afijos). Sugerimos formular dos aprendizajes para esta primera etapa de nivel conocimiento, centrados en la identificación de los diversos tipos de formantes, de manera que se cree el antecedente necesario para que posteriormente, a lo largo del curso, el alumno los aplique en la derivación y composición de vocablos.

Del mismo modo, consideramos necesario reflejar en los aprendizajes y contenidos pertenecientes al eje lexicológico de esta unidad, el propósito general de la materia respecto de concienciar al alumno sobre la filiación lingüística del español formulando un aprendizaje como “Identificará el latín como lengua indoeuropea y el vínculo de ésta con el español”, y explicitando el contenido como “El latín y el español dentro de la familia lingüística indoeuropea”.

Unidad II

Eje cultural

- *Reconoce la influencia de la mitología en la cultura occidental.*

El aprendizaje consignado en el PI es muy vago y amplio, y tal como está planteado no guarda relación con la temática “concepto de mito y leyenda”. Consideramos que esta temática es adecuada por constituir el segundo rasgo característico del pensamiento y la sociedad romanos⁹, pero que la formulación del aprendizaje en el PI y en la TE evidencia un problema de orden conceptual y disciplinario: ¿es la inclusión de la “mitología” un intento desafortunado para hacer coincidir el programa de la materia de Latín con el de Griego?, ¿no sería más pertinente abordar, aunque de manera sucinta, la *religio* romana, un rasgo más genuino de la sociedad romana que permea la visión judeo-cristiana de Occidente? De hecho, los reactivos con los que se evalúa este aprendizaje en el EDA 2011-1 pertenecen al nivel de conocimiento y están orientados al *reconocimiento de los atributos del panteón romano*, y no a la identificación, tal como plantea la TE, de “los principales mitos *romanos (sic)*”, de los que, por lo demás, *stricto sensu*, pocos han sido preservados por las fuentes y han sido sustituidos o asimilados en su mayor parte con los mitos griegos. También es necesario considerar que en el ámbito romano es la leyenda el elemento que tiene mayor trascendencia, por ser forjador de

⁹ *Mito* es un término griego que requiere ser revisado, ya que el significado del mismo ha cambiado a lo largo de la historia. De la misma manera hay que tener claro el significado de *leyenda*, para llevar a cabo la comparación entre ambos conceptos.

los valores morales que definen la idiosincrasia romana y explican en buena medida el desarrollo histórico del pueblo romano.

Eje gramatical

- *Comprende el significado de oraciones transitivas y oraciones con circunstanciales en ablativo.*

Este aprendizaje no sólo es muy amplio por comprender en su formulación dos temas, sino porque en el PI figuran otros dos grandes temas que también pueden considerarse como vinculados a él. Consideramos, que es necesario fragmentar este aprendizaje en varios y ubicarlos después de los aprendizajes relativos a la morfología verbal.

En efecto, la experiencia en el aula apunta a gradar los aprendizajes de tal manera que el conocimiento de la morfología verbal latina (por tratarse de verbos plenos) señalada en esta unidad anteceda el trabajo con los aprendizajes relacionados con las oraciones transitivas y con las oraciones donde ocurren otros complementos. En consecuencia, sugerimos que se formule un nuevo aprendizaje orientado a la identificación de las formas verbales de los tiempos de indicativo y que se lo coloque como tema introductorio a esta unidad.

Alcanzar la comprensión de la oración transitiva requeriría, a su vez, que en PI se explicitasen dos aprendizajes previos: el primero, tal como se planteó en la TE, relacionado con la identificación de los elementos estructurales de dicha clase de oraciones y, el segundo, con la capacidad de distinguir dichas oraciones de otras. De hecho, los resultados del EDA 2012-1 muestran que, evaluado en el nivel comprensión, el reconocimiento de la estructura de la oración copulativa constituye un aprendizaje difícil.

Del mismo modo, es necesario explicitar aprendizajes exclusivos para el conocimiento de la estructura y la comprensión de oraciones donde ocurran complementos circunstanciales en caso ablativo, y dos más orientados a la identificación de la estructura y la comprensión de oraciones donde ocurran el resto de casos latinos (dativo, genitivo y vocativo, el cual, por lo demás, no aparece señalado en todo el PI).

Eje lexicológico

- *Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes al ámbito de la Mitología.*

A este aprendizaje se asocian en el PI dos temas: el léxico textual asociado perteneciente al ámbito de la Mitología y el concepto de derivación, el cual se obvia en el PI y en la TE al no tener un aprendizaje asociado. Y si bien la TE sólo plantea la evaluación de un aprendizaje vinculado al primer tema, es posible establecer que el EDA 2011-2 *de facto* ha evaluado en el nivel de comprensión (con 67% en el promedio de aciertos que lo identifica como un aprendizaje fácil) un aprendizaje derivado de la noción de derivación, al emplear un reactivo que induce al alumno a distinguir por morfología y semántica la voz española derivada de una

raíz latina. De ahí que sugiramos la formulación e inclusión de un aprendizaje que se centre en la aplicación del concepto de derivación para la formación de familias de palabras, y que el propio concepto “familia de palabras” se considere también como un tema en esta segunda unidad.

Respecto del aprendizaje explicitado en la TE, consideramos que el resultado que lo ubica como de regular grado de dificultad (46%) muy probablemente se deba a la falta de un criterio colegiado para determinar los étimos que el estudiante debe conocer para conformar su repertorio de étimos básicos (de hecho, en los reactivos, los étimos referidos no son exclusivos del ámbito de la Mitología).

Además, hay que considerar que en el eje lexicológico, ya desde la primera unidad se hace necesario plantear un aprendizaje de nivel aplicación orientado a la *elaboración* de significados etimológicos y vinculado a las temáticas *concepto de significado etimológico* y al procedimiento deductivo de descomposición de vocablos compuestos o derivados.

Unidad III

Eje cultural

- *Identifica las características del género al que pertenece la obra literaria escogida, y explica los valores clásicos transmitidos por ella.*

A la generalidad, amplitud y vaguedad en la formulación de este aprendizaje, se corresponde la falta de definición de los contenidos que en el eje cultural deben abordarse en esta unidad.

En efecto, la intención de crear un programa que dé a alumnos y profesor libertad para elegir el objeto de estudio a partir del cual se desarrollará un aprendizaje, en la práctica resulta inviable y favorece la dispersión en una asignatura (de hecho, este es el motivo por el cual en la TE y en el EDA se omite incluir y evaluar resultados de aprendizaje vinculados a un género literario en específico) que debe partir en el planteamiento de sus propósitos y aprendizajes de su *carácter propedéutico* para el ingreso a licenciatura. En este sentido, corresponde a los docentes en su calidad de expertos asumir la imperiosa necesidad de acotar, en función del perfil de egreso de los alumnos que se inscriben a la materia, las temáticas del PI.

Por otra parte, en la formulación de este aprendizaje en realidad se conjugan dos aprendizajes, pues hay dos verbos. El segundo, además es conceptualmente impreciso: ¿a qué se considera “valores clásicos”? De ahí que se sugiera, una vez acotado el género textual por abordar en esta unidad, plantear, luego, un segundo aprendizaje orientado más bien al análisis literario del texto.

Nuestra propuesta es circunscribir los aprendizajes y temática del eje cultural de esta tercera unidad a los géneros literarios de la poesía lírica o de la fábula, por sus posibilidades para el

estudio de la lengua y la comprensión de textos en lengua original: su breve extensión facilita el tránsito de unidades de sentido de menor extensión a unidades de mayor extensión.

Eje gramatical

- *Comprende oraciones coordinadas y yuxtapuestas latinas que incluyan circunstanciales adverbiales y de régimen preposicional.*

Este aprendizaje es muy amplio: incluye en su redacción al menos cuatro temáticas, de las que las dos primeras y las dos últimas son afines entre sí, pero no entre ellas cuatro. De ahí, que consideremos conveniente la redacción de distintos aprendizajes y su agrupamiento atendiendo a las temáticas afines.

Así, sugerimos que se formule un aprendizaje orientado a la *identificación* de los conceptos de coordinación y yuxtaposición; otro en el que *reconozca* los nexos, y uno más en el que el alumno *comprenda* la función articuladora que desempeñan en la constitución de los textos. De hecho, aun cuando en la TE del EDA 2011-1 la evaluación de este aprendizaje se propone sólo en el nivel de comprensión y se centra en distinguir oraciones en coordinación, y dos de tres reactivos aplicados muestran que este aprendizaje va de regular (41%) a difícil (25%), se aplicó también un reactivo que evalúa el conocimiento *teórico* de la estructura de las oraciones coordinadas; el resultado obtenido indicó que lograr el aprendizaje de esta temática es difícil (34%) para los alumnos.

Por otra parte, encontramos que sería necesario disponer los temas y el aprendizaje relativos a los circunstanciales adverbiales y de régimen preposicional al principio de la unidad, de modo que se los articule y dé continuidad con respecto al ablativo circunstancial abordado en la unidad precedente. De este modo, se sugiere que los temas y el aprendizaje tocantes a la yuxtaposición y coordinación se dispongan en un segundo término.

Eje lexicológico

- *Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes al género del texto latino seleccionado.*

El planteamiento de este aprendizaje es vago e impreciso por presentar el inadecuado uso de *dos* verbos y porque se centra en el léxico que se desprenda *del texto* que el profesor seleccionará *ad libitum* para alcanzar los aprendizajes de la unidad. Además, se centra en el nivel *conocimiento* cuando, dentro del semestre, la unidad tiene un carácter terminal y sería deseable la redacción en términos de *comprensión o aplicación*.

Así, en un primer momento, en consonancia con nuestra propuesta de acotar el género estudiado en esta unidad, sugerimos precisar el aprendizaje de este eje en un nivel superior al de mero conocimiento, y limitarlo a un único género literario; por ejemplo, formulándolo, de

acuerdo con lo señalado en la presentación en el PI de la propia unidad,¹⁰ como “Aplicará en el análisis de textos voces propias de la poética del género estudiado (fábula o carmen)”. Un planteamiento que, a su vez, haría necesario el acuerdo colegiado sobre un repertorio de étimos esenciales.

Por otra parte, este aprendizaje soslaya dos temas nodales en el desarrollo de la competencia léxica del bachiller y que en el PI aparecen asociados a él: los prefijos de origen preposicional y adverbial (temas, que, además están vinculados directamente con los contenidos del eje gramatical de esta unidad: complementos circunstanciales adverbiales y de sintagma preposicional); además, el propio PI omite el *concepto de composición*, elemental para comprender la función de los prefijos de origen preposicional y adverbial.

Por ello, sugerimos que, para este eje en el PI se incluya 1) el concepto de composición y un aprendizaje de nivel conocimiento que lo vincule; 2) un aprendizaje que, en el nivel conocimiento, involucre la identificación de los prefijos adverbiales y preposicionales latinos, y 3) al menos dos aprendizajes de aplicación, centrados, uno, en la formación de palabras compuestas, y otro, en la elaboración de significados etimológicos de palabras compuestas con prefijos adverbiales y preposicionales.

En la TE del EDA 2011-2 se planteó evaluar este aprendizaje en el nivel de comprensión, y no como plantea el PI en el nivel de conocimiento. Los reactivos aplicados (tres de cinco) se centraron en la *formación de familias de palabras* provenientes de raíces pertenecientes al campo semántico de la Literatura, y no, como se esperaría por los contenidos señalados en la unidad, en la formación de voces compuestas. Los resultados obtenidos señalaron que el grado de dificultad de este aprendizaje va de lo muy fácil (un reactivo, 81%) a lo regular (dos reactivos, 45% y 60%).

Ahora bien, los dos reactivos restantes aplicados para evaluar este aprendizaje también divergen del resultado de aprendizaje planteado en la TE por cuanto a temática y nivel cognoscitivo: mientras un ítem (de grado de dificultad regular, 52%) se centra en la identificación de la raíz que origina una familia de palabras vinculadas al léxico literario, el otro (de grado de dificultad regular, 58%) lo hace en el conocimiento del significado de un latinismo empleado en el ámbito de la Literatura.

Consideramos que estas inconsistencias ponen de manifiesto deficiencias tanto en el enfoque disciplinario como en la aplicación de la metodología empleada en la construcción del EDA de la asignatura, y que, sin embargo, constituyen un valioso indicador para mejorar el PI. Los reactivos, en su diversidad, reflejan los diferentes momentos para el logro de un aprendizaje y sugieren la formulación e inclusión de nuevos aprendizajes en la unidad y, por otra parte, enfatizan la necesidad de definir el género por estudiar de modo que se acote también el repertorio de étimos básicos que guíe el aprendizaje de los alumnos y la ulterior evaluación.

¹⁰ Los alumnos “entrarán en contacto con el léxico latino especializado en la poética del género y pertinente para la mejor comprensión de la obra literaria elegida”.

Latín II

CUADRO 4. Resultados del EDA 2011-2 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de Latín II.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS* |
|--|--|---|----------------------------------|
| Identifica las características del género al que pertenece la obra literaria escogida, y explica los valores clásicos transmitidos por ella. | Identifica algunas características del estoicismo. | Conocimiento | 39% Difícil |
| Comprende textos latinos en los que se emplean uno o varios grados de significación del adjetivo. | Distingue varios grados de significación del adjetivo en textos latinos. | Comprensión | ---- 46% Regular |
| | Reconoce las terminaciones del grado comparativo y superlativo del adjetivo. | Conocimiento | ---- 34% Difícil |
| Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes al género del texto latino seleccionado. | Distingue voces latinas pertenecientes al campo semántico del texto filosófico. | Comprensión | 84% Muy fácil |
| Comprende el significado de locuciones latinas. | Infiere el significado de locuciones latinas. | Comprensión | ---- 85% Muy fácil |
| | | | 66% Fácil |
| Valora la influencia del Derecho Romano en los sistemas jurídicos de Occidente. | Reconoce algunos conceptos del derecho romano. | Conocimiento | 66% Fácil |
| | Menciona los principales períodos del Derecho romano. | Conocimiento | ---- 45% Regular |
| ---- | Identifica algunas características de la familia romana. | Conocimiento | ---- |
| Comprende textos que incluyen estructuras de oraciones adjetivas o de relativo. | Reconoce las estructuras de las oraciones adjetivas o de relativo en textos latinos. | Conocimiento | ---- |
| | Identifica la morfología del pronombre relativo <i>qui, quae y quod</i> . | Conocimiento | ---- |
| Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes al Derecho romano. | Recuerda voces latinas pertenecientes al campo semántico del derecho romano. | Conocimiento | 67% Fácil |
| | | | 76% Fácil |
| Comprende el significado de algunas locuciones jurídicas latinas. | Infiere el significado de algunas locuciones jurídicas latinas. | Comprensión | 49% Regular |
| | | | 50% Regular |
| Explica el desarrollo del pueblo romano en los diferentes ámbitos de la técnica (<i>ars</i>). | Interpreta la importancia de los acueductos romanos. | Conocimiento | 41% Regular |
| | | | 74% Fácil |
| | | | ---- |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS* |
|---|--|--|--|
| Comprende el significado de las oraciones subordinadas sustantivas de infinitivo. | <i>No se evaluó en el EDA 2011-2.</i> | | |
| Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes a las técnicas estudiadas. | Identifica las voces latinas pertenecientes al campo semántico de la Arquitectura. | Conocimiento | 47% Regular |
| ----- | Reconoce las pseudodesinencias latinas en el campo léxico técnico-científico. | Conocimiento | 66% Fácil |
| | | | 63% Fácil |

Unidad I

Eje cultural

- *Identifica las características del género al que pertenece la obra literaria escogida, y explica los valores clásicos transmitidos por ella.*

La característica del eje cultural de la última unidad del primer semestre y de la primera del segundo es que se presenta a manera de menú de temas, de los cuales el profesor puede escoger el que considere más pertinente, tomando en cuenta el perfil del grupo y sus propias inclinaciones y habilidades. A nuestro parecer, esto tiene como consecuencia que los aprendizajes logrados giren en torno a una gran diversidad de temas y que su logro sea muy dispar en la práctica en el aula, de tal forma que es prácticamente imposible evaluarlos con un instrumento como el EDA. En este sentido, es significativo que en el EDA 2011-2, el aprendizaje evaluado, la caracterización del estoicismo, haya obtenido un porcentaje de respuestas correctas de 0.39%, es decir, se obtuvo evidencia de un deficiente logro del aprendizaje en la población examinada con base en dicha temática.

Ahora bien, el aprendizaje aquí analizado es impreciso debido a que en su redacción se incluyen dos verbos. Además, observamos una falta de claridad conceptual, pues no se definen ni delimitan los “valores clásicos transmitidos por la obra literaria” que se pretende sean abordados: insistimos en que quizá podría salvarse esta segunda dificultad con la reformulación del aprendizaje en el sentido más bien del *análisis literario* de la obra seleccionada. De hecho, sugerimos que para esta unidad se contemple el estudio de algún texto perteneciente al *género épico*, por la importancia que este género ha tenido en la tradición literaria de Occidente y, en particular, en la formación de la novela moderna.

Por otra parte, advertimos que, al no haber un acotamiento o precisión en cuanto a qué temas concretos se han de abordar en el curso, se limita significativamente la formación de una cultura clásica básica en el alumno. Si consideramos que uno de los propósitos del PE del

Colegio de Ciencias y Humanidades es el de dotar al alumno de una cultura básica que sirva de plataforma para que el estudiante continúe su aprendizaje de manera independiente o en las aulas, habrá que definir primero cuáles son los elementos mínimos que conforman dicha cultura en lo tocante al Latín y, en consecuencia, llegar a acotar las temáticas con sus respectivos aprendizajes para que sean susceptibles de ser evaluados con instrumentos como el EDA. En este aspecto, no hay que perder de vista que es recomendable que los contenidos del área cultural tengan siempre un carácter elemental y no especializado.

Eje gramatical

- *Comprende textos latinos en los que se emplean uno o varios grados de significación del adjetivo.*

Este aprendizaje ha sido formulado como un aprendizaje terminal de nivel comprensión; es conveniente que lo antecedan aprendizajes previos asociados a contenido conceptual y procedimental. Así lo indica la práctica docente y que en la TE elaborada para el EDA 2011-2 se puede apreciar un desglose graduado del conocimiento gramatical y los procedimientos de formación que el alumno ha de dominar con anterioridad a la comprensión de un texto en el que ocurran adjetivos comparativos y superlativos. De hecho, dichos aprendizajes planteados en la TE se vinculan con temáticas ya señaladas en el PI, pero para las que no fueron planteados aprendizajes específicos. Sugerimos, entonces, que, primero, se expliciten los aprendizajes correspondientes a las temáticas que ya están establecidas en el PI (formación, enunciado y declinación de las formas comparativas y superlativas regulares e irregulares), y, segundo, que se formule un *aprendizaje introductorio* que, a manera de introducción, recupere o cree, y sistematice las nociones de comparativo, superlativo y grado cero y su construcción en *lengua española*.

Los resultados del EDA aplicado en 2011-2 demuestran la necesidad de incluir los aprendizajes previos asociados al aprendizaje aquí analizado: mientras la distinción de “varios grados de significación del adjetivo en textos latinos” (*sic*) se identifica como un aprendizaje de regular grado de dificultad (46%), el reconocimiento de las terminaciones del grado comparativo y superlativo del adjetivo se ubicó como un aprendizaje difícil (34%); en teoría, esto no debería suceder.

Eje lexicológico

- *Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes al género del texto latino seleccionado.*

La formulación de este aprendizaje es deficiente por el uso de dos verbos del nivel conocimiento. Nuestra propuesta es orientar este aprendizaje no a la mera identificación memorística de las voces latinas, sino a su aplicación para la comprensión de voces compuestas y derivadas utilizadas en textos en español. Como se ha sugerido en la tercera unidad del PI de

Latín I, el léxico al que ha de hacerse referencia es el correspondiente al del ámbito de la poética del texto estudiado, que en este caso, sugerimos, sea la *épica*.

Los resultados obtenidos al evaluar este aprendizaje evidencian que este aprendizaje es logrado por un elevado número de la población examinada (84%); sin embargo, al revisar el contenido del reactivo aplicado, se advierte que éste se centró en el conocimiento de locuciones latinas de uso común en el español, un contenido abordado en el siguiente aprendizaje del PI y que coincidentemente obtuvo un resultado similar (cfr. infra).

- *Comprende el significado de locuciones latinas.*

Para este segundo semestre, de carácter terminal, este aprendizaje es adecuado. El EDA 2011-2 mostró que este aprendizaje y el del aprendizaje anterior son alcanzados con facilidad (se obtuvieron porcentajes de aciertos de 85% y 84%, respectivamente) por los alumnos.

Por este hecho, sugerimos que es necesario formular en el PI un nuevo aprendizaje de nivel aplicación orientado, ya no a la comprensión, sino a la correcta utilización de locuciones en la *producción de textos en lengua materna*.

Unidad II

Eje cultural

- *Valora la influencia del Derecho romano en los sistemas jurídicos de Occidente.*

Por su redacción, este aprendizaje corresponde al ámbito actitudinal; hecho que se contrapone con el contenido señalado en el PI, centrado en hechos y fechas propios del nivel de conocimiento.

Por lo demás, algunos de los temas que aparecen vinculados al eje cultural de esta segunda unidad carecen de su correspondiente formulación de aprendizajes (derecho público, derecho privado y familia romana). Además, el tema de familia romana parece un tanto descontextualizado del conjunto.

Al respecto, creemos de mayor utilidad sustituir la temática relacionada con la periodización del Derecho y con los principales juristas, por la identificación de la organización política y social del período republicano (magistraturas, clases sociales y estructura de la familia). Ello, tomando en cuenta que el perfil de los alumnos que eligen Latín como materia optativa suele ser el de futuros abogados que ya cursan una asignatura optativa de Derecho, en la que tienen la oportunidad de introducirse en el Derecho romano, sus conceptos e historia, y que justamente es la materia de Latín la que puede ofrecerles un panorama general *único* sobre la sociedad de la Roma antigua que, vinculado a la lengua en que éste surgió, posibilite a los alumnos comprender el contexto de desarrollo histórico del Derecho romano y (re)significar la relevancia de la lengua latina en él y en su moderna práctica.

Los reactivos con los que este aprendizaje fue evaluado en el EDA 2011-2 fueron de nivel conocimiento y se centraron en la periodización del Derecho en Roma y en el conocimiento de “algunos” de sus conceptos. Es digno de mención que el aprendizaje vinculado al segundo tema fue alcanzado por los alumnos con facilidad (66%), un hecho que puede explicarse tanto porque el aprendizaje es cubierto en el aula de Latín, como porque previa o paralelamente ocurre el logro de aprendizajes propios de la asignatura de Derecho I y II vinculados a dicha temática.

Por lo demás, cabe señalar que, en el caso de los reactivos que no obtuvieron resultados válidos (incluido aquel que mide el aprendizaje centrado en la identificación de “algunas características” de la familia romana, pero que *de facto* se centró en el conocimiento de un concepto jurídico), la *correlación biserial puntual*, que indica la relación de cada ítem con el contenido de la prueba, fue baja, es decir, los reactivos no midieron contenidos propios de la materia de Latín.

Eje gramatical

- *Comprende textos que incluyen estructuras de oraciones adjetivas o de relativo.*

Al igual que el aprendizaje de la unidad anterior correspondiente al eje gramatical, el de esta unidad representa un nivel terminal que en la práctica docente se deriva de un conjunto de aprendizajes procedimentales. De hecho, en el PI los mismos temas señalados para la unidad así lo sugieren, aun cuando se carece de la formulación de los aprendizajes correspondientes. Por ello, consideramos que convendría formular al menos tres aprendizajes base vinculados con el concepto de subordinación: uno que contemple la recuperación de conocimientos previos en la lengua materna; otro que aborde la morfología latina propiamente dicha (identificación de formas del pronombre *qui, quae, quod*) y uno más que se centre en la sintaxis (identificación de la estructura de la oración subordinada adjetiva), para luego finalizar con el aprendizaje terminal de *comprende textos que incluyen estructuras de oraciones adjetivas o de relativo*. Es también pertinente considerar la posibilidad de que los aprendizajes terminales sean no de nivel de comprensión, sino de aplicación. En el EDA 2011-2 es remarcable que los reactivos vinculados con este aprendizaje no obtuvieron resultados válidos por haber presentado un planteamiento falto de claridad por evidentes fallos en la noción de oración principal y subordinada.

Eje lexicológico

- *Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes al Derecho romano.*

En cuanto a este aprendizaje, sería importante omitir el enunciado *conoce y reconoce* y sustituirlo por el verbo *identifica*, que *per se* señala el nivel de conocimiento. La evaluación del EDA 2011-2 evidenció que este aprendizaje es alcanzado por una mayoría de alumnos (67% y

76% de respuestas correctas) con facilidad. Sin embargo, es de notar que las raíces aludidas en los dos reactivos de la prueba no son exclusivas ya del léxico jurídico, sino más bien del lenguaje común. En este sentido, insistimos en la pertinencia de que mediante un acuerdo colegiado se conforme un repertorio mínimo de étimos propios del Derecho.¹¹

- *Comprende el significado de algunas locuciones jurídicas latinas.*

Los resultados del EDA 2011-2 mostraron que para los alumnos este aprendizaje es de un regular grado con dificultad: los reactivos aplicados, centrados en la inferencia del significado de locuciones jurídicas insertas en oraciones españolas, obtuvieron porcentajes de aciertos de 49% y 50%. Para este segundo semestre, de carácter terminal y e inmediatamente propedéutico para el ingreso a facultad, este aprendizaje resulta ser adecuado porque se pretende que el alumno no trabaje memorísticamente, sino que a partir de los elementos gramaticales con los que cuenta cree el significado en un contexto específico.

Unidad III

Eje cultural

- *Explica el desarrollo del pueblo romano en los diferentes ámbitos de la técnica (ars).*

El aprendizaje del eje cultural de esta unidad tiene el problema de que, al igual que el de las unidades anteriores, es muy abierto. Creemos necesario acotarlo también, en función del perfil de egreso de los alumnos inscritos en la materia, que normalmente son futuros estudiantes de licenciaturas del área de ciencias biomédicas y de la salud. Por esto consideramos conveniente que el tema de esta unidad sea el de Medicina en Roma, tomando en cuenta que el propio Colegio suele promover estos contenidos a través del curso *Fundamentos léxicos de las ciencias y las técnicas* del programa de Programa de Fortalecimiento a la Calidad del Egreso.

Eje gramatical

- *Comprende el significado de las oraciones subordinadas sustantivas de infinitivo.*

La comprensión de las oraciones subordinadas de infinitivo constituye también un aprendizaje terminal, por lo que pensamos que los temas que se vinculan a él en el PI deben reorganizarse y que debe formularse los aprendizajes correspondientes.

En cuanto a la distribución y gradación, se sugiere que se parta de la estructura de la oración con infinitivo en lengua española para luego abordar el tema en lengua latina, y que se especifique –pues no está especificado– su estudio en función tanto de sujeto como de objeto de la oración principal, atendiendo únicamente a su uso concertado y descartando el no

¹¹ Sirvan a manera de ejemplo el interesante ejercicio de divulgación de A. Tursi (sin fecha) y el artículo especializado de Bogarín (2001).

concertado, por ser este empleo uno de los más complejos y divergentes entre el latín y la lengua española.

En el EDA 2011-2, este aprendizaje no fue evaluado, ni siquiera incluido en la TE. Consideramos que, al ser la estructura de infinitivo una de las más frecuentes y características de la lengua latina, especialmente en las definiciones brindadas en los textos jurídicos, es primordial que se contemple seriamente que el PI conserve este aprendizaje aunque mejor acotado y que, si es necesario, se reubique en la unidad precedente.

Eje lexicológico

- *Conoce y reconoce voces latinas pertenecientes a las técnicas estudiadas.*

Nuevamente sugerimos modificar la formulación de este aprendizaje por carecer de precisión, y sustituir ambos verbos por *identifica* y situarlo así con claridad en el nivel de conocimiento. Sin embargo, dado el carácter terminal de la unidad en el curso sería preferible reformularlo en el nivel de comprensión y centrarlo en términos especializados. En el supuesto de que el eje cultural se acote a Medicina, sería recomendable vincular a él el aprendizaje y los contenidos del eje lexicológico destinándolos a léxico relativo a la anatomía humana.

Por otra parte, es evidente que en este eje sólo figura el enunciado de temas cuyo aprendizaje no fue formulado, temas como los conceptos de sufijo y “pseudodesinencia”. En primer lugar, sugerimos que no es operativo que el alumno sólo conozca los conceptos, pues también es importante que *reconozca* el repertorio de los formantes. Para ello, reiteramos, es necesario que haya un acuerdo colegiado sobre un repertorio mínimo de étimos.

Además, creemos que es muy importante revisar la terminología empleada al referirse a las pseudodesinencias y adoptar la terminología moderna lexicográfica de mayor rigor científico. Proponemos, específicamente, sustituir el término de *pseudodesinencia* por el de *pseudosufijo*.¹²

Los resultados del EDA 2011-1 mostraron que el mero recuerdo de significados es logrado por los alumnos fácilmente: de los cuatro reactivos aplicados, dos fueron contestados por el 66% de la población, y uno, por el 63%. Llama la atención, sin embargo, que en los tres primeros casos, dos de los ítems se centraron en la inferencia de significados etimológicos y uno en la inferencia de un neologismo a partir de un significado dado, todos con base en pseudoafijos de uso extendido. Es decir, la evaluación se realizó en un nivel más alto que el señalado en la TE, un hecho que apunta a la pertinencia de que en el PI se formulen aprendizajes también de un nivel mayor al de conocimiento.

¹² Para dirimir esta cuestión colegiadamente sugerimos revisar el artículo “Tratamiento de los ‘elementos compositivos’ en la lexicografía española académica y extraacadémica del siglo xx” (Torres, 2008) y, por supuesto, el libro *La formación de palabras en español* de Manuel Alvar Ezquerro (1993).

Por otra parte, si bien el reactivo restante, centrado también en la inferencia de significados, evidenció un grado de dificultad regular (47%), fue evidente que abordó un formante de significado abstracto, no restringido al ámbito de un *ars* específica y, por tanto, de conocimiento no especificado en el PI.

CONCLUSIONES

Sobre el enfoque de la materia

A partir de la revisión general del PI de la materia que el grupo de trabajo realizó con miras a la elaboración 2012 y análisis de las TE y resultados del EDA 2011-2, concluimos que es necesario afinar y precisar el enfoque general de la asignatura.

Estamos de acuerdo con el propósito expresado en el PI de atender “especialmente al texto y a su función comunicativa”; sin embargo, creemos que abordar los textos latinos desde un enfoque puramente comunicativo contradice su naturaleza, pues, debido a su lejanía en el tiempo y en el espacio y a su carácter inmutable, resulta difícil tanto recrear a partir de ellos situaciones comunicativas reales como inducir al alumno a que produzca enunciados en lengua latina con el fin de comunicar sus ideas.

Como el mismo PI lo indica, el texto escrito es la “única modalidad textual de conservación de la lengua latina”, por tanto, es importante hacer del *desarrollo de la comprensión lectora* el propósito fundamental de la enseñanza-aprendizaje del latín en el Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que es mediante ella que se puede acceder al contenido de la fuentes y, por tanto, a la cultura que lo utilizó como vehículo de expresión. Y más aún: el desarrollo de dicha habilidad contribuirá significativamente a que el alumno perfeccione su capacidad de expresarse por escrito en su lengua materna.

Sobre la articulación en ejes

Si se enarbola la idea de que en primer semestre es necesario el empleo de textos tanto graduados como adaptados, es defendible la postura de articular las unidades del programa en torno a un eje cultural, sin restar importancia a la necesidad de facilitar las primeras aproximaciones de los alumnos a las estructuras básicas de la lengua latina.

Sin embargo, la disposición de los contenidos en tres ejes resulta artificial, ya que el contexto cultural en el que se producen los textos es muy lejano en el tiempo y ello limita el uso y el estudio de esta lengua como un idioma vivo. De ahí que la enseñanza del latín a través del enfoque comunicativo sea prácticamente imposible, pues se requeriría que el eje cultural fuese el que rigiera la enseñanza de las estructuras básicas del idioma, lo cual es muy problemático, ya que la gradación de los contenidos programáticos para la didáctica a menudo no encuentra correspondencia en los textos en lengua original. La razón de esto es que el nivel de complejidad de los textos originales con los que se pretende vincular o introducir los temas culturales de

cada unidad es frecuentemente elevado. Por ejemplo, los textos latinos relativos a la Geografía (unidad I del primer semestre) son textos complejos por tener una estructura expositiva-argumentativa, propia de los textos científicos y a la cual difícilmente puede aproximarse un alumno que apenas inicia el estudio del latín. En efecto, con frecuencia, la exposición inicial de los estudiantes a este tipo de textos con estructuras sintácticas complejas genera la impresión de enfrentarse a una lengua en extremo difícil y casi indescifrable, lo cual merma significativamente el grado de confianza con que los alumnos se enfrentan a la lengua que están intentando aprender.

Sobre los propósitos generales de la materia

En cuanto a los propósitos de la materia, articulados en tres ejes (cultural, morfosintáctico y lexicológico), hemos concluido que, respecto al morfosintáctico, es indispensable aclarar los alcances reales y limitaciones de la gramática en el proceso de comprensión del texto.¹³ Pensamos que a los contenidos gramaticales deben sumarse diversas estrategias de acercamiento al texto (distinción de categorías variables e invariables, identificación de sintagmas nominales y verbales, división del texto en unidades de sentido, inferencia de significados por transparencia, uso adecuado de diccionarios y vocabularios, etcétera), sobre todo si tomamos en cuenta que la gramática es una disciplina encargada de describir las estructuras del lenguaje y no necesariamente un conjunto de saberes procedimentales para desarrollar una habilidad lingüística determinada. De la misma forma, no debe perderse de vista que el análisis morfosintáctico y la traducción de los textos constituyen sólo una parte del conjunto de estrategias para aproximarse al texto, no un fin en sí mismo.

Sobre los propósitos del eje cultural, consideramos que la materia de Latín es fundamental para el logro de uno de los propósitos generales del proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades: que el alumno adquiera una cultura básica. Ahora bien, en la conformación de una *cultura clásica esencial*, encontramos que los alumnos y el profesor deben partir de la base común constituida por conocimientos de geografía (ubicación en la cuenca del Mediterráneo) e historia (periodización). Pero, por otra parte, creemos que el hecho de que el PI sugiera el uso exclusivo de textos originales para el logro de este propósito limita la posibilidad de que al final el alumno obtenga una cultura clásica básica e integral.

¹³ Es necesario que en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas clásicas no se menosprecie la enseñanza de la gramática y se entienda esta como *gramática didáctica*, es decir, como una recapitulación sistematizada de las estructuras que ocurren en un texto, pues tal como señala Chomsky: “[a] grammar, in the traditional view, is an account of competence. It describes and attempts to account for the ability of a speaker to *understand and arbitrary sentence of his [or her] language* and to produce and appropriate sentence on a given occasion. If it is a *pedagogic grammar*, it attempts to provide the student with *this ability*; if a linguistic grammar, it aims to discover and exhibit the mechanisms that make this achievement possible” (*apud Römer, 1996, 15*; las cursivas son nuestras).

Por todo esto, pensamos que es muy recomendable conservar la actual división de los ejes, siempre y cuando no se supedite el tratamiento de los contenidos culturales y lexicológicos únicamente al texto, sino que se especifiquen claramente los contenidos mínimos que comprenderá cada eje y se empleen materiales alternos. En el caso particular del eje cultural, es importante no perder de vista la participación activa del alumno en el logro de los propósitos a través del trabajo de investigación en fuentes documentales y cibergráficas y la lectura de bibliografía básica en español.

En el propósito del eje lexicológico es necesaria una reformulación que lo oriente más que a la adquisición de “nociones que le permitan ampliar su léxico”, al desarrollo de la *competencia léxica* del alumno mediante la adquisición de los procesos (derivación y composición) y de los elementos para la formación del léxico en lengua española (étimos latinos, prefijos y sufijos). Asimismo, creemos que deben definirse con claridad las estrategias para lograrlo (inferencia de significado etimológico, elaboración de familias de palabras o neologismos, manejo de diccionarios y repertorios etimológicos etc.). En cuanto a las locuciones latinas, el propósito debe formularse más hacia la aplicación de éstas en contextos específicos.

Sobre los contenidos

La observación general del grupo de trabajo en cuanto a los contenidos del PI es que hay una superabundancia de temas en contraste con un reducido número de aprendizajes por unidad. En consecuencia, será necesario definir, redefinir y formular nuevos aprendizajes. Incluso hemos contemplado la posibilidad de que algunos temas se redistribuyan dentro de las unidades.

En lo que respecta al eje cultural de las unidades, consideramos indispensable que se eliminen los menús de temas en las unidades tercera del primer semestre y primera y tercera del tercer semestre. Esto con el fin de acotar los temas y establecer un conjunto de conocimientos mínimos que permitan conformar una cultura clásica esencial, cuyo carácter deberá ser siempre elemental, no especializado. Consideramos que el criterio más adecuado de selección de los temas ha de ser aquel que atañe tanto a la vigencia del legado cultural de Roma en Occidente, como al perfil de egreso de los alumnos inscritos en la materia. Por ejemplo, en las unidades tercera del primer semestre y primera del segundo, sugerimos que de entre la vastedad de la producción literaria latina se elijan los géneros de la lírica, la fábula y la épica, por ser éstos de especial trascendencia en la conformación de los géneros literarios de nuestro tiempo: la novela, el cuento, la poesía, etc. Mas, por otra parte, en el caso de la segunda y tercera unidades del segundo semestre, se pensó sobre todo en el perfil predominante de los estudiantes inscritos, quienes estudiarán la licenciatura en Derecho o alguna de las carreras del área de ciencias médico-biológicas.

Por lo que toca al eje morfosintáctico, hacemos abiertamente la recomendación de que se empleen *textos graduados y originales adaptados* para ir consolidando el aprendizaje de los temas del PI e introduciendo al alumno de forma gradual a los textos originales. Pensamos que no es adecuado exponer de entrada a un alumno que se inicia en el estudio del latina a un texto original

porque, dado el escaso conocimiento de su propia lengua, difícilmente podrá superar las dificultades que el texto latino le plantee por cuanto está escrito en una lengua de flexión rica en estructuras de subordinación compleja.

Así como consideramos que hace falta un acotamiento de los temas del eje cultural, con respecto al eje lexicológico concluimos que también es necesario establecer con claridad cuáles serán los temas y sus correspondientes aprendizajes. Proponemos además que en el PI se establezca un inventario mínimo de los étimos y las locuciones que se abordarán en ambos semestres, para que así el instrumento de evaluación tenga un mejor funcionamiento en este aspecto.

REFERENCIAS

- Alvar, M. (1993). *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Bogarín, J. (2001). **De nuevo sobre el concepto etimológico de derecho**. *Derecho y conocimiento: anuario jurídico sobre la sociedad de la información y del conocimiento*, 1, 299-330.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Cork: Quality Promotion Unit, University College Cork. [Versión española: *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje* [versión electrónica]. Disponible en: http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/new_resultados_de_aprendizaje_01_dkennedy.pdf [recuperado el 28 de noviembre de 2011].
- Römer, U. (2005). *Progressives, Patterns, Pedagogy: A Corpus-driven Approach to English Progressive Forms, Functions, Contexts and Didactics*. Amsterdam: Benjamins.
- Torres, M. (2008). Tratamiento de los “elementos compositivos” en la lexicografía española académica y extraacadémica del siglo XX. En *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 393-401.
- Tursi, A. D. (sin fecha). El origen de algunas palabras de uso jurídico. Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/juri/ua1-4-iusro.htm> [recuperado el 14 de marzo de 2012].
- UNAM-CCH (2004). *Programas de estudio de Latín I y II*. México: el autor.

Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II

Autoras

María Luisa **Trejo Márquez** (Azcapotzalco)

María Refugio **Serratos González** Oriente)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I Y II**

María Luisa Trejo Márquez (Plantel Azcapotzalco)
María Refugio Serratos González (Plantel Oriente)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS (PEA)

La materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios (LyATL) está ubicada en los semestres quinto y sexto semestres y ha sido planteada dentro del PEA como una herramienta para profundizar conocimientos y dar continuidad a los aprendizajes de la materia Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I al IV perteneciente al tronco común. Asimismo, apoya la formación de los alumnos que decidan insertarse en alguna carrera de Humanidades, ya que como se mencionó anteriormente, da continuidad a las habilidades y aprendizajes que practicaron en la lectura de diferentes tipologías textuales, y producción escrita para apoyar la investigación documental. Esta asignatura es optativa según el esquema preferencial para la selección de asignaturas para quinto y sexto semestres y está ubicada en la quinta opción junto con las materias de Griego, Latín, Taller de Comunicación, Taller de Diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica.

Por tanto, la materia de LyATL da continuidad a las habilidades lingüísticas y conocimientos adquiridos en los TLRIID I-IV, que se centran en la comprensión lectora para transitar a la competencia literaria y llegar así a los aprendizajes relevantes que apoyen el desempeño de la vida académica del estudiante. Todo esto para apoyar los principios del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual busca en todo momento que el estudiante construya su propia *cultura básica*.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA INDICATIVO (PI) DE LA MATERIA

En la materia, es prioritario que los profesores manejen una *didáctica* basada en el *enfoque comunicativo*, para que los alumnos logren aprendizajes relevantes de carácter interdisciplinario y se vuelvan usuarios competentes en diversos contextos. Los docentes de LyATL deben incrementar la competencia comunicativa enriqueciéndola con saberes lingüísticos, pragmáticos, metatextuales y estratégicos para la comprensión e interpretación de los textos que se trabajen, para que, de esta manera los jóvenes sean capaces de comprender y producir textos derivados del texto tutor. Es decir, los alumnos trabajarán unidades autónomas pero que se relacionan unas con

otras para impulsar la *competencia literaria*. Los ejes articuladores son los conocimientos previos y el texto-lector-contexto; teniendo presente las habilidades lingüísticas de leer, escribir, hablar, expresarse en voz alta, sin olvidar la investigación; todo esto para que los alumnos adquieran instrumentos de análisis que les permitan leer y producir textos con una complejidad gradual y logren dar una organización textual a su producción escrita en la que expongan su propia visión de la realidad.

Naturalmente, no debemos olvidar que un eje importante dentro de la materia es *el lector*, ya que él, basado en sus conocimientos previos, modifica, admite, rechaza y amplía los conocimientos de su lectura y le da sentido a lo que lee, esto es, cuando el lector recibe el texto, se da cuenta que lo que lee es una construcción cambiante que sólo tiene sentido desde el presente de quien lee, ya que el lector desde su horizonte de expectativas da sentido al texto, lo interpreta, le confiere sus propios valores éticos y estéticos, de acuerdo con diversos aprendizajes y no con algo estático. El lector construye significados de acuerdo a las “instrucciones” que el propio texto le da, es decir, es una construcción negociada entre el autor y el lector con la mediación del texto.

Por su parte, los propósitos generales de la materia de quinto semestre son establecer las relaciones y diferencias entre el cuento y la novela, analizar sus paralelismos y divergencias y, por tanto, definir las particularidades de cada género. La herramienta de abordaje es la lectura y relectura de cuentos y novelas, para interpretarlos con base en una serie de conceptos y elementos teóricos y lograr la comprensión de cada uno de ellos. Es importante destacar que, junto a la novela, se trabaja la relación entre ésta y el cine, con el que comparte algunas formas textuales, y se propone un esquema de lectura formal del texto fílmico, sin olvidar que la novela es el centro de estudio del PI.

En el sexto semestre, el propósito general es caracterizar la obra dramática para dar continuidad a ciertos elementos narrativos ya vistos y establecer cómo el papel del lector se desdobra en su relación con el texto escrito así como las diferencias con el texto representado. En este semestre, el propósito es acercarse a la estructura de la composición dramática, la importancia del conflicto, las diferencias entre lector y espectador, así como la asistencia a ver la puesta en escena de alguna obra reconocida por su calidad para que los alumnos elaboren reseñas y comentarios. En este semestre, el PI también se enfoca al tema de la poesía, en el que se muestra a los jóvenes los componentes formales del poema, el lenguaje figurado, la construcción de sentido, los contextos de producción y, nuevamente, la figura del lector que da cuenta del análisis de la producción textual; del mismo modo, los estudiantes producirán muestras de escritura con elementos de gradación, cohesión y coherencia donde integren conocimientos que ya poseían y accedan a otros de una manera regulada y activa.

Los propósitos generales de la materia pueden resumirse en identificar los diversos géneros; leer textos representativos de cada género; apropiarse de herramientas teóricas para el análisis del texto literario, para disfrutar el efecto estético que produce la literatura; hacer evidente la importancia de ser “lector” en el análisis e interpretación del texto literario, sin olvidar que el

alumno comprenderá el texto y producirá textos derivados de sus propias interpretaciones, análisis y valoraciones de lo leído.

La materia se imparte en clases de dos horas a la semana, es decir, en cuatro horas semanales, 16 horas por mes y 64 horas semestrales. En quinto semestre hay dos unidades: la primera unidad, "Cuento", tiene asignadas 32 horas; la segunda unidad, "Novela", 32 horas. En sexto semestre, hay dos unidades: la primera unidad, "Teatro" tiene asignadas, 32 horas, y la segunda unidad, "Novela", tiene asignadas las 32 horas restantes.

La primera unidad del LyATL I tiene siete aprendizajes; la segunda, también. La primera unidad de LyATL II consta de siete aprendizajes; la segunda, también. Existe, pues, un adecuado equilibrio. Por su parte, el número de temas por unidad se desglosa de la siguiente manera: en "Cuento" se señalan 26 temas; en "Novela", 35; en "Teatro", 28; en "Poesía", 31. Existe una fuerte carga temática asociada a los siete aprendizajes de cada unidad.

En síntesis, en los CUADROS 1 y 2 se puede apreciar que hay 28 aprendizajes, 128 horas asignadas en total a los dos semestres y 120 temas, es decir, el problema de los PI de LyATL I y II radica en el excesivo número de temas, ya que para desarrollar cada tema correspondería una por hora, lo cual se traduce en presión para los profesores con experiencia y, para los profesores de la generación de relevo, significa un compromiso difícil de enfrentar.

CUADRO 1. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de LyATL I.

| LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I* | | | | |
|--|---------------------|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | NO. DE APRENDIZAJES | NO. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | Cuento. | 7 | 26 | 32 |
| II | Novela. | 7 | 35 | 32 |
| TOTAL: | | 14 | 61 | 64 |

* La relación es casi de un tema por hora.

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de LyATL II.

| LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS II | | | | |
|--|---------------------|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | NO. DE APRENDIZAJES | NO. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | Teatro. | 7 | 28 | 32 |
| II | Poesía. | 7 | 31 | 32 |
| TOTAL: | | 14 | 59 | 64 |
| GRAN TOTAL DE LOS DOS SEMESTRES: | | 28 | 120 | 128 |

* La relación es casi de un tema por hora.

Con respecto a los tiempos señalados en las cartas descriptivas para cada una de las unidades de los dos semestres de la materia LyATL, podemos decir hay un equilibrio, porque cada unidad tiene asignadas 32 horas; sin embargo, la cantidad de temas va en aumento en cada unidad de ambos semestres, porque mientras en la primera unidad del primer semestre se tienen que ver 26 temas, en la segunda aumenta a 35; asimismo, en el segundo semestre, se incluyen 28 temas en la primera unidad, y aumenta a 31 en la segunda. Es decir, para un total de 128 horas hay 120 temas por trabajar, en una relación de casi un tema por hora, lo que para los profesores con experiencia es un trabajo extenuante y para la generación de relevo, jóvenes en su mayoría, un trabajo complejo. Es necesaria una gradación de temas.

Por tanto, lo que podemos sugerir es que el número de temas sea revisado con detenimiento, tanto en las dos unidades del primer semestre: “Cuento” y “Novela”, como en las del segundo semestre: “Teatro” y “Poesía”. Recomendamos cambiar el orden tanto de las unidades como de la posición de la materia, y ubicarla en primer semestre, en el tronco común, ya que, así como es importante que los alumnos manejen el inglés o el francés, los alumnos tienen que manejar un excelente nivel del español para poder insertarse exitosamente en licenciatura.

Específicamente, cada unidad se desarrolla en ocho semanas, o sea, en dos meses, sin tomar en cuenta los días feriados ni que por algún motivo surgen suspensiones de clases; además, no se considera los tiempos de evaluación necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la revisión de los trabajos realizados por los alumnos es fundamental. El profesor tiene que evaluar a más de cuarenta alumnos por grupo.

La distribución de tiempos didácticos consideramos que es adecuada para cada una de las unidades de los dos semestres, pero en la práctica docente podemos observar que la primera unidad del segundo semestre se alarga al realizar la lectura en atril de varias obras dramáticas en clase, además de comentar, por lo menos en una sesión, la puesta en escena de una o dos obras, de tal manera, que se le resta tiempo a la segunda unidad, la cual es muy difícil para los alumnos, porque no están acostumbrados a leer cotidianamente textos poéticos.

En concreto, el número de aprendizajes en los cuatro semestres tiene un equilibrio, ya que a cada una de las unidades corresponde siete aprendizajes, pero los temas para cada aprendizaje son muy numerosos. Así, en la primera unidad del primer semestre los temas son 26, casi cuatro veces más que los aprendizajes, y en la segunda unidad, hay 35 temas, es decir, cinco veces más que los aprendizajes; en segundo semestre, la primera unidad consta de 28 temas, cuatro veces más que los aprendizajes, y la segunda unidad se integra por 31 temas, o sea, más de cuatro veces con respecto a los siete aprendizajes.

En otras palabras, las observaciones que podemos hacer tomando en cuenta nuestra experiencia docente son:

- Dado que el texto literario es uno de los más complejos, las únicas cuatro horas a la semana en que se imparte no son suficientes para leer y analizar de manera profunda los textos correspondientes a las cuatro unidades del año escolar.

- Para formar lectores competentes de obras literarias, es necesario que la materia pase de ser optativa a tener un carácter obligatorio, porque la formación literaria va a permitir a los alumnos, además de disfrutar de la literatura, adquirir las bases teóricas y metodológicas para entender mejor los textos de la especialidad que vayan a estudiar en su profesión. La materia de LyATL debería tener un espacio de seis horas a la semana en el mapa curricular para lograr los aprendizajes señalados en el PI.
- El tiempo indicado para abordar el texto poético es insuficiente para poder lograr que los alumnos comprendan este género, tanto en su forma como en su contenido, ya que muchos profesores dedican más tiempo a la unidad dedicada al teatro, restándole tiempo a la última unidad, “Poesía”.
- Al leer poesía, los alumnos poco a poco se van sensibilizando, adquieren una buena pronunciación, lo que les servirá en toda su vida académica, y enriquecen su vocabulario en un alto porcentaje.

ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS
EN EL PROCESO DE LA ELABORACIÓN DE LA TABLA DE ESPECIFICACIONES (TE)

Observaciones generales sobre LyATL I: Cuento y Novela

Al reflexionar sobre el PI y la TE se puede apreciar que los siete aprendizajes tanto de las unidades de “Cuento” como de “Novela” corresponden plenamente con los resultados de aprendizaje de la TE. Es evidente que hay un desglose minucioso de los resultados de aprendizaje –lo que los estudiantes deben ser capaces al término del curso–, es decir, tanto los aprendizajes del PI como de la TE se vinculan; sin embargo, es importante indicar que es conveniente depurar y reducir los resultados de aprendizaje de la TE, ya que son 19, y esto hace que se aprecie la TE como un instrumento complejo.

La intención es visualizar el PI de la materia de una forma más sencilla y comprensible para los profesores y, en consecuencia, para los alumnos, ya que se debe procurar diseñar *aprendizajes integradores* y no parciales que difuminan el aprendizaje. Por tanto, la sugerencia sería que, si son siete aprendizajes por unidad, se construyan siete resultados de aprendizaje integradores para lograr mayor claridad y especificidad. Es importante recordar que tenemos 64 horas de trabajo por semestre y 128 horas anuales, casi una hora por tema (a que son 120 temas); de ahí que sea conveniente reflexionar sobre la cantidad impresionante de temas, cuatro o cinco contenidos para cada aprendizaje. ¿Realmente este tipo de PI cargado de tantos temas propicia la construcción de aprendizajes integrales? Queda ahí la pregunta.

Asimismo, es evidente que hay un desequilibrio del PI respecto de la TE en relación a los contenidos curriculares; ya que predominan los contenidos declarativos, no hay procedimentales ni actitudinales. Esto se debe fundamentalmente a la esencia limitada del instrumento del Examen de Diagnóstico Académico (EDA).

Para la elaboración de la el marco teórico lo constituyo la taxonomía de aprendizajes planteada por Bloom, quien distingue seis niveles cognoscitivos en el *proceso complejo de pensamiento* y señala en el nivel inferior el recordar hechos y en el nivel superior la evaluación. Así, el nivel 1 es el conocimiento; el 2, la comprensión; el 3, la aplicación; el 4, el análisis, el 5, la síntesis, y el 6, la evaluación. Es decir, hay una jerarquía en el proceso, cada nivel depende de la habilidad del estudiante para actuar en el nivel correspondiente o en los niveles inmediatamente inferiores, esto es, para que un alumno pueda *aplicar* su conocimiento debe, primero, *conocer* la información necesaria y *comprenderla*; de esta forma, el profesor en el aula debe llevar estos procesos del pensamiento a niveles cognoscitivos superiores como síntesis y evaluación, elementos prioritarios dentro del PI de la materia.

En la TE, este proceso cognoscitivo se queda a nivel de conocimiento y comprensión; en el PI, en cambio, pasa a los niveles de aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Ésta es una diferencia significativa, ya que el EDA tiene limitaciones al excluir habilidades y actitudes, es decir, mediante él no es posible evaluar lo que realmente el alumno hace con las palabras y con el código escrito en su salón de clases.

Es importante indicar que el uso de los verbos tanto en el PI como en la TE es adecuado; se emplean correctamente (*disponer, definir, describir, encontrar, identificar, clasificar, contrastar, reescribir, construir, aplicar, interpretar*) y son claros y precisos. Es importante señalar que los siete aprendizajes de cada unidad se articulan perfectamente de lo general a lo específico y que existe una gradación adecuada así como una relación coherente entre las unidades de los semestres y entre éstos.

Asimismo, es evidente que los siete aprendizajes por unidad tienen una carga temática excesiva (seis o siete temas) y que ello incide directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, el aprendizaje sobre cuento “Determina los elementos formales del acontecimiento narrado) historia” tiene como temas el conflicto, la situación inicial, la ruptura del equilibrio, el desarrollo, la situación final, las secuencias, el tiempo, el espacio y los personajes. Todos estos temas podrían enunciarse con “El acontecimiento narrado” y quedaría únicamente un tema y un aprendizaje integrador que englobaría a toda la temática.

En la revisión del PI también se encontró que todo aprendizaje tiene una temática, y que todos los temas corresponden a un aprendizaje. En suma, todos los aprendizajes planteados en el PI y en sus unidades buscan dotar al lector de instrumentos de análisis que le permitan leer y producir textos con una complejidad gradual, tanto en lo lingüístico como en su organización textual, para que el alumno, al egresar del CCH, pueda relacionarse ética y estéticamente con el texto, con una visión crítica que le permita advertir problemas históricos, culturales y sociales de una manera crítica, principio rector de nuestro Colegio.

En el CUADRO 3 se puede apreciar la relación entre los aprendizajes del PI de LyATL I y su evaluación con el EDA 2011-1. Sólo se incluyen reactivos con evidencia de aprendizaje, es decir, que cumplen

satisfactoriamente con los indicadores mínimos requeridos del SIEDA, es decir, la correlación biserial puntual (igual o mayor a 0.17) y el índice de discriminación (igual o mayor a 0.20).

Cabe señalar que una cosa es el instrumento de evaluación del EDA y otra el PI que trabajamos en el aula y que no se refleja cabalmente en el instrumento de la evaluación: muchos de los aprendizajes son evaluados sólo en el nivel de comprensión, muy lejos de lo que el Modelo Educativo del Colegio plantea, ya que comprender es de un nivel básico, como ya se explico anteriormente, y el papel de los profesores es apoyar a los alumnos en el logro de habilidades superiores de pensamiento (síntesis, aplicación y evaluación).

Así, consideramos que nuestros estudiantes y profesores trabajan a niveles de mayor complejidad con una gran diversidad de textos (donde radica la libertad de cátedra), y que esto no se refleja en el EDA. En efecto, sólo 19 reactivos del EDA arrojan evidencia de aprendizaje en el nivel cognoscitivo de comprensión, que, a su vez, implica el nivel de conocimiento; los seis reactivos restantes se enfocan a teoría especializada de Literatura. Pero esto es lo que se necesita evaluar en nuestra materia.

CUADRO 3. Resultados del EDA 2011-1 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de LyATL I.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|--|---|---------------------------------------|
| 1.1. Identifica los elementos que caracterizan al cuento como género. | Reconoce los elementos que caracterizan al cuento como género: ficcionalidad, brevedad, singularidad temática, intensidad y tensión. | Comprensión | 27% |
| | Explica la brevedad y la singularidad temática. | --- | |
| | Distingue el sentido y el efecto de lo ficcional. | Comprensión | 59% |
| | Determina la intensidad y la tensión del cuento. | --- | |
| 1.2. Determina los elementos formales del acontecimiento narrado (historia). | Reconoce las diferencias de personajes, espacio y tiempo. Situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y situación final. | Conocimiento | 59% |
| | Determina los hechos que rompen el equilibrio de la historia. | Comprensión | 62% |
| | Explica las diferencias entre la situación inicial y la situación final. | Comprensión | 67% |
| | Distingue el espacio y el tiempo de la narración. | Comprensión | 64% 68% |
| 1.3. Determina la importancia de la forma de narrar | Distingue los diferentes tipos de narradores. | Comprensión | 56% |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|--|--|--|
| para la producción de sentido (discurso). | Determina la perspectiva desde donde el narrador cuenta la historia. | Comprensión | 61% |
| | Explica el orden y la velocidad de la organización narrativa. | Comprensión | 34% |
| | | | 28% |
| 1.4. Reconoce la organización narrativa del cuento para establecer la relación de la historia y el discurso. | Describe la organización narrativa del cuento para establecer la relación historia-discurso. | --- | |
| | Explica la organización narrativa del cuento para establecer la relación historia-discurso. | --- | |
| 1.5. Reconoce los elementos que constituyen la prefiguración del lector. | Reconoce los elementos que constituyen la prefiguración del lector. | Comprensión | 59% |
| | Establece la importancia de la colaboración del lector para completar la calidad y cantidad de información, | --- | |
| 1.6. Construye el significado de lo leído según las "instrucciones" del texto. | Identifica en el cuento referencias, citas y alusiones que pertenezcan a otras expresiones artísticas para comprender la importancia de la intertextualidad. | Comprensión | 75% |
| | Explica la importancia de las referencias, citas y alusiones para entender el sentido de los elementos polifónicos. | --- | |
| 1.7. Relaciona por escrito el acontecimiento narrado con la composición narrativa para interpretar un cuento. | Redacta comentarios, reseñas críticas, ensayo y escritura creativa. | --- | |
| 2.1. Identifica los elementos que caracterizan a la novela como género. | Reconoce los elementos que caracterizan a la novela como género: ficcionalidad: mundo representando, ficción y realidad, extensión y pluralidad temática. | Comprensión | 64% |
| | | | 79% |
| | Explica la extensión y la pluralidad temática de la novela. | --- | |
| | infiere el sentido y el efecto de la ficcionalidad y su relación con el mundo representado. | --- | |
| | Determina la importancia de las diversas historias para comprender el predominio de una de ellas. | --- | |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|---|---|---------------------------------------|
| 2.2. Determina los elementos formales de los acontecimientos narrados (historia). | Reconoce los acontecimientos narrados: conflicto, niveles de conflicto, ruptura del equilibrio, situación inicial, desarrollo y situación final, acciones narradas. | Comprensión | 75% |
| | Identifica el argumento, tema, intriga y trama. | --- | |
| | Determina los hechos que rompen el equilibrio de las diversas historias. | --- | |
| | Distingue el espacio y el tiempo de las diversas historias. | --- | |
| | Ordena los acontecimientos narrados para identificar el conflicto y sus niveles. | Comprensión | 52% |
| | Reconoce la caracterización de los personajes en la novela. | --- | |
| | Describe la caracterización de los personajes en la novela. | Comprensión | 32% |
| | Explica la función y la importancia de la caracterización de los personajes. | --- | |
| 2.3. Comprende la importancia de la forma de narrar para la producción de sentido y la configuración de una visión de mundo. | Distingue la voz narrativa, punto de vista, tiempo del discurso, formas de representación. | Comprensión | 48% |
| | | | 85% |
| | | | 42% |
| 2.4. Distingue en la organización narrativa de la novela sus propósitos estéticos e informativos a partir de la relación entre la historia y el discurso. | Establece las diferencias de las distintas formas de representación (Discurso directo e indirecto) | --- | |
| | Reconoce la importancia de la estructura narrativa. | Comprensión | 52% |
| 2.4. Distingue en la organización narrativa de la novela sus propósitos estéticos e informativos a partir de la relación entre la historia y el discurso. | Distingue los propósitos estéticos, tono narrativo, contexto e intertextualidad. | Comprensión | 31% |
| | | | 35% |
| 2.5. Reconoce la importancia de la participación del lector en el proceso narrativo que actualiza la visión del mundo implícita en la obra. | Relaciona la historia y el discurso en la organización narrativa. | --- | |
| | Identifica la figura del lector, argumento, paratextos y elementos paralingüísticos. | --- | |
| | Reconoce la importancia de la participación del lector en el proceso narrativo y actualizará la visión del mundo. | Comprensión | 29% |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) | APRENDIZAJE(S) DE LA TE, CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|---|---|---------------------------------------|
| 2.6. Reconoce las semejanzas narrativas entre la novela y el cine. | Retrospección, prospección, simultaneidad, elipsis. | --- | |
| 2.7. Relaciona por escrito el acontecimiento narrado con la composición narrativa. | Redactará comentarios, reseña crítica, ensayos, escritura creativa. | --- | |

Unidad I. Cuento

- Aprendizaje 1.1. Identifica los elementos que caracterizan al cuento como género.

Al efectuar el análisis comparativo entre los aprendizajes señalados por el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE encontramos que el aprendizaje planteado en el PI de la materia tiene una clara definición en el ámbito cognoscitivo, ya que los verbos que utilizan son adecuados, tales como “identifica”, “reconoce”, “explica”, “distingue” y “determina”, pues guían al alumno sobre lo que tiene que hacer dentro de la unidad.

Los cinco verbos de los resultados de aprendizaje están referidos en forma precisa y pertenecen en su mayoría al nivel cognoscitivo de comprensión y están referidos en su totalidad a contenidos de tipo declarativo. Hay una vinculación directa entre los contenidos disciplinarios y los propósitos generales de la asignatura, porque se manejan directamente los elementos que caracterizan al cuento como género: la ficcionalidad, brevedad, singularidad temática, intensidad y tensión del cuento.

- Aprendizaje 1.2. Determina los elementos formales del acontecimiento narrado (historia).

Seguimos el análisis comparativo del PI con la TE y encontramos que los verbos son adecuados con una clara definición en el ámbito cognoscitivo, pues se utilizan verbos en los resultados de aprendizaje tales como “reconoce”, “determina”, “explica”, “distingue”, que se ubican en el nivel cognoscitivo de comprensión y están referidos en su totalidad al tipo declarativo, es decir, esos cuatro verbos guían adecuadamente al alumno sobre lo que tiene que realizar en el proceso del aprendizaje, que en este nivel es ubicar el acontecimiento narrado, el conflicto, secuencias situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, situación final, tiempo, espacio y personajes.

Aquí, los porcentajes están por arriba del 50% y consideramos que se da el aprendizaje en forma adecuada y se traslada en forma precisa del PI a la TE y, por supuesto, de ahí al EDA; se puede observar un adecuado manejo de los alumnos de los contenidos integrados en este aprendizaje sobre temas de tiempo, espacio y personajes.

- Aprendizaje 1.3. Determina la importancia de la forma de narrar para la producción de sentido (discurso).

Aquí pudimos observar nuevamente la correlación del PI con la TE y la adecuación en el uso de los verbos para determinar los aprendizajes, ya que se utiliza “determina”, “distingue” y “explica”, propios del nivel cognoscitivo de comprensión. Se observa una adecuada asimilación de los aprendizajes, pues su porcentaje promedio oscila entre 56% y 61%.

Los verbos guían adecuadamente el trabajo que gira en torno a los diferentes tipos de narradores, así como en torno a la perspectiva desde donde el narrador cuenta la historia.

En los temas de orden y velocidad narrativa, ocurre una disminución a 34%. Consideramos que es debido a la terminología especializada que se usa en los PI, términos tales como *elipsis*, *sumario*, *prolepsis* y *analepsis*.

- Aprendizaje 1.4. Reconoce la organización narrativa del cuento para establecer la relación de la historia y el discurso.

Es interesante ver que el PI maneja el verbo “reconoce” y que se traslada en forma adecuada a la TE con los verbos “describe” y “explica”; aunque se redactaron reactivos para este aprendizaje, el sistema no capturó ninguno; consideramos que son problemas del instrumento que se tiene que ir enmendando, y que este aprendizaje tiene una gradación pertinente, que en el salón de clases se puede ir apreciando en forma adecuada y que es importante que se reflejará en el examen.

- Aprendizaje 1.5. Reconoce los elementos que constituyen la prefiguración del lector.

El aprendizaje está claramente definido en el PI con el verbo “reconoce” y guía adecuadamente tanto al profesor como al alumno sobre lo que va a hacer. Al trasladarlo a la TE, los verbos empleados “reconoce” y “establece” guían perfectamente al alumno sobre lo que se quiere que aprenda: cómo es la prefiguración del lector y la importancia de la colaboración de éste para completar la calidad y cantidad de información, y están ubicados perfectamente en el nivel cognoscitivo de comprensión con un porcentaje de asimilación de evidencia de aprendizaje del 59%.

- Aprendizaje 1.6. Construye el significado de lo leído según las “instrucciones” del texto.

La correlación entre el PI y la TE se puede observar con claridad, ya que el verbo del aprendizaje guía adecuadamente a los alumnos y se traslada a la TE con los verbos “identifica” y “explica”, que apoyan al aprendizaje de los estudiantes en el manejo de los temas enfocados a las referencias, citas, alusiones a otras expresiones artísticas, para comprender la importancia de la intertextualidad así como la importancia de las referencias y citas para entender el

sentido de los elementos polifónicos del texto. Asimismo, los resultados de aprendizaje están ubicados en el nivel cognoscitivo de comprensión y obtienen un porcentaje de evidencia de aprendizaje del 75%; consideramos que es relevante, pues se realiza un excelente trabajo por los alumnos sobre las referencias, citas o elementos intertextuales.

- Aprendizaje 1.7. Relaciona por escrito el acontecimiento narrado con la composición narrativa para interpretar un cuento.

Este aprendizaje no es retomado por la TE, ya que en una prueba objetiva como el EDA no es posible que los alumnos redacten comentarios, reseñas críticas, ensayos y escritura creativa. Éste es un vacío evidente en el instrumento que no refleja el trabajo del profesor que realiza borradores para trabajar la escritura como un proceso recursivo.

Unidad II. Novela

- Aprendizaje 2.1. Identifica los elementos que caracterizan a la novela como género.

En este aprendizaje, al realizar el análisis comparativo entre los aprendizajes señalados por el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE, encontramos que los verbos son claros y adecuados, en cuanto a su nivel cognoscitivo, para enunciar lo que se pretende de los estudiantes. Se utiliza “identifica”, “reconoce”, “explica”, “infiere”, “determina”, los cuales constituyen una guía adecuada para que el alumno se dé cuenta precisa de qué tiene que realizar dentro de éste aprendizaje, vinculado a los temas de ficcionalidad, mundo representado, ficción y la realidad, extensión y pluralidad temática, y a la habilidad de determinar la importancia de las diversas historias para comprender el predominio de una de ellas, es decir, los verbos apoyan directamente a caracterizar a la novela como género.

Los cuatro verbos de los resultados de aprendizaje están empleados en forma precisa y pertenecen al nivel cognoscitivo de comprensión y están referidos en su totalidad a contenidos de tipo declarativo. Los alumnos obtuvieron un porcentaje de evidencia de aprendizaje del 64% y 79%, es decir, logran asimilar el aprendizaje del PI.

- Aprendizaje 2.2. Determina los elementos formales de los acontecimientos narrados (historia).

Al visualizar el PI y la TE, es evidente la correlación entre los dos documentos, ya que sus verbos son una guía clara para los alumnos, para que “sepan hacer lo que se les pide”. Veamos: se utilizan los verbos “determina”, “reconoce”, “identifica”, “distingue”, “ordena”, “describe”, “explica”, que son correspondientes entre sí y aluden a los temas por trabajar: el acontecimiento narrado, conflicto, niveles de conflicto, ruptura del equilibrio, situación inicial, desarrollo y situación final.

Este aprendizaje se ubica en el nivel cognoscitivo de comprensión, y los alumnos obtuvieron un promedio de aciertos del 75% y del 52%. Un reactivo que obtuvo 32%: consideramos que los términos utilizados en la base del reactivo no permitió a los alumnos comprender lo que se les pregunta; sin embargo, consideramos que sí hay evidencia de aprendizaje y que es adecuada su gradación.

- Aprendizaje 2.3. Comprende la importancia de la forma de narrar para la producción de sentido y la configuración de una visión de mundo.

Es evidente la correlación entre la TE y el PI. Se da un equilibrio entre el aprendizaje y los resultados de aprendizaje, pues los verbos utilizados son “comprende”, “distingue”, “establece”, “reconoce”, los cuales son una guía clara para que los alumnos sepan qué es lo que deben saber hacer: distinguir la voz narrativa, el punto de vista, el tiempo del discurso, las formas de representación, y reconocer la importancia de la estructura narrativa.

El nivel cognoscitivo del aprendizaje es de comprensión y su porcentaje promedio oscila entre 48% y 85%; por tanto, consideramos que es adecuado y pertinente este aprendizaje dentro del PI.

- Aprendizaje 2.4. Distingue en la organización narrativa de la novela sus propósitos estéticos e informativos a partir de la relación entre la historia y el discurso.

Se da la correlación del PI con la TE tanto en su pertinencia como en la redacción de los aprendizajes, pues los verbos utilizados son claros y adecuados (“distingue”, “relaciona”) para que el alumno maneje el tono narrativo, contexto e intertextualidad.

El aprendizaje se ubica en el nivel cognoscitivo de comprensión y el porcentaje de aciertos obtenido por los alumnos examinados es del 31% y 35%; consideramos que es importante este aprendizaje y que los alumnos tienen problemas en la apropiación de los contenidos y que necesitan del refuerzo en el aula.

- Aprendizaje 2.5. Reconoce la importancia de la participación del lector en el proceso narrativo que actualiza la visión del mundo implícito en la obra.

Aquí se ve claramente que hay correspondencia entre el aprendizaje del PI y los resultados de aprendizaje de la TE, ya que los verbos “reconoce” e “identifica” son claros y adecuados para guiar al alumno en la adquisición de los contenidos: la figura del lector, argumento, paratextos y elementos paralingüísticos, así como la importancia de la participación del lector en el proceso narrativo y actualización de la visión de mundo. Este aprendizaje es fundamental para los alumnos en el proceso de comprensión lectora y se ubica en el nivel cognoscitivo de

comprensión, pero logra un porcentaje de aciertos del 29%. En consecuencia, consideramos que se debe reforzar el trabajo con los jóvenes para incrementar sus evidencias de aprendizaje.

- Aprendizaje 2.6. Reconoce las semejanzas narrativas entre la novela y el cine.

Este aprendizaje no se refleja en la TE, ya que no se puede evaluar en el EDA.

- Aprendizaje 2.7. Relaciona por escrito el acontecimiento narrado con la composición narrativa.

Este aprendizaje no es retomado en la TE, ya que en una prueba objetiva como el EDA no es posible que los alumnos redacten comentarios, reseñas críticas, ensayos y escritura creativa. Éste es un vacío evidente en el instrumento, que no refleja el trabajo del profesor al realizar borradores para trabajar la escritura como un proceso recursivo.

Observaciones generales sobre LyATL II: Teatro y Poesía

Al reflexionar sobre el PI y la TE de LyATL II, se observó que los siete aprendizajes de las unidades “Teatro” y “Poesía” y los resultados de aprendizaje corresponden entre sí. Sin embargo, hay un desglose de los aprendizajes tanto en la TE como en el PI, motivo por lo cual es conveniente reducir los resultados de aprendizaje, de modo que los alumnos y profesores puedan comprender la materia con mayor precisión.

La sugerencia sería, entonces, que si hay siete aprendizajes por unidad, se construyan siete resultados de aprendizaje integradores que logren mayor claridad y especificidad. Recordemos que solamente se dispone de 32 horas de clase por unidad y que los temas son más de 70 por unidad, muchos para cada uno de los aprendizajes.

También podemos señalar que hay un desequilibrio entre el PI y la TE en cuanto a los contenidos curriculares, porque en la TE predominan los contenidos declarativos sin tomar en cuenta los procedimentales y actitudinales, esto se debe a la naturaleza del EDA.

Respecto de los niveles cognoscitivos, en la TE el proceso cognoscitivo se limita solamente a los niveles de conocimiento y comprensión, mientras que en el PI se incluyen los niveles de aplicación, análisis, síntesis y evaluación. El instrumento del EDA tiene limitaciones al excluir habilidades y actitudes, es decir, en él no se evalúa lo que los alumnos hacen en el salón de clases.

En cuanto a la redacción de los aprendizajes y resultados de aprendizaje, los verbos tanto en el PI como en la TE se han utilizado de manera adecuada. Hay que indicar que los siete aprendizajes de cada unidad se articulan perfectamente de lo general a lo específico y además existe una gradación adecuada, así como una relación coherente entre las dos unidades del sexto semestre.

Las unidades del sexto semestre, “Teatro” y “Poesía”, se deben delimitar con más precisión y no incluir tanta terminología, sino darle más importancia a la comprensión tanto del uso del lenguaje en la obra dramática, como en la poética.

CUADRO 4. Resultados del EDA 2011-2 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de LyATL II.

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|---|--|---------------------------------------|
| 1.1. Reconoce los elementos que caracterizan y especifican a la obra dramática. | Identifica los elementos que caracterizan y distinguen a la obra dramática. | Conocimiento | 34% |
| | | Comprensión | 78% |
| | Distingue monólogo y diálogo. | --- | |
| | Define el concepto de tragedia, comedia y pieza. | --- | |
| 1.2. Identifica los elementos formales del texto dramático. | Identifica los elementos formales del texto dramático. | --- | |
| | Distingue los actos, escenas y cuadros. | Comprensión | 80% |
| | Explica la función de las acotaciones o didascalías en el texto dramático. | Comprensión | 63% |
| 1.3. Identifica los elementos de la historia en la composición dramática. | Infiere las intenciones del dramaturgo en el texto dramático. | Comprensión | 53% |
| | Identifica los elementos de la historia en la composición dramática. | --- | |
| | Detecta el conflicto, el nudo y el desenlace en la obra. | --- | |
| 1.3. Identifica los elementos de la historia en la composición dramática. | Describe la caracterización de los personajes a partir de sus acciones, la mirada sobre sí mismo y la mirada de los otros. | Comprensión | 20% |
| | Explica dónde y cuándo ocurren las acciones de los personajes. | Comprensión | 51% |
| 1.4. Distingue las diferentes funciones de los elementos que configuran la estructura interna del texto dramático. | Infiere los conflictos que prevalecen en la obra (rivalidad, visiones del mundo encontrados, lucha por el poder, etcétera). | --- | |
| | Distingue las secuencias que conducen al clímax. | --- | |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|--|--|---------------------------------------|
| | Interpreta el tiempo de la historia frente al del discurso. | | --- |
| 1.5. Establece la diferencia entre los propósitos del dramaturgo en el texto y del director en la puesta en escena. | Distingue los elementos que intervienen en la representación. | Comprensión | 35% |
| | Comprende el doble papel del lector-espectador en la producción del efecto de sentido en la obra teatral. | Conocimiento | 59% |
| | | Comprensión | 39% |
| | | Comprensión | 49% |
| | | Conocimiento | 30% |
| 1.6. Relaciona el doble papel del lector-espectador en la producción del efecto de sentido en la obra teatral. | Comprende el doble papel del lector-espectador en la producción del efecto del sentido en la obra teatral. | | --- |
| 1.7. Redacta reseñas y comentarios sobre aspectos particulares de las obras dramáticas. | <i>Este aprendizaje no se incluye en la TE.</i> | | |
| 2.1. Reconoce los elementos que caracterizan a la poesía. | Explica los elementos que caracterizan y especifican a la poesía. | Comprensión | 91% |
| | | | 95% |
| 86% | | | |
| | Distingue los componentes formales del poema. | | --- |
| 2.2. Distingue los componentes formales del poema. | Diferencia entre poesía, poema y poemario. | | --- |
| | Identifica los recursos que determinan las formas fijas. | | --- |
| 2.2. Distingue los componentes formales del poema. | Distingue los recursos que determinan el verso libre, verso blanco y poemas en prosa. | | --- |
| | Interpreta las estrofas, el metro, la rima y el ritmo, aportan a la construcción del sentido y la producción del efecto del poema. | Comprensión | 56% |
| | | | 84% |
| | | | 74% |
| | | | 23% |
| Define que son los sonetos, décimas, liras, romances y redondillas. | Comprensión | 70% | |

| APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|--|--|---------------------------------------|
| | Identifica en los poemas las formas fijas y las formas modernas. | Comprensión | 40% |
| 2.3. Reconoce las características de la expresión poética. | Identifique los recursos sonoros: aliteraciones, consonancias, asonancias, recurrencias fónicas, etc., para percibir el ritmo poético como forma de conocimiento estético. | --- | |
| | Explica los usos del lenguaje figurado en los poemas en las canciones, frases hechas, titulares, publicidad y preguntas retóricas. | --- | |
| | Deduce los sentidos connotados de las figuras retóricas presentes en el poema. | Comprensión | 49% |
| | Pondera la importancia del lenguaje figurado como un recurso de la expresión poética. | Comprensión | 28% |
| 2.4. Explica la construcción de sentido de un poema a través de la suma de elementos que participan en él. | Explica la construcción de sentido de un poema a través de la suma de elementos que participan en él. | --- | |
| 2.5. Reconoce que todo poema cobra sentido en sus contextos. | Deduce que todo poema adquiere sentido en sus contextos. | --- | |
| 2.6. Reconoce la prefiguración del receptor a partir de la construcción de la voz poética. | Interpreta la prefiguración del receptor a partir de la construcción de la voz poética. | Comprensión | 76% |
| 2.7. Redacta textos críticos sobre poesía. | <i>Este aprendizaje no se incluye en la TE.</i> | | |

Unidad I. Teatro

- Aprendizaje 1.1. Reconoce los elementos que caracterizan y especifican a la obra dramática.

Al efectuar el análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE, encontramos que aquél tiene una clara definición en el ámbito cognoscitivo, porque el verbo que utiliza, “reconoce”, es el adecuado para que el alumno sepa lo que tiene que hacer.

El aprendizaje está referido en forma precisa y pertenece al nivel cognoscitivo de comprensión. Existe una vinculación directa entre los contenidos disciplinarios y los propósitos generales de la asignatura. Se reconoce que el diálogo es la forma discursiva propia del texto dramático.

- Aprendizaje 1.2. Identifica los elementos formales del texto dramático.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE muestra que tiene una clara definición en el ámbito cognoscitivo, porque el verbo “identifica” está referido a contenidos de tipo declarativo y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje, el cual se logra al identificar las acciones, el diálogo, las acotaciones y los personajes.

Los alumnos reconocen las acotaciones porque saben que están escritas en letra cursiva y pueden ir al principio de cada acto. Éstas, por lo general, se anotan entre paréntesis. En este aprendizaje hay dos palabras cuyo significado no es conocido al 100% por los alumnos: *didascalias*, sinónimo de acotaciones, y *paratextos*. Consideramos necesario trabajar estos dos términos. La asimilación del aprendizaje es de un 63%.

Los alumnos comprenden que, aunque en la materia se lee la obra dramática, ésta es escrita para ser representada; sin embargo, es difícil que las obras programadas en el proyecto de docencia estén en cartelera. En el salón de clase se realiza una lectura en atril y algunas veces se lleva a cabo una representación con escenografía, vestuario, música y todo lo necesario.

- Aprendizaje 1.3. Identifica los elementos de la historia en la composición dramática.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE indica que tiene una buena definición en el ámbito cognoscitivo, porque el verbo “identifica” está referido a contenidos de tipo declarativo y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje se trabaja con detenimiento en las clases al detectar en la lectura completa del texto dramático el conflicto, el nudo y el desenlace en la obra leída, pero en los reactivos es difícil poner un fragmento en el que se encuentre lo antes señalado. Lo que se pregunta con más frecuencia es lo referente a la caracterización de los personajes en los fragmentos

incluidos en los reactivos, pero con esto no se logra que los alumnos tengan una visión integral de los personajes.

En lo que se refiere al tiempo y espacio de la historia, muchas veces no se comprenden claramente estos elementos, porque es necesaria la lectura de toda la obra.

Si en los fragmentos seleccionados está incluido el tiempo y el espacio de alguna escena, sí es pertinente elaborar preguntas sobre este rubro.

- Aprendizaje 1.4. Distingue las diferentes funciones de los elementos que configuran la estructura interna del texto dramático.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE apunta a que tiene una buena definición en el ámbito cognoscitivo, porque el verbo “distingue” está referido a contenidos de tipo declarativo y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje se trabaja detenidamente en el salón de clase, pero en los reactivos solamente se puede señalar el conflicto que se plantea en el fragmento seleccionado. También, con respecto a la historia y el discurso, es difícil tener una visión completa de la obra si solamente se leen fragmentos.

- Aprendizaje 1.5. Establece la diferencia entre los propósitos del dramaturgo en el texto y los del director en la puesta en escena.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE indica que tiene una correcta definición en el ámbito cognoscitivo, ya que el verbo “establece” está referido a contenidos de tipo declarativo y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje se trabaja con gran detenimiento en el salón de clase, al comentar la puesta en escena de una obra. En el EDA no es posible aplicarlo, dada las limitaciones del instrumento.

- Aprendizaje 1.6. Relaciona el doble papel del lector-espectador en la producción del efecto de sentido en la obra teatral.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE apunta a que tiene una adecuada definición en el ámbito cognoscitivo, pues el verbo “relaciona” está referido a contenidos de tipo declarativo y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje se trabaja detenidamente en la clase, pues se leen obras de teatro completas y también se asiste a la representación de una obra. En el EDA solo se trabaja con fragmentos de textos escritos, por lo cual este aprendizaje no se incluye en el mismo.

- Aprendizaje 1.7. Redacta reseñas y comentarios sobre aspectos particulares de las obras dramáticas.

Este aprendizaje no se puede incluir en el EDA, porque los alumnos no pueden redactar, pero en el salón de clases se escriben, leen y corrigen reseñas y comentarios de las obras dramáticas leídas.

Unidad II. Poesía

- Aprendizaje 2.1. Reconoce los elementos que caracterizan y especifican a la poesía.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE indica que tiene una definición correcta en el ámbito cognoscitivo, porque el verbo “reconoce” está referido a contenidos de tipo declarativo y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje.

Hay una vinculación directa entre los contenidos disciplinarios y los propósitos generales de la materia, porque ésta maneja directamente los elementos que caracterizan al poema, tales como el Yo poético (voz, tono), el enunciatario lírico, la polisemia y la economía del lenguaje.

Este aprendizaje obtuvo un porcentaje promedio de asimilación de más de 80% de aciertos.

- Aprendizaje 2.2. Distingue los componentes formales del poema.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE apunta a que tiene una definición apropiada en el ámbito cognoscitivo de comprensión, porque el verbo “distingue” está referido a contenidos de tipo declarativo y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje obtuvo 70% de asimilación. Los alumnos distinguieron la métrica, la rima, la estrofa y los conjuntos sonoros. En el semestre 2011-2 se logró un alto porcentaje en este aprendizaje. Consideramos que la selección de los textos fue acertada.

- Aprendizaje 2.3. Reconoce las características de la expresión poética.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE muestra que tiene una correcta definición en el ámbito

cognoscitivo, porque el verbo “reconoce” está referido al tipo declarativo y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje obtuvo aproximadamente 36% de asimilación. Es difícil que los alumnos comprendan el lenguaje figurado, la denotación y connotación, las figuras retóricas y las imágenes poéticas. Consideramos que este aprendizaje se tiene que trabajar con detenimiento para elevar su comprensión.

- Aprendizaje 2.4. Explica la construcción de sentido de un poema a través de la suma de elementos que participan en él.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE indica que tiene una adecuada definición en el ámbito cognoscitivo, porque el verbo “explica” esta referido a contenidos de tipo declarativo, y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje obtuvo aproximadamente un 52% de asimilación. La dificultad de los alumnos para comprender el sentido de un poema es el desconocimiento que en gran medida tienen del significado de las palabras que usa el poeta: no comprenden las metáforas ni la importancia de que el poema puede tener varios significados.

- Aprendizaje 2.5. Reconoce que todo poema cobra sentido en sus contextos.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE muestra que tiene una definición acertada en el ámbito cognoscitivo, porque el verbo “reconoce” está referido a contenidos de tipo declarativo y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje se trabaja en el salón de clase, al seleccionar un autor sobre el que se va a trabajar al leer gran parte de su obra, y no solamente con la lectura de un poema. En el EDA no es posible conocer el contexto del autor del texto ni de su obra poética.

- Aprendizaje 2.6. Reconoce la prefiguración del receptor a partir de la construcción de la voz poética.

El análisis comparativo entre el aprendizaje señalado en el PI de la materia y los resultados de aprendizaje formulados en la TE indica que tiene una adecuada definición en el ámbito cognoscitivo, porque el verbo “reconoce” está referido a contenidos de tipo declarativo y guía al alumno de manera adecuada sobre lo que tiene que hacer en el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje fue excluido en los reactivos del EDA.

- Aprendizaje 2.7. Redacta textos críticos sobre poesía.

Este aprendizaje se trabaja con detenimiento en las clases, pero no se puede incluir en el EDA, por las limitaciones propias del instrumento.

CONCLUSIONES

- Con relación a la estructura del PI, consideramos pertinente modificar el planteamiento de las unidades, es decir, no trabajar los géneros en forma aislada, sino combinarlos, de modo que en cada una de las unidades se trabaje cuento, novela y poesía al mismo tiempo, o iniciar con poesía y cuento, y ubicar la novela en la siguiente unidad (con el autor y el contexto de que emergen).

La primera propuesta buscaría que los contenidos relativos a poesía se trabajaran en las cuatro unidades en forma gradual, ya que en los reactivos del EDA que no presentan evidencia de aprendizaje, podría pensarse que los alumnos no tienen idea de la unidad de Poesía, y que nunca la han visto.

Otra posible opción sería trabajar conjuntamente poesía y teatro. Esto se sugiere porque, regularmente, se trabaja el texto dramático escrito y después el texto representado, lo que, en consecuencia, consume el doble de tiempo y afecta el tiempo de la unidad destinada a la poesía. Por tanto, para asegurar que los alumnos estudiarán la unidad de poesía, sería importante que el orden de ésta se invirtiera, ubicándose en primer lugar y, en segundo lugar, teatro.

- Con relación a la ubicación de la materia en el mapa curricular, consideramos que ésta debería ser obligatoria e insertarse en el tronco común y no ser optativa, ya que, en TLRIID, los alumnos no logran los aprendizajes ni adquieren los conocimientos previos necesarios para LyATL, tales como la comprensión lectora para transitar a la competencia literaria. Es fundamental que la materia se ubique en el área básica, ya que el número de la población estudiantil que curse la materia se incrementaría, y esto contribuiría a la formación de la *cultura básica* del alumno.
- Los contenidos se deberían reducir y construir una didáctica propia de la materia para la lectura y el análisis, no para el estudio de la historia de la literatura o de corrientes literarias, sino de para la lectura de textos por el placer de disfrutar el texto mismo. Es contraproducente que existan 14 aprendizajes en dos unidades, y 62 temas para un total de 64 horas-clase, es decir, casi un tema por hora.
- Reducir la terminología especializada y enfocarse a una lectura sencilla con apoyo de un diccionario.
- En la redacción de los reactivos hay que utilizar un lenguaje sencillo, aunque hay errores también a nivel de los técnicos de la plataforma y esto altera las gráficas de análisis.

- Los fragmentos seleccionados para elaborar las preguntas del examen deben ser breves, porque los alumnos sólo tienen minuto y medio para contestar cada reactivo.
- Los alumnos desconocen los elementos del espacio escénico.
- En las clases se analizan los textos dramáticos leídos, no su puesta en escena.
- Se debe propiciar que los alumnos asistan al teatro por lo menos dos veces por semestre, para que vean y conozcan todos los elementos que intervienen en la puesta en escena.
- En cuanto a los temas de la unidad “Poesía”, el profesor debe leer frecuentemente en voz alta poemas para que los alumnos logren sentir poco a poco el ritmo y la musicalidad.
- Es importante destacar las limitaciones del instrumento EDA, ya que por su propia naturaleza no es posible evaluar con él lo que realmente hacemos los profesores en el aula, que es a nivel de interpretación, análisis y evaluación de un texto a nivel plurisignificativo.
- Hay que ponernos de acuerdo en la terminología teórica que deben manejar los alumnos. No debemos enseñar todos los tropos, si no solamente los que se encuentran con más frecuencia en los textos poéticos.
- Hay que lograr que los alumnos capten la belleza del texto poético; con tanta teoría, esto es complicado.

Taller de Comunicación I y II

Autores

Leticia E. **Santa María Gallegos** (Azcapotzalco)

Raúl **Díaz Cruz** (Azcapotzalco)

Flora **Huerta Gómez** (Vallejo)

Cinthia **Reyes Jiménez** (Sur)

Aarón Ezequiel **Rodríguez Martínez** (Azcapotzalco)

Silvia Edith **Segura Nava** (Sur)

Julio **Vidal Blanco** (Vallejo)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
TALLER DE COMUNICACIÓN I Y II**

Leticia E. Santa María Gallegos (Plantel Azcapotzalco)
Raúl Díaz Cruz (Plantel Azcapotzalco)
Flora Huerta Gómez (Plantel Vallejo)
Cinthia Reyes Jiménez (Plantel Sur)
Aarón Ezequiel Rodríguez Martínez (Plantel Azcapotzalco)
Silvia Edith Segura Nava (Plantel Sur)
Julio Vidal Blanco (Plantel Vallejo)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA)

La materia de Taller de Comunicación I y II pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, se imparte en quinto y sexto semestres y es de carácter optativa. Tiene como antecedentes los cuatro semestres de la materia del tronco común: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). En el *esquema preferencial*, se recomienda para las carreras de Ciencias de la Comunicación, Sociología, Ciencias Políticas, Administración Pública, Economía, Informática, Planeación para el Desarrollo Agropecuario, Trabajo Social, Diseño, Comunicación Visual, Diseño Gráfico y Pedagogía.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA INDICATIVO (PI) DE LA MATERIA

Los ejes articuladores de la materia son *el proceso comunicativo*, a través del análisis de sus *elementos básicos* y las características que éstos adquieren en cada uno de los *niveles de comunicación* (intrapersonal, interpersonal, intragrupal, intergrupala y masiva).

Los propósitos de la asignatura Taller de Comunicación I (TC-I):

- Valorará la comunicación como expresión de su ser social y ético, mediante el ejercicio de las diferentes formas de lenguaje, con el fin de ir desarrollando integralmente su propia personalidad.
- Conocerá la estructura y el funcionamiento de los elementos del proceso comunicativo, examinándolo en sus diferentes contextos, para mejorar sus habilidades comunicativas interpersonales.

- Desarrollará habilidades analíticas y prácticas sobre la comunicación grupal, acudiendo a contextos escolares y extraescolares que le faciliten el paso de sus relaciones interpersonales a grupales, para que logre interesarse por los acontecimientos sociales ligados a la comunicación.

Los propósitos de la asignatura Taller de Comunicación II (TC-II):

- Conocerá las características de la comunicación masiva, analizando sus elementos, para que comprenda la realidad mediática en que se desenvuelve y su impacto en la opinión pública.
- Reconocerá los elementos teóricos para el análisis de mensajes mediante su estudio y aplicación, para que se conciba a sí mismo como receptor crítico y emisor creativo.
- Elaborará un producto mediático creativo, aplicando los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados a lo largo del taller para explorar las posibilidades políticas, culturales y educativas de los medios.

De acuerdo con los PI, a la materia de Taller de Comunicación le corresponden 64 horas por cada semestre, los cuales constan de tres unidades cada uno. En total, los dos semestres se cubren en seis unidades y 128 horas lectivas. En el de PI de TC-I, la unidad I se distribuye en 22 horas; la unidad II, en 26 horas, y la unidad III, en 16.

En el PI de TC-II, a la unidad I le corresponden 20 horas; a la unidad II, 20, y a la unidad III, 24.

El número de aprendizajes se encuentra distribuido como se observa en los CUADROS 1 y 2.

CUADRO 1. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de TC-I.

| TALLER DE COMUNICACIÓN I | | | | |
|--------------------------|--|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | NO. DE APRENDIZAJES | NO. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | La comunicación humana. | 5 | 7 | 22 |
| II | El proceso de la comunicación. | 5 | 7 | 26 |
| III | La comunicación grupal en los procesos sociales. | 5 | 7 | 16 |
| TOTAL: | | 15 | 21 | 64 |

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de TC-II.

| TALLER DE COMUNICACIÓN II | | | | |
|---------------------------|---|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | Comunicación masiva y sociedad contemporánea. | 5 | 4 | 20 |
| II | Elementos para el análisis de mensajes. | 5 | 4 | 20 |
| III | Medios y creatividad. | 5 | 3 | 24 |
| TOTAL: | | 15 | 11 | 64 |

Observaciones y propuestas

Como se puede observar en los CUADROS 1 y 2, los tiempos indicados en las cartas descriptivas, para cada unidad de los PI de TC-I y II son equilibrados y corresponden con el total de horas lectivas de la materia, por semestre, según se establece en el mapa curricular.

En general, los tiempos didácticos por unidad son pertinentes, considerando la importancia de los temas, pues aquellas a las que se asignan más horas (II de TC-I y III de TC-II) también son las que requieren de mayor dedicación. Sin embargo, debe reconsiderarse la inclusión del primer aprendizaje (primera unidad) de cada semestre, pues no forman parte del contenido conceptual de la materia, como se describe más adelante.

Se observó que, tanto en el PI de TC-I, como en el de TC-II, se emplean de manera imprecisa algunos verbos de los enunciados de aprendizaje, lo que deriva en poca claridad de los mismos. En particular, se emplean conceptos generales a tal grado que en un solo enunciado se detectaron varios aprendizajes, por lo que se propone desglosarlos, como se describe a continuación.

Taller de Comunicación I

En la unidad I de TC-I, se establecen cinco aprendizajes. De estos cinco, el primero tendría que eliminarse, pues no corresponde directamente con los contenidos de la materia, sino que sólo hace patente las actividades de presentación que, por rutina, se realizan cada semestre y en todas las materias. Por esa misma razón, no se señala ningún tema.

En general, no existe saturación de conceptos o temas, excepto el caso de la unidad III, en la cual, de acuerdo con las diferentes aplicaciones del EDA de Taller de Comunicación, los aprendizajes correspondientes a la comunicación grupal no alcanzan a cumplirse óptimamente¹⁴.

¹⁴ Véase la tabla G del *Reporte de resultados 2010-2011*, del grupo de trabajo de Taller de Comunicación, en el SIEDA, y el *Reporte de resultados de Taller de Comunicación, 2009-2010*.

La mayor parte de los enunciados de aprendizaje de los PI corresponden con los elaborados para las tablas de especificaciones (TE). Esto indica que, en efecto, existe concordancia entre el PI y la TE. Sin embargo, algunos enunciados del PI contienen sólo dos aprendizajes, por lo que el grupo de trabajo acordó desglosarlos en la TE, lo que permitió elaborar los reactivos con mayor precisión.

Por las razones expuestas, se propone que, en la próxima revisión de los programas, los enunciados de aprendizaje se dividan como se describe a continuación:

- El enunciado de la primera unidad del PI de TC-I, que reza: “Observa los procesos de socialización y de relaciones humanas para comprender y valorar la importancia de la comunicación” (UNAM-CCH, 2004, p. 9) se debería dividir como se presenta en la siguiente tabla, en la cual especificamos el contenido curricular y el nivel de conocimiento que le correspondería:

| ENUNCIADO | CONTENIDO CURRICULAR | N. C. |
|--|----------------------|-------|
| Observa los procesos de socialización y de relaciones humanas. | Declarativo | 1 |
| Comprende y valora la importancia de la comunicación. | Actitudinal | 6 |

- En la tercera unidad, se encontró que el enunciado del PI de TC-I, que dice: “Identifica las características de la comunicación grupal y el comportamiento de sus actores en diferentes contextos” (p. 19), sería más claro si se reformula de la siguiente manera:

| ENUNCIADO | CONTENIDO CURRICULAR | N. C. |
|--|----------------------|-------|
| Identifica las características de la comunicación grupal. | Declarativo | 1 |
| Identifica el comportamiento de los actores de la comunicación grupal en diferentes contextos. | Procedimental | 2 |

- En el enunciado que dice: “Clasifica a los distintos grupos y explica sus relaciones de comunicación” (íd.), se observó la conveniencia de hacer el siguiente cambio: comenzar el enunciado con el verbo *conoce* y el verbo inicial transformarlo en sustantivo *clasificación*. La redacción sería “Conoce la clasificación de los distintos grupos y explica sus relaciones de comunicación”.
- En el enunciado del PI que dice: “Valora la comunicación como factor de organización social” (p. 20) se propone cambiar el verbo inicial “Valora” por el de “Identifica”, quedando como sigue: “Identifica la comunicación como factor de organización social”.

- El último enunciado del PI de TC-I, que dice: “Reconoce formas, niveles y tipos de comunicación en los movimientos sociales” (íd.) debería trasladarse al final de la segunda unidad.

Taller de Comunicación II

En la unidad I del PI de TC-II, el primer aprendizaje no se refiere directamente a los contenidos, sino que, como en el caso de TC-I, fue redactado como elemento introductorio y de presentación, lo cual se realiza siempre que inicia un curso. En consecuencia, tal aprendizaje debe eliminarse y abrir la posibilidad de que los dos restantes se desglosen, a fin de precisar su orientación y alcance.

La unidad III está dirigida a que el alumno *elabore* “un producto mediático creativo, aplicando los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados a lo largo del taller para explorar las posibilidades políticas, culturales y educativas de los medios” (p. 43). Se trata de una unidad meramente práctica, en la cual se espera que los alumnos apliquen los contenidos teóricos desarrollados en quinto semestre y la primera etapa del sexto. De ahí que se justifique que se le haya asignado un número de horas mayor que a las otras dos unidades.

Asimismo, la articulación de los aprendizajes en esta unidad sigue un orden progresivo, que va de lo general a lo específico, acorde con la profundidad de todos los temas de las unidades. Por su parte, los aprendizajes guardan unidad entre sí.

Como en el caso del PI de TC-I, en el sexto semestre también se encontró que los enunciados de los aprendizajes involucran varios contenidos, lo cual dificulta un seguimiento puntual de cada una de las etapas del aprendizaje de los alumnos y, particularmente, para la evaluación de éstas.

- El enunciado de la primera unidad que dice: “Identifica las características de la comunicación masiva a partir de los elementos que la constituyen, para que valore las posibilidades políticas, culturales y educativas de los medios” (p. 33), podría dividirse en los siguientes tres enunciados:

| ENUNCIADO | CONTENIDO CURRICULAR | N. C. |
|---|----------------------|-------|
| Identifica las características de la comunicación masiva. | Procedimental | 1 |
| Analiza los elementos que constituyen a la comunicación de masas. | Procedimental | 4 |
| Valora las posibilidades políticas, culturales y educativas de los medios de comunicación masiva. | Actitudinal | 6 |
| Reconoce los diferentes usos y los efectos de las TIC. | Procedimental | 2 |

De esta manera, se precisan y jerarquizan con mayor claridad los aprendizajes planteados.

- En el enunciado: “Valora los medios en su contexto histórico como actores de la realidad social, reconociendo su impacto en los procesos culturales y en la formación de la opinión pública” (p. 34), se proponen los siguientes cambios:

| ENUNCIADO | CONTENIDO CURRICULAR | N. C. |
|--|----------------------|-------|
| Valora los medios en su contexto histórico como actores de la realidad social. | Actitudinal | 6 |
| Reconoce impacto los medios en los procesos culturales. | Procedimental | 1 |
| Reconoce el papel de los medios en la formación de la opinión pública. | Procedimental | 4 |

Con estos cambios se especifican los aprendizajes involucrados.

La unidad II del mismo TC-II sí considera tres aprendizajes a cubrir en 20 horas. El propósito es que el alumno *reconozca* “los elementos teóricos para el análisis de mensajes mediante su estudio y aplicación, para que se conciba a sí mismo como receptor crítico y emisor creativo” (p. 38). Al respecto, aun cuando 20 horas parecen excesivas para tres aprendizajes, éstos se constituyen de otros aprendizajes más específicos, no explícitos, los cuales deben cubrirse necesariamente para el logro de los mencionados, y que sería conveniente plantear de manera explícita, como se sugiere más adelante. En concreto, la propuesta es desglosar aprendizajes más específicos para la temática a tratar y sustituir algunos verbos.

- En el enunciado “Reconoce los diferentes tipos de mensajes masivos, a partir del análisis de sus características” (id.), los cambios propuestos son:

| ENUNCIADO | CONTENIDO CURRICULAR | N. C. |
|--|----------------------|-------|
| Reconoce los diferentes tipos de mensajes masivos. | Procedimental | 1 |
| Distingue las características de los mensajes de acuerdo con su contenido. | Procedimental | 2 |
| Distingue las características de los mensajes de acuerdo con su lenguaje. | Procedimental | 2 |
| Distingue las características de los mensajes de acuerdo con sus soportes. | Procedimental | 2 |

- El enunciado: “Valora los mensajes, a través del análisis de los elementos que los constituyen” (id.), puede ser desglosado como sigue

| ENUNCIADO | CONTENIDO CURRICULAR | N. C. |
|--|----------------------|-------|
| Reconoce los contextos de producción y de recepción de los mensajes. | Procedimental | 2 |
| Distingue el significado denotativo y connotativo. | Procedimental | 2 |
| Identifica el referente en los mensajes. | Procedimental | 2 |

- El último enunciado de aprendizaje en la segunda unidad, “Realiza una lectura reflexiva y crítica de la imagen, a través del análisis de sus elementos” (p. 39) se refiere sólo a una parte de los mensajes de los medios de comunicación de masas; la imagen visual, cuando la mayoría de éstos, sobre todo, con la incursión de la computadora, se constituyen de elementos icónicos y verbales. Por esta razón se propone integrarlos en un análisis global, en razón de que se apoyan entre sí.

Siguiendo el desglose y los ajustes propuestos los nuevos enunciados quedarían como sigue:

| ENUNCIADO | CONTENIDO CURRICULAR | N. C. |
|--|----------------------|-------|
| Reconoce la composición de los mensajes icónico- verbales. | Procedimental | 2 |
| Identifica los prototipos y los estereotipos en los mensajes icónico-verbales. | Procedimental | 2 |
| Identifica las figuras retóricas en los mensajes icónico-verbales. | Procedimental | 2 |

- En la tercera unidad, el enunciado “Elabora mensajes creativos, empleando recursos teóricos y técnicos a su alcance, y selecciona el medio adecuado para dirigirse a un público masivo” (p. 43), los aprendizajes podrían desglosarse de la siguiente manera

| ENUNCIADO | CONTENIDO CURRICULAR | N. C. |
|---|----------------------|-------|
| Identifica el medio impreso más adecuado para un propósito de comunicación. | Procedimental | 2 |
| Distingue las etapas en la elaboración de un medio impreso. | Procedimental | 2 |
| Realiza prácticas básicas de producción en medios impresos. | Procedimental | 3 |
| Identifica los aspectos técnicos básicos en la producción de medios electrónicos. | Procedimental | 2/3 |
| Identifica la importancia del guión técnico y el guión literario para la producción de medios electrónicos. | Procedimental | 2/3 |

- El enunciado “Valora los usos de Internet para ampliar sus conocimientos, mediante la selección adecuada de sus mensajes” (p. 44), los aprendizajes podrían desglosarse de la siguiente manera:

| ENUNCIADO | CONTENIDO CURRICULAR | N. C. |
|---|----------------------|-------|
| Valora los usos de Internet para ampliar sus conocimientos. | Actitudinal | 3 |
| Selecciona adecuadamente los mensajes de Internet. | Procedimental | 3 |

Pese a las adecuaciones planteadas, se considera que los aprendizajes son acordes con los propósitos de la unidad, la materia y el perfil de egreso del Colegio, aunque se mantiene la idea de que la forma como se plantean los reactivos en los exámenes y cómo se evalúan no es del todo adecuada.

Es conveniente revisar la ubicación del último aprendizaje, dado que en la segunda unidad se analizan los diferentes tipos de mensajes, así como su soporte mediático.

ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS EN EL PROCESO DE LA ELABORACIÓN DE LA TE

De acuerdo con la experiencia del grupo de trabajo de Taller de Comunicación en la elaboración de las TE y la redacción de los reactivos del EDA, así como en el análisis de sus resultados, se observó que los aprendizajes establecidos en los PI de los dos semestres de la materia cubren el conjunto de nociones básicas y sus aplicaciones, las cuales debe adquirir el alumno que cursa el Taller de Comunicación. La relación entre los aprendizajes lleva una secuencia adecuada. No obstante, el primer aprendizaje de cada PI está de más, pues no guarda relación directa con los contenidos temáticos.

Prácticamente no existe jerarquización entre los enunciados de aprendizaje. Todos expresan un mismo nivel de generalidad. En cambio, el paso a los aspectos particulares de cada uno se observa en los temas con los se encuentran ligados, que, a nuestro parecer, son los adecuados y, por supuesto, contribuyen con las orientaciones y el tratamiento que se requiere para el logro de los aprendizajes. Esto es, existe congruencia conceptual en función de la concepción disciplinaria y los tiempos establecidos para impartir la materia.

Los aprendizajes planteados son consistentes con los propósitos de las unidades en cada asignatura y de la materia misma. La selección, tanto en contenido como en número, permiten que se puedan trasladar los aprendizajes del PI en la TE uno a uno, con las mínimas adecuaciones en algunos casos, sobre todo para formular aprendizajes parciales, que desglosan un aprendizaje señalado en el PI.

Los tipos de contenidos curriculares (declarativo, procedimental o valorativo) incluidos en los aprendizajes planteados en la TE corresponden a los contenidos curriculares incluidos en los aprendizajes planteados en el PI. Y los niveles cognoscitivos de los aprendizajes planteados en la TE son consistentes con los planteados en el PI.

Taller de Comunicación I

Las observaciones a los PI que presentamos en este apartado se basan, principalmente, en el análisis de los resultados de los exámenes diagnóstico de TC-I y TC-II, aplicaciones 2011-1 y 2011-2, respectivamente. No obstante, también se toman en cuenta los análisis realizados en los dos periodos que anteceden dicha aplicación.

Para la validación del instrumento se consideraron tres indicadores: 1) el grado de dificultad, 2) el índice de discriminación y 3) punto biserial. En general, los datos proporcionaron resultados confiables para la interpretación del EDA.

De acuerdo con los datos obtenidos, el resultado global fue favorable y, por lo tanto, el instrumento aplicado, tanto en 2011-1 como en 2011-2, es válido.

Una vez realizado dicho análisis estadístico se identificaron los reactivos viables; es decir, aquellos que proporcionan evidencias de aprendizaje.

De los 25 reactivos aplicados en el periodo 2011-1, 17 cumplieron satisfactoriamente con los valores mínimos establecidos para los indicadores.

| GRADO DE DIFICULTAD | | | | | |
|---------------------|-----------|---------|---------|-------------|-------|
| FÁCIL | MUY FÁCIL | REGULAR | DIFÍCIL | MUY DIFÍCIL | TOTAL |
| 11 | 1 | 5 | 6 | 2 | 25 |

Para realizar el análisis es necesario observar de manera individual cada uno de los indicadores. Posteriormente, se requiere relacionarlos, de modo que un reactivo con grado de dificultad muy fácil, en relación con los otros dos indicadores.

| ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN* | | | | | | | | | |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| .25 | .24 | .39 | .31 | .23 | .34 | .32 | .24 | .28 | .13 |
| .31 | .37 | .34 | .27 | .28 | .41 | .02 | .34 | .43 | .32 |
| .14 | .32 | .41 | .39 | .18 | | | | | |

* Los porcentajes están anotados de acuerdo con el número de reactivo.

| PUNTO BISERIAL | | | | | | | | | |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| .11 | .37 | .31 | .19 | .15 | .19 | .16 | .13 | .31 | .0 |
| .3 | .35 | .27 | .13 | .15 | .26 | .07 | .2 | .33 | .21 |
| .08 | .02 | .43 | .34 | .23 | | | | | |

Como se observa en el concentrado, el Índice de discriminación general es favorable. Sin embargo, hay que señalar que cuatro reactivos: 10 (.13%), 17 (.02%) y 21 (.14%) no discriminaron, por lo que no es posible identificar el nivel de aprovechamiento en los aprendizajes correspondientes. De ahí que los reactivos con evidencia fueron los siguientes:

| REACTIVO NÚMERO | TOTALES | CONDICIÓN |
|---|---------|---------------|
| 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24 y 25 | 17 | Con evidencia |
| 1, 5, 8, 10, 14, 15, 17 y 21 | 8 | Sin evidencia |
| TOTAL: | 25 | Examen |

Los resultados obtenidos se relacionan con los aprendizajes establecidos en el PI como se describe el cuadro que se presenta a continuación.

CUADRO 3. Resultados del EDA 2011-1 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura TC-I.

| REACTIVO | APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS | |
|----------|--|--|---|---------------------------------|-----|
| 2 | Observa los procesos de socialización y de relaciones humanas para comprender y valorar la importancia de la comunicación. | Destaca el papel del lenguaje en el proceso de hominización. | Comprensión | 84% | |
| 3 | Comprende la relevancia de los lenguajes verbal y no verbal en la vida diaria. | Identifica las manifestaciones del lenguaje no verbal en la vida diaria. | Comprensión | 66% | 49% |
| 4 | | | | 34% | |
| 6 | | | | 49% | |
| 7 | | | | 47% | |

| REACTIVO | APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS | |
|----------|--|---|--|---------------------------------------|-----|
| 9 | Identifica las diferencias entre comunicación e información, y la relación entre ambos conceptos. | Distingue las características de la comunicación de las de la información. | Comprensión | 80% | |
| 11 | Describe la estructura de la comunicación, a partir de la identificación de sus elementos. | Distingue los elementos de la comunicación por el papel que desempeñan en el proceso correspondiente. | Comprensión | 77% | 72% |
| 12 | | | | 73% | |
| 13 | | | | 66% | |
| 16 | Valora la comunicación en los niveles intrapersonal e interpersonal, a través de prácticas planificadas. | Diferencia los niveles de comunicación. | Comprensión | 52% | |
| 18 | Reconoce formas, niveles y tipos de comunicación en los movimientos sociales. | Distingue los tipos de comunicación y sus posibles combinaciones. | Comprensión | 37% | 50% |
| 19 | | | | 63% | |
| 20 | Clasifica a los distintos grupos y explica sus relaciones de comunicación. | Identifica los diferentes tipos de grupos. | Conocimiento | 63% | |
| 22 | Identifica las características de la comunicación grupal y el comportamiento de sus actores en diferentes contextos. | Conoce las características de la comunicación grupal. | Conocimiento | 61% | 68% |
| 23 | | | | 75% | |
| 24 | Conoce cómo se emplea la comunicación en los grupos organizados. | Define los conceptos de movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales. | Conocimiento | 69% | |
| 25 | Reconoce formas, niveles y tipos de comunicación en los movimientos sociales. | | | 18% | |

Para la aplicación 2011-1, ya no se concentran todos los reactivos relativos a la comunicación grupal en el conjunto de los que obtuvieron los porcentajes más bajos en la respuesta correcta, pero sí tenemos que el reactivo con menor porcentaje de alumnos que respondieron correctamente (18%) fue el 25, que corresponde al aprendizaje “Conoce cómo se emplea la comunicación en los grupos organizados.” Es decir, nuevamente del tema de la comunicación grupal¹⁵.

¹⁵ Véase la tabla 3 del *Reporte de Análisis del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) aplicado en el periodo 2011-1, y seguimiento de resultados de los periodos 2009, 2010 y 2011 para la asignatura de*

Tal situación podría explicarse en tanto que a esta tercera unidad del primer semestre sólo le corresponden 16 horas. Sin embargo, este aparente desbalance se debe a que los temas son menos relevantes que los de las unidades I y II, por lo que requieren de menos tiempo para su desarrollo. Es por ello que, en todo caso, para equilibrar los tiempos, sería conveniente considerar desplazar algunos temas de las otras unidades y eliminar algunos temas de la comunicación grupal.

Otros de los aprendizajes cuyos reactivos han aparecido en cada una de las tres aplicaciones, entre los de mayor grado de dificultad, son los relativos a los temas de comunicación verbal y no verbal. En 2009-1, fue el 6; en 2010-1, fueron los reactivos 7 y 8, y en 2011-1, el 6, correspondiente al aprendizaje “Comprende la relevancia de los lenguajes verbal y no verbal en la vida cotidiana.”¹⁶, el cual obtuvo 34% de alumnos que respondieron correctamente.

En cuanto a los temas que corresponden al segundo aprendizaje de TC-I, “Caracteriza el estudio de la comunicación como una disciplina humanística y social” (p. 9), parecen ser de los menos abordados por los profesores, dado que el porcentaje para la respuesta correcta en 2011-1 fue bajo (36%). Conviene, por ello, observar con cuidado su importancia y considerar la eliminación de tal aprendizaje, pues, según parece, *no es fundamental y satura de contenidos la unidad*.

Respecto de los demás reactivos, no podemos señalar algún aprendizaje especialmente problemático, pues los resultados han oscilado entre fáciles, regulares y difíciles.

Sin embargo, vale la pena destacar que, aun cuando la presente exposición se basa fundamentalmente en la aplicación 2011-1, el EDA de Taller de Comunicación ha mantenido un grado de confiabilidad aceptable desde las aplicaciones previas (2009 y 2010)¹⁷, por lo que es posible señalar algunas regularidades. Esto es, parte de los reactivos que evalúan resultados de aprendizaje referidos a la comunicación grupal, en las tres aplicaciones analizadas, se han manifestado como un contenido difícil.

En la aplicación 2009-1¹⁸, los reactivos aplicados para evaluar los aprendizajes de la comunicación grupal fueron de los más bajos. El más alto alcanzó 48% de respuestas correctas, y el reactivo con menor porcentaje de respuestas correctas (20%) en esta aplicación corresponde al aprendizaje de las características de la comunicación grupal. En la aplicación 2010-1, la situación es similar. Los porcentajes de respuesta correcta en los reactivos que evalúan los aprendizajes de la comunicación grupal fueron los más bajos: entre 44% y 32%, siendo nuevamente el enunciado de aprendizaje de “características de la comunicación grupal” el más bajo¹⁹.

Taller de Comunicación I.

¹⁶ Véase el *Reporte 2012-1*.

¹⁷ Ver gráfica del apartado II.1, relativa a los valores de confiabilidad, del *Reporte de resultados ciclo 2010-2011*.

¹⁸ Ver tabla G del *Reporte de resultados 2010-2011* y *Reporte de resultados de Taller de Comunicación, 2009-2010*.

¹⁹ Cfr. tablas 3 y 5 del *Reporte de resultados ciclo 2010-2011*.

Por otra parte, el grupo de trabajo observó que el número de aprendizajes del PI de TC-I es menor que el de los temas, lo cual induce a dejar de lado algunos de éstos y aligerar el nivel de profundidad, o que no se trabaje con los contenidos conceptuales básicos. Por ello, como se ha mencionado en el apartado anterior, es recomendable desglosar los enunciados de aprendizaje. Esto permitirá una mayor precisión en la identificación y la distribución de los temas en los tiempos establecidos.

Tal modificación redundará, además, en la mejor elaboración de los reactivos para los instrumentos de evaluación institucional y, por lo tanto, de la evaluación de los resultados de aprendizaje de la materia.

Taller de Comunicación II

Los resultados obtenidos en la aplicación 2011-2, correspondiente a TC-II, se pueden observar en las siguientes tablas.

| GRADO DE DIFICULTAD | | | | | |
|---------------------|-----------|---------|---------|-------------|-------|
| FÁCIL | MUY FÁCIL | REGULAR | DIFÍCIL | MUY DIFÍCIL | TOTAL |
| 9 | 2 | 9 | 4 | 1 | 25 |

| ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN* | | | | | | | | | |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| .43 | .29 | .28 | .24 | .39 | .28 | .34 | .31 | .46 | .33 |
| .39 | .37 | .22 | .29 | .20 | .22 | .29 | .20 | .34 | .28 |
| .32 | .06 | .01 | .12 | .32 | | | | | |

* Los porcentajes están anotados de acuerdo con el número de reactivo.

| PUNTO BISERIAL | | | | | | | | | |
|----------------|------|-------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| .27 | .19 | .51 | .12 | .23 | .12 | .23 | .19 | .30 | .13 |
| .31 | .30 | .07 | .13 | .18 | .08 | .22 | .16 | .34 | .09 |
| .45 | -.12 | -0.16 | -0.00 | .14 | | | | | |

Cabe hacer notar que, aun cuando los reactivos 22, 23 y 24 aparecen con resultados dudosos en el *punto biserial* y en el *índice de discriminación*, esto se debe a que se registró erróneamente como correcta una opción de respuesta que no correspondía. Así que los hemos tomado como válidos, toda vez que dicho error se corrigió en la tabla de grado de dificultad y en la selección de reactivos con evidencia que se presenta a continuación.

En el periodo 2011-2, se aplicaron 18 reactivos válidos, de los 25 que integraron el examen.

| REACTIVO NÚMERO | TOTALES | CONDICIÓN |
|--|---------|---------------|
| 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24 y 25 | 18 | Con evidencia |
| 4, 6, 8, 10, 13, 14, 16, 20 | 7 | Sin evidencia |
| TOTAL: | 25 | Examen |

Los resultados obtenidos se relacionan con los aprendizajes establecidos en el PI de TC-II, como se describe el cuadro que se presenta a continuación.

CUADRO 4. Resultados del EDA 2011-2 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura TC-II.

| REACTIVO | APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS | |
|----------|--|---|---|---------------------------------|-----|
| 1 | Identifica las características de la comunicación masiva a partir de los elementos que la constituyen, para que valore las posibilidades políticas, culturales y educativas de los medios. | Identifica las características de los elementos de la comunicación masiva. | Conocimiento | 62% | 58% |
| 2 | | | | 26% | |
| 3 | | | | 87% | |
| 5 | Valora los usos de Internet para ampliar sus conocimientos, mediante la selección adecuada de sus mensajes. | Reconoce el impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el desarrollo de la sociedad contemporánea. | Conocimiento | 40% | 40% |
| 7 | Valora los medios en su contexto histórico como actores de la realidad social, reconociendo su impacto en los procesos culturales y en la formación de la opinión pública. | Identifica las características y funciones del rumor. | Conocimiento | 68% | 68% |
| 8 | Reconoce los diferentes tipos de mensajes masivos, a partir del análisis de sus características. | Distingue las características de los diferentes tipos de mensajes de acuerdo con su contenido. | Comprensión | 29% | 47% |
| 9 | | | | 40% | |

| REACTIVO | APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS | |
|----------|---|--|---|---------------------------------|-----|
| 11 | | Distingue las características de los mensajes de acuerdo con sus soportes | Comprensión | 71% | |
| 12 | Valora los mensajes, a través del análisis de los elementos que los constituyen. | Reconoce los contextos de producción y recepción en los mensajes. | Conocimiento | 71% | 76% |
| 15 | | Identifica el referente en los mensajes. | Conocimiento | 81% | |
| 17 | Realiza una lectura reflexiva y crítica de la imagen, a través del análisis de sus elementos. | Identifica el estereotipo presente en una imagen. | Comprensión | 75% | 77% |
| 18 | | Define figuras retóricas presentes en una imagen. | Comprensión | 79% | |
| 19 | Elabora mensajes creativos, empleando recursos teóricos y técnicos a su alcance, y selecciona el medio adecuado para dirigirse a un público masivo. | Distingue las etapas de elaboración de un medio impreso. | Comprensión | 74% | 70% |
| 21 | Elabora mensajes creativos, empleando recursos teóricos y técnicos a su alcance, y selecciona el medio adecuado para dirigirse a un público masivo. | Identifica los aspectos técnicos básicos de producción propios de los medios electrónicos. | Conocimiento | 84% | |
| 22 | | | | 51% | |
| 23 | | Identifica la importancia del guión técnico y del literario en la producción de mensajes para medios electrónicos. | Conocimiento | 72% | |
| 24 | Valora los usos de Internet para ampliar sus conocimientos, mediante la selección adecuada de sus mensajes. | Distingue las posibilidades del internet para apoyar la investigación y la producción de mensajes. | Conocimiento | 48% | 44% |
| 25 | | | | 40% | |

De acuerdo con los resultados de la aplicación 2012-2, los aprendizajes del PI de TC-II, que muestran los niveles más altos de aprovechamiento, son “Realiza una lectura reflexiva y crítica de la imagen, a través del análisis de sus elementos” (77%), “Valora los mensajes, a través del análisis de los elementos que los constituyen” (76%) y “Elabora mensajes creativos, empleando recursos teóricos y técnicos a su alcance, y selecciona el medio adecuado para dirigirse a un público masivo” (70%). Estos resultados son bastante favorables, sobre todo en lo que corresponde al

tercero de estos aprendizajes, puesto que elaboraron reactivos de nivel comprensión, mientras que los reactivos que evaluaron los aprendizajes de lectura de la imagen y análisis de mensajes se encuentran en el nivel de conocimiento declarativo.

En cambio, los aprendizajes que obtuvieron menos porcentaje de aprovechamiento fueron “Valora los usos de Internet para ampliar sus conocimientos, mediante la selección adecuada de sus mensajes.”, con 40% en promedio de los reactivos que evalúan los diferentes contenidos relacionados, y, en un aspecto particular, el alumno parece que no “Distingue las características de los diferentes tipos de mensajes de acuerdo con su contenido”, pues sólo el 29% de los alumnos responde correctamente. Es en estos puntos, entonces, donde debe ponerse atención respecto de la manera como estamos impartiendo estos contenidos.

En cuanto a la aplicación 2010-2, el análisis también nos indica que la mayoría de los reactivos cumplió con los parámetros estadísticos. Esto es, la tendencia de los datos varió positivamente en cuanto a lo que se espera del examen de diagnóstico²⁰. Esto es, 11 reactivos, de 25, alcanzaron una calificación de buena y 1 de excelente.²¹ De acuerdo con el índice de discriminación, desde 2010-2 contamos con un instrumento confiable en el 84% de los reactivos.

De acuerdo con la evaluación estadística, el instrumento es confiable. De ahí que sea posible sostener que los alumnos de Taller de Comunicación logran un aprovechamiento aceptable, lo que significa que los profesores se apegan al PI. En 2010-2, lograron un aprovechamiento del 63 % de los conocimientos de la asignatura.²² Y, para 2011-2, fue del 60%; es decir, tres puntos porcentuales menos. Esto es, se encuentra oscilando en el rango de 60-63%.

En la aplicación 2010-2, los aprendizajes que muestran un mayor grado de dificultad son “Identifica las características de los elementos de la comunicación masiva”, reactivo 1 (25%) y “Distingue el significado denotativo del significado connotativo”, reactivos 16 (24%) y 17 (36%).

De acuerdo con lo expuesto en el Reporte 2010-2011, publicado en la página web de la Secretaría de Planeación del CCH, tenemos que:

“Ni los temas ni los resultados de aprendizaje muestran una tendencia *per se*. Se observa una distribución de reactivos con los temas y, por lo tanto, los diferentes aprendizajes del PI, en cada grado de dificultad, de tal modo que, así como podemos encontrar reactivos fáciles del tema 1.1, también lo hallamos, del mismo tema, en la categoría de difíciles. Esto nos permite interpretar que, independientemente del resultado de aprendizaje, los reactivos tienen un grado de dificultad diferente, más por el ejemplo o el aspecto específico del tema que se aborda en cada reactivo, que por el tema o aprendizaje mismo.

“Lo único que se puede observar es que, en las categorías de *Muy fáciles* y *Difíciles*, que se encuentran en los extremos, no hay reactivos de la tercera unidad. Y, en la categoría de *Muy*

²⁰ Véase la segunda parte del *Reporte 2010-2011*.

²¹ *Íd.*

²² *Íd.*

fáciles se recarga el número de reactivos de la segunda unidad, por lo que tendremos que revisar, en lo sucesivo, el grado de dificultad de nuestros reactivos de la unidad II, pues quizá estamos trabajando sobre aprendizajes muy básicos.

“Esta variedad en cuanto a los temas. Es decir, el hecho de que la dificultad o facilidad no se haya cargado a un tema o grupo de temas, implica que el PI de TC-II no contiene aprendizajes que podamos ubicar como especialmente problemáticos. Las respuestas de los alumnos hablan de que el instrumento está evaluando un nivel de aprendizaje regular en la materia.”

De acuerdo con el análisis cualitativo, los reactivos 11, 19, 20, 21, 22 de la aplicación 2010-2 son viables, mostrando evidencias de aprendizaje con un porcentaje de respuestas correctas por arriba del 50 %. Esto significa que los aprendizajes correspondientes establecidos en el PI—“Distingue las características de los diferentes tipos de mensajes de acuerdo con su lenguaje” e “Identifica el medio impreso adecuado para un propósito específico de mensaje”— sí se cumplen.

En cuanto al aprendizaje relativo a “los elementos de la imagen”, los resultados del EDA indican que, tal como lo establece en el PI, es difícil de evaluar, pues una misma imagen nos puede remitir a diferentes figuras, lo que en última instancia, sólo puede resolver el contexto y no la teoría misma de la imagen, la cual, para que funcione, debe conocerse a una profundidad que no se alcanzaría ni en los cuatro o cinco años de la carrera de Comunicación. Esta observación se refuerza con los resultados del EDA aplicado en 2008, particularmente en los reactivos elaborados para evaluar este tema.

| REACTIVO 17 | NIVEL COGNOSCITIVO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE | GRADO DE DIFICULTAD | ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN | OPCIONES DE RESPUESTA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|------------------------|--------------------------|---|-----|-------|------|------|---|------|------|------|---|------|------|------|---|------|------|------|---|------|------|------|---|------|------|------|---|------|------|------|
| En la codificación de los mensajes visuales, uno de los principios fundamentales de la composición es A) el formato. B) el tamaño. C) la textura. D) el diseño. E) la armonía. Respuesta correcta: E | De conocimiento. Corresponde al aprendizaje señalado en la TE. 2.4.1. <i>Identifica la composición de las imágenes visuales.</i> | 18% Muy difícil | 20% Aceptable | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Opc</th> <th>Total</th> <th>Bajo</th> <th>Alto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>0.11</td> <td>0.11</td> <td>0.14</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>0.10</td> <td>0.12</td> <td>0.07</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>0.03</td> <td>0.07</td> <td>0.02</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>0.57</td> <td>0.57</td> <td>0.47</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>0.18</td> <td>0.10</td> <td>0.30</td> </tr> <tr> <td>O</td> <td>0.01</td> <td>0.00</td> <td>0.00</td> </tr> </tbody> </table> <p>La opción correcta E fue contestada sólo por el 18%, mientras que el distractor D por el 57%. Los alumnos de alto</p> | Opc | Total | Bajo | Alto | A | 0.11 | 0.11 | 0.14 | B | 0.10 | 0.12 | 0.07 | C | 0.03 | 0.07 | 0.02 | D | 0.57 | 0.57 | 0.47 | E | 0.18 | 0.10 | 0.30 | O | 0.01 | 0.00 | 0.00 |
| Opc | Total | Bajo | Alto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A | 0.11 | 0.11 | 0.14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B | 0.10 | 0.12 | 0.07 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| C | 0.03 | 0.07 | 0.02 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| D | 0.57 | 0.57 | 0.47 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| E | 0.18 | 0.10 | 0.30 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O | 0.01 | 0.00 | 0.00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| REACTIVO 17 | NIVEL COGNOSCITIVO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE | GRADO DE DIFICULTAD | ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN | OPCIONES DE RESPUESTA |
|-------------|--|---------------------|--------------------------|---|
| | | | | rendimiento y bajo rendimiento, obtuvieron un porcentaje en el distractor D de 57% y 47%, respectivamente, es decir, se confundieron más los de alto rendimiento. |

HIPÓTESIS

El tema de composición de la imagen es muy específico y los profesores no alcanzan a tratarlo, o no lo consideran relevante para el logro del aprendizaje “Realiza una lectura reflexiva y crítica de la imagen, a través del análisis de sus elementos.”

PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

Enfatizar el aprendizaje en el aspecto icónico de los mensajes. Se recomienda utilizar ejemplos sencillos y claros.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Escasas evidencias de aprendizaje.

Por tal razón, hará falta revisar tal aprendizaje, a fin de que se apegue mejor al enfoque de la materia, que implica una visión integral para la interpretación de los mensajes y no el centrarse a un solo aspecto de los mismos.

CONCLUSIONES

Respecto del enfoque, dada la naturaleza de la disciplina, los propósitos de la materia y los principios del Colegio, se considera que el enfoque de la materia es el adecuado.

Dado que los reactivos del EDA se redactan con base en conceptos generales, se ha observado que no es necesario que el enfoque recomiende escuelas o autores, sino revisar, discutir, proponer un acuerdo colegiado respecto de los conceptos centrales de la materia de comunicación, sin apego puntual a alguna de las corrientes, escuelas o los enfoques que han tratado el objeto de estudio de la comunicación.

En la sección del “Enfoque”, que corresponde al segundo semestre, se enfatiza la “comunicación social o mediática”. Aquí se propone cambiar a “social y mediática”, puesto que en la actualidad, parte importante de las relaciones interpersonales se realizan a través de medios técnicos tales como dispositivos móviles, Internet y redes sociales. Tales ambigüedades teóricas, derivadas del

desarrollo tecnológico de los últimos años, también fueron detectadas en el proceso de redacción de los reactivos, pues algunos conceptos centrales han sido superados en la práctica.

Sugerimos, asimismo, que el equipo encargado de hacer la revisión de los programas sea muy cuidadoso en el manejo del tema de *Tecnologías de Información y Comunicación*, para evitar la promoción de uso erróneo o, incluso, enajenante de las mismas. Esto es, no dejar de lado la crítica respecto de los efectos.

En cuanto al texto mismo “Enfoque”, aun cuando la descripción y justificación del enfoque de la materia engloba a los dos semestres, no se incluye desde el inicio, como parte de los rubros generales, sino que fue incluido en la presentación del PI de segundo semestre. En tal caso, se debe corregir la ubicación.

Por otra parte, dadas las restricciones metodológicas del EDA, el cual evalúa prácticamente sólo aprendizajes de tipo conceptual, no es posible contar con elementos sólidos acerca del aprovechamiento en cuanto a las habilidades y las actitudes desarrolladas por los alumnos de Taller de Comunicación, como lo especifica el PI en el apartado del enfoque.

En ese sentido, haría falta trabajar, de manera independiente al EDA, con un proyecto que desarrolle formas de evaluación apegadas al enfoque didáctico del taller.

Respecto de los propósitos, según se observó durante el proceso de elaboración de la TE para TC-II, habrá que modificar la redacción del propósito de la unidad II, de tal manera que se tome en cuenta que nos encontramos regidos por la *sociedad de la información*, a fin de orientar al alumno en cuanto a lo que se requiere para llegar a la *sociedad del conocimiento*, pues no hay claridad en el PI respecto de este punto.

El TC-I y II, como se menciona en el “Enfoque de la materia”, está dirigido a la práctica, de tal manera que no necesariamente el alumno debe manejar determinados conceptos o apegarse a una teoría, sino reflejarlos en sus cambios de actitud y en la producción de sus propios mensajes, lo cual no es posible evaluar a través del EDA. Por consiguiente, los cambios a realizar en esta parte serán aquellos que se desprenden de las modificaciones al Enfoque, así como a las particularidades que se especifican para los aprendizajes.

Respecto a los aprendizajes, el análisis cualitativo del EDA en los periodos 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, permitió formular la hipótesis de que los profesores que imparten la materia de Taller de Comunicación en los cinco planteles del Colegio sí se apegan a los PI, particularmente en cuanto al logro de los aprendizajes establecidos en ellos, además de que, en general, existe coincidencia en el manejo de la terminología y el contenido conceptual. No obstante, será necesario revisar algunos de los aprendizajes. Entre ellos “Caracteriza el estudio de la comunicación como una disciplina humanística y social” (p. 9), así como los relativos a Comunicación verbal y no verbal, y Comunicación grupal.

Taller de Comunicación I

Para los aprendizajes asociados con contenidos específicos, es conveniente realizar un desglose, como se describe en el punto 3 del presente documento.

Taller de Comunicación II

Durante la etapa de revisión de la TE del PI de TC-II, se detectó que en la unidad I hace falta incorporar el aprendizaje para el tratamiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y colocarlo en primer lugar, puesto que constituye un aspecto de carácter contextual. Esto significa pasar el aprendizaje de la unidad III, que es donde se encuentra actualmente, a la I.

Asimismo, se requiere incluir un aprendizaje que analice la importancia de las redes sociales.

En la unidad II, a momento de elaborar los reactivos del EDA, también saltó el problema de la caracterización de los mensajes de acuerdo con los medios empleados, puesto que las TIC han ido más allá de la comunicación de masas, hasta formar parte de las relaciones interpersonales, por lo que se considera necesario incorporar un aprendizaje mediante el cual se promueva la reflexión acerca de la influencia de tales tecnologías.

Los resultados del EDA indican que el aprendizaje relativo a “los elementos de la imagen”, tal como lo establece en el PI, es difícil de evaluar, pues una misma imagen nos puede remitir a diferentes figuras, lo que en última instancia. Por tal razón, hará falta revisar tal aprendizaje, a fin de que se apegue mejor al enfoque de la materia, que implica una visión integral para la interpretación de los mensajes y no el centrarse a un solo aspecto de los mismos.

Contenidos

En términos generales, no se han detectado problemas graves en la adquisición de los conocimientos de esta materia, pues, en los reactivos dirigidos a evaluar el *contenido conceptual*, los porcentajes de respuesta han oscilado, con una variación normal, entre los niveles de fácil a difícil. En promedio, el porcentaje de respuestas correctas de TC-I se encuentra en cerca del 60%, considerando las aplicaciones de los ciclos 2008-2009 (54%), 2009-2010 (63%) y 2010-2011 (61%).

Para TC-I, los contenidos conceptuales en los que se presentan algunas dificultades de aprendizaje son: Manifestaciones del lenguaje no verbal; Características de la comunicación grupal; Clasificación de los grupos, y Medios empleados en los diferentes grupos.

A su vez, en la aplicación 2010-2, de TC-II, se observó un buen aprovechamiento de la asignatura. Esto es, se alcanza un porcentaje promedio de 78% de respuestas correctas. Dicho de otra manera, dado que tales reactivos corresponden a las tres unidades que abarca el PI, los alumnos de la materia alcanzan un aprendizaje superior a la media, al menos en nivel de conocimiento conceptual, que es lo que consideramos que evalúa este instrumento. Este dato indica que no tenemos contenidos identificados como especialmente problemáticos en TC-II.

En cuanto a los conceptos que parecen manejados desde distintas perspectivas teóricas, las evidencias indican que el mismo término de *comunicación, mensajes informativos, mensajes publicitarios y mensajes propagandísticos*, entre otros, deben ser motivo de replanteamiento en espacios colegiados, sobre todo por los cambios que se han vivido en los últimos tiempos en el campo de la comunicación.

Dado que la forma didáctica de la materia es de taller, considera de manera alternada, la impartición de conocimientos conceptuales y procedimentales, incluyendo contenidos actitudinales, equilibrio que debe mantenerse.

Respecto del agrupamiento temático, en TC-I, es conveniente dejar los temas de Formas, Tipos y Niveles sólo en la primera unidad y eliminarlo de la tercera.

En TC-II, por las razones expuestas en el apartado de aprendizajes, se debe incluir el tema de las TIC, antes del tema de comunicación masiva, en la primera unidad.

En la unidad II de este mismo PI, será necesario revisar la posibilidad de integrar los contenidos para el análisis de la imagen, como parte del análisis del mensaje en general.

Los resultados de la aplicación del EDA no han aportado suficientes elementos para hacer observaciones respecto de la articulación y secuenciación de los contenidos o su nivel de profundidad.

En cuanto a la pertinencia de los contenidos, sólo hacemos mención de aquellos en los que se ha manifestado alguna regularidad. De la unidad I, relativos al lenguaje; de la unidad III, referentes a la comunicación grupal, del TC-I; así como los de análisis de la imagen, de la unidad II, y en general el contenido de la unidad III, de TC-II, queda pendiente la discusión.

Tiempos didácticos

Tal como se encuentra integrado en el PI, la distribución es adecuada. Sin embargo, si se hacen cambios en la profundidad y secuenciación temática, se tendrá que ajustar estos tiempos.

Como se mencionó, el análisis que aquí se presenta responde a propuestas realizadas por el grupo de trabajo del EDA de Taller de Comunicación; sin embargo, es importante señalar que por la trascendencia de la próxima Revisión Curricular, esto se será un proceso que lleve a un análisis más profundo de la situación y necesidades actuales de los alumnos que egresan de la materia y el Colegio. Por lo cual se requiere de una discusión más profunda tanto del grupo de trabajo como del pleno de profesores de Comunicación.

Revisar cada una de las etapas: aprendizajes relevantes, contenidos temáticos, secuencia y congruencia entre ellos, tiempos y demás factores involucrados en la revisión curricular.

REFERENCIAS

UNAM-CCH (2004). *Programa de estudio de Taller de Comunicación I-II*. México: el autor.

Taller de Diseño Ambiental I y II

Autores

Andrés **Muñoz Pérez** (Azcapotzalco)

Irma **Olivares Ramos** (Sur)

Guadalupe Patricia **Vigueras Medina** (Vallejo)

Roberto Alfredo **Zárate Córdoba** (Vallejo)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I y II**

Andrés Muñoz Pérez (Plantel Azcapotzalco)
Irma Olivares Ramos (Plantel Sur)
Guadalupe Patricia Viguera Medina (Plantel Vallejo)
Roberto Alfredo Zárate Córdova (Plantel Vallejo)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADOS (PEA)

La materia de Taller de Diseño Ambiental se imparte en el quinto y sexto semestres. Curricularmente se manifiesta como una disciplina que vincula el conocimiento de las Ciencias y Humanidades, ya que tiene el carácter de optativa y propedéutica para los estudios profesionales en el Diseño Ambiental en sus diversas ramas, propias a las carreras de nivel superior de Ingeniería, Diseño Industrial, Arquitectura, Arquitectura del Paisaje, Urbanismo y Planeación Física. Cada una, definida por una fundamentación teórica, metodológica y especificidades propias laborales, pero caracterizadas fundamentalmente por su actuación interdisciplinaria.

La materia pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y, como materia optativa, figura en la quinta opción del mapa curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Manifiesta afinidad con las materias de su Área, al desarrollar conocimiento a través del lenguaje y sistemas de representación icónico-verbal. El lenguaje de la materia toma fundamento en la Estética y la Semiótica expresadas a través del lenguaje de los objetos y las atmósferas que generan los espacios interiores y exteriores, que definen su carácter creativo a través del Diseño, y su carácter representativo a través del Dibujo. El espacio propio de las denominadas ciencias de lo artificial y la relación directa en el contexto del Área de Talleres implica solucionar deficiencias en el manejo del espacio, ya que al ser considerado éste como un lenguaje de carácter significativo en el aprendizaje del Diseño Ambiental requiere que las particularidades en el campo de estudio y conocimiento se desarrollen de manera alta y sustancial en el mundo y que sean suficientemente promovidas y divulgadas por parte del Área de Talleres.

Las asignaturas de TDA-I y II (TDA-I y TDA-II) concentran el estudio y conocimiento en la manipulación y adecuación del entorno de manera positiva a través del Diseño y la planificación. Al no tener antecedentes en el tronco común del mapa curricular, la materia se remite a su carácter de optativa y propedéutica y retoma los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes en los semestres anteriores. De forma que la materia requiere hacer uso de varios aprendizajes previos para alcanzar sus objetivos a partir del análisis, la reflexión, propuesta y Diseño del

entorno, lo que deja ver la naturaleza interdisciplinaria de la materia, ya que el alumno aplica los conocimientos obtenidos y los materializa en propuestas integrales de Diseño viables en su entorno.

Por esta razón, resulta conveniente examinar y entender los conocimientos, habilidades y aptitudes que el alumno adquirió en los semestres previos, ya que son indispensables para los propósitos de la materia. Es relevante dar importancia y continuidad de igual manera al desarrollo de las habilidades del pensamiento, desarrollo de la autoestima, manejo adecuado de emociones, impulso al talento y la creatividad; atributos que, conjugados con la disciplina, son premisas indispensables que permiten avanzar de manera firme en los propósitos establecidos para la materia.

Curricularmente el PEA del CCH permite una vinculación interdisciplinaria de las materias en dos sentidos: tanto vertical como horizontal. El primero, con las materias del tronco común identificadas como obligatorias; el segundo, con las optativas y obligatorias del quinto y sexto semestre.

A continuación puntualizaremos los aprendizajes fundamentales de acuerdo al sentido vertical:

- Matemáticas II. La geometría euclidiana nos permite conceptualizar, abstraer y describir el espacio a partir de las proyecciones ortogonales y las axonometrías.
- Biología y Química, I y II. Ya que se requiere de la visión científica de las leyes naturales y su interrelación con el mundo de los hombres.
- Historia de México e Historia Universal Moderna y Contemporánea, I y II. Debido a que se requiere el aprendizaje del método histórico-social y el conocimiento de los periodos más importantes en la construcción de la Nación, para entender la actualidad y asociar los objetos artesanales, industriales, arquitectónicos o urbanos con su entorno.

En una exploración horizontal, destacamos las materias de quinto y sexto semestre, que manejan aprendizajes fundamentales para el Taller de Diseño Ambiental:

- Estadística y Probabilidad I y II. Los métodos cuantitativos permiten explorar e identificar las tendencias, así como formalizar los resultados que nos permitan conocer mejor nuestro entorno con el fin de generar propuestas que den respuesta a las necesidades de nuestra sociedad.
- Biología y Química, III y IV. El entendimiento específico de los ecosistemas y el impacto ambiental generados por el hombre nos permite conocer la complejidad de los problemas de nuestro entorno al entender la interrelación de sus elementos, lo que permite al alumno realizar propuestas de Diseño sustentables al comprometerse con su ámbito.
- Psicología I y II. Los procesos de sensación, percepción y cognición del ambiente permiten al estudiante entender la incidencia del entorno sobre las emociones humanas ya sea de manera

positiva o negativa y, por tanto, comprender la importancia de desarrollar objetos y espacios armónicos.

- Geografía I y II. El conocimiento de las características físicas de las diversas áreas territoriales y sus antecedentes de intervención son claves en el manejo de las propuestas dentro del contexto en el que se desarrollarán.
- Antropología I y II. Es de suma importancia entender la dimensión cultural de los objetos y espacios como reflejo de un contexto integrado por su economía, política, sociedad y antecedentes históricos.
- Ciencias de la Salud I y II. Es necesario entender el funcionamiento básico del cuerpo humano para proponer soluciones que tomen en cuenta sus necesidades biológicas y fisiológicas, así como su estructura física.

Como se puede visualizar claramente y de manera más amplia desde una visión filosófica, el campo del Diseño Ambiental se centra en un manejo del tiempo y del espacio acorde con un momento sociocultural determinados, por lo que *no debe soslayarse* su carácter interdisciplinario, como lamentablemente ha sucedido hasta ahora, al establecer su importancia en el currículum del Colegio.

ESTRUCTURA DEL PI DE LA MATERIA

En el PI no se señala alguna orientación explícita acerca del eje articulador de la materia, pero hay un intento inicial por definir dicho eje, indicado en el *propósito general* y la contribución de la materia. Es importante considerar como eje articulador el concepto básico integral de *ámbito* y *entorno*, entendidos como las relaciones que guardan los componentes de la naturaleza con los elementos de la cultura que ha desarrollado el hombre al fomentar por medio del Diseño Ambiental acciones humanas sustentables, es decir, éticamente responsables.

El hombre mantiene el papel de transformador al modificar su ámbito y entorno como respuesta a sus necesidades, desarrollando espacios y objetos a partir de las disciplinas del Diseño Ambiental y haciéndolo en el respeto hacia la multiculturalidad y biodiversidad relevantes en el momento histórico y social del ser humano.

El PI muestra un planteamiento de aprendizajes, estrategias y temáticas que considera el Diseño en un contexto integral referente al ámbito y el entorno.

En el planteamiento de los aprendizajes de la primera unidad de TDA-I, se advierten aprendizajes implícitos y, en consecuencia, temáticas no señaladas. Se infiere de manera implícita la temática *los tipos de proceso y las ramas del Diseño Ambiental* –indicado en el aprendizaje como *producción y creación de objetos*–. En el entendido de que un *objeto* es todo lo creado y producido por el hombre para su desarrollo tanto físico como cultural, la temática refiere a la definición de Diseño Ambiental y, de manera deductiva, implica la definición de *Diseño, ambiente* y la definición

integral de *Diseño Ambiental*. De igual modo, se deduce la temática correspondiente a los tipos o ramas de Diseño Ambiental: de hecho en la práctica docente es evidente la necesidad de plantear la enseñanza-aprendizaje considerando el origen, estudio, definición y características de la disciplina a partir de las actividades y necesidades del hombre. La segunda temática, *el proceso*, induce a desarrollar los tipos de procesos: el lógico-racional, el metodológico y el histórico. En cuanto al tema de *creatividad* –propio al Diseño– e indicado de manera muy implícita, se requiere considerar temáticas que permitan identificar su sentido funcional-creativo en el proceso de diseño.

Propósitos de la materia por semestre

Es importante señalar que en el caso del PI de la materia, se tienen dos versiones, ya que el PI impreso (con portada azul) difiere del PI que se encuentra publicado en el sitio electrónico del CCH. Consideramos de suma importancia dar solución al problema, ya que en la práctica docente, en los grupos de trabajo y en los concursos de ingreso o promoción los profesores cuentan con alguno de los dos.

Para efecto y desarrollo de este trabajo, se indica si los contenidos corresponden a la versión digital o a la impresa, en caso de que haya diferencias.

El planteamiento del propósito general El alumno comprenderá que toda la producción de objetos y ámbitos es el resultado de la relación entre el hombre y su ambiente, para desarrollar habilidades de representación en la elaboración de nuevas propuestas en dos o tres dimensiones muestra dos relaciones de conceptos y acciones básicas en el Diseño Ambiental: la primera *ambiente-hombre-entorno*; la segunda, *creatividad-representación*.

Los aprendizajes de TDA-I, El alumno comprenderá los procesos de transformación de los objetos de su ámbito y entorno para contribuir a desarrollar y aplicar su capacidad imaginativa y crítica frente al medio, y de TDA-II, El alumno comprenderá las condicionantes naturales y culturales en la producción y transformación del ambiente, para la elaboración de nuevos proyectos que promuevan el mejoramiento de su propio ámbito y entorno, hacen patente que hay una relación integral en ambos semestres de la materia; la secuencia y continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje son de suma importancia.

Además, la relación teoría-práctica conlleva contenidos curriculares de tipo declarativo, procedimental y actitudinal. El quinto semestre es fundamental en lo referente al desarrollo básico del nivel cognoscitivo de conocimiento, comprensión y aplicación; el sexto semestre, por su parte, conjunta los conocimientos previos para centrar la enseñanza-aprendizaje en el nivel cognoscitivo de comprensión con énfasis en el nivel cognoscitivo de aplicación, análisis y síntesis.

Consideramos importante enfatizar que el Taller de Diseño Ambiental es acorde al contenido curricular propio de un taller, pues vincula teoría y práctica, integra al conocimiento del alumno conocimientos curriculares declarativos al fomentar la enseñanza-aprendizaje de conceptos,

hechos y principios propios del Diseño Ambiental, así como conocimientos curriculares procedimentales al integrar y desarrollar procedimientos mentales creativos-constructivos tales como la metodología de investigación de gabinete y de campo, habilidades y destrezas manuales mediante la aplicación de técnicas de representación bi y tridimensional necesarias para llevar a cabo un proyecto en cualquiera de las ramas del Diseño Ambiental. El nivel cognoscitivo de síntesis y evaluación se desarrolla metodológicamente al final de los dos semestres, cuando el alumno se enfrenta a un problema de su entorno y plantea propuestas y soluciones (actividad trabajada en la segunda unidad de TDA-II, Diseño de un Ámbito y Entorno).

Considerando el perfil del estudiante y el sentido de la materia como optativa en el mapa curricular, se observa que los conocimientos previos adquiridos en los semestres anteriores son mínimos en lo relativo al diseño y la representación, lo que repercute en el desarrollo y logro de los propósitos del PI de Diseño Ambiental.

Número de horas lectivas por semestre

Cada uno de semestres de la materia cuenta en total con 64 horas lectivas, distribuidas en sesiones de dos horas-clase y dos sesiones semanales, es decir, en cuatro horas por semana.

Es importante señalar que el PI en su planteamiento de unidades no alude al número de horas extra clase, las cuales tienen suma importancia para el desarrollo, logro y alcances de los aprendizajes, principalmente debido a las características particulares del procesos de enseñanza-aprendizaje de la materia, pues, de inicio, al tratarse de un recurso didáctico básico, las tareas propician el desarrollo y reafirmación del conocimiento tanto práctico como teórico por parte del alumno.

La materia, por su carácter de taller, no puede omitir considerar el tiempo extra clase para apoyar el sentido integral teórico-práctico mencionado, ya que las actividades de enseñanza-aprendizaje propias del conocimiento teórico conllevan en su proceso un desarrollo de investigación, reflexión, comprensión y síntesis, ya sea mediante ejercicios de lectura o de procesamiento o esquematización de la información en tablas, graficas, mapas mentales o conceptuales.

A su vez, las actividades de enseñanza-aprendizaje de carácter práctico permiten el desarrollo cognoscitivo de habilidades y destrezas propias del diseño y la representación. De hecho, durante el curso son necesarias un gran número de actividades practicas, las cuales son planteadas de generalmente por medio de ejercicios y trabajos propios al desarrollo de la creatividad y la representación: la elaboración bidimensional de bocetos, láminas, dibujos y planos, y la representación tridimensional por medio de maquetas requieren un desarrollo continuo y constante del aprendizaje a través de la práctica; por esta razón, se considera la conveniencia y necesidad de considerar al menos dos horas extra clase semanales al estudio y desarrollo de la materia, es decir, 32 horas extra clase más las horas 64 correspondientes a la asignatura.

Es importante mencionar que la situación expuesta de horas extra clase no es exclusiva de la materia y que se trata de una situación que debe considerarse al revisar en el currículum del Colegio, ya que propicia el planteamiento e inclusión de temáticas de asignaturas distintas en forma interdisciplinaria, reforzando en apoyo a la materia aprendizajes del desarrollo actitudinal y de habilidades sociales indispensables para todo ciudadano.

Por lo que toca a la distribución de contenidos, cada asignatura de TDA cuenta con dos unidades. En el caso del TDA-I, son: Unidad I. El Diseño Ambiental y Unidad II. Los principios básicos del Diseño Ambiental. Para el TDA-II, son: Unidad I. Las determinaciones del ámbito y el entorno y Unidad II. Diseño de un ámbito y entorno. El número de horas, temas y aprendizajes en el PI se distribuyen de la siguiente manera:

CUADRO 1. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de TDA I.

| TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I | | | | |
|------------------------------|------------------------------------|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | El Diseño Ambiental. | 3 | 2 | 20 |
| II | Los principios básicos del Diseño. | 2 | 3 | 44 |
| TOTAL: | | 5 | 5 | 64 |

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de TDA II.

| TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL II | | | | |
|-------------------------------|---|---------------------|--------------|-----------------|
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE APRENDIZAJES | No. DE TEMAS | HORAS ASIGNADAS |
| I | Las determinantes del ámbito y entorno. | 1 | 3 | 16 |
| II | Diseño de un ámbito y entorno. | 1 | 1 | 48 |
| TOTAL: | | 2 | 4 | 64 |

La materia por cuanto taller requiere, como ya se puntualizó antes, de una revisión de las horas lectivas por semestre en el mapa curricular.

Para el desarrollo temático se requiere considerar los nueve temas indicados, desglosados en dos o tres subtemas, de manera que el PI defina de manera clara y no implícita su contenido; situación esta muy pertinente y de gran utilidad para el desarrollo de la práctica docente.

En cuanto al número de unidades, el PI de TDA-I podría ampliarse a tres, para propiciar un mejor desarrollo y claridad de los aprendizajes, ya que la primera unidad en la temática conlleva de manera implícita la *definición de Diseño, ambiente, Diseño Ambiental*, así como las *ramas del*

Diseño (Diseño Industrial, Diseño Arquitectónico, Arquitectura del Paisaje y Diseño Urbano) y los tipos de proceso (lógico-racional, histórico y metodológico) del Diseño. Estructurar dos unidades desglosando el contenido actual de la primera unidad, podría propiciar una mejor distribución de tiempos, ya que 20 horas resultan ser insuficiente para desarrollar la cantidad de temas implícitos ya mencionada.

ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS EN EL PROCESO DE LA ELABORACIÓN DE LA TABLA DE ESPECIFICACIONES

Las siguientes reflexiones se desarrollaron principalmente al participar y desarrollar las actividades del proyecto del Seminario Institucional del Examen de Diagnóstico Académico, es decir, al elaborar las TE y diseñar los reactivos para el examen. Podría pensarse que el PI de Taller de Diseño Ambiental, por las dos unidades que lo estructuran, propiciaría el diseño de una TE muy general; sin embargo, fue necesario analizar el PI para desarrollar desde un inicio un ejercicio claro, pues sólo *en apariencia* los aprendizajes que lo integran son muy escuetos o genéricos. Por ejemplo, en cada uno de los tres aprendizajes de la primera unidad de Taller de Diseño I hay *dos aprendizajes encapsulados en uno*, lo que, para efectos de revisión y diseño de la TE, conduce a un su desglose, más acorde con los fines de evaluación del EDA.

De hecho, de manera continua, el proceso de elaboración del EDA conlleva a que sobre el PI de la materia se hagan observaciones y se formulen propuestas concretas para la evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, en dicho proceso es evidente también que el PI de la materia requiere *urgentemente* de la unificación en su presentación. Como ya se mencionó antes, las diferencias observadas entre las versiones del PI impreso y el digital requieren de una pronta solución. A continuación, se alude al PI empleando la versión digital e indicando en negritas la ubicación de las diferencias respecto del programa impreso –cuadernillo azul– en relación con los aprendizajes²³, ya que también existen en ambos marcadas diferencias en las estrategias y las temáticas.

Taller de Diseño Ambiental I

Los enunciados de los aprendizajes de la unidad I del PI de TDA-I:

- Comprende (el PI impreso indica Entiende) el proceso de transformación, producción y creación de los objetos que conforman su medio.
- Identifica las causas que dan origen a cada nuevo Diseño a lo largo de la historia.

²³ Por ejemplo, un aprendizajes del PI de TDA-I se maneja en dos niveles cognoscitivos distintos, lo cual genera dificultades para la elaboración de TE.

- Reconoce el papel del hombre como transformador y medida de las cosas.

Se han desglosado en la TE en otros cuatro aprendizajes más adecuados para la evaluación mediante el EDA:

- Define el concepto de Diseño Ambiental.
- Identifica los diferentes tipos de Diseño.
- Ubica la transformación de los objetos a partir de su relación con el hombre y sus necesidades.
- Relaciona el proceso del Diseño en un contexto histórico.

Al comparar ambos conjuntos de enunciados, es evidente el desglose y desarrollo que considera la estructura y sentido de los aprendizajes en concordancia a los propósitos, ya que presenta contenidos implícitos en el planteamiento. Por esta razón, el grupo de trabajo, pretendiendo mejorar la certeza y validez del EDA, durante noviembre del 2011, modificó lo antes referido y propuso un nuevo grupo de enunciados para la TE.

En consecuencia, se sugiere retomar la versión de noviembre del 2011; si bien, se recomienda también conservar los nueve aprendizajes propuestos, de los cuales cuatro son de conocimiento y cinco de comprensión.

En razón de lo anterior y para lograr coherencia del PI, se recomienda desglosar los enunciados de los aprendizajes del PI arriba anotados de modo semejante a los elaborados para la TE. De este modo, el proceso de aprendizaje y enseñanza contará con un instrumento programático más claro y específico, y la evaluación de los mismos que se propone en el EDA tendrá mayor precisión.

Ahora bien, en la segunda unidad del TDA-I encontramos los aprendizajes:

- Descubre en su entorno inmediato los principios del Diseño Ambiental.
- Aplica y reproduce estos principios en ejercicios de composición en dos y tres dimensiones.

En la TE, los enunciados se han convertido en otros siete aprendizajes específicos:

- Conoce los principios básicos del Diseño.
- Distingue los principios básicos del Diseño en su entorno.
- Comprende los principios básicos de Diseño en la construcción de objetos y espacios a partir de la proporción humana.
- Conoce los principios ordenadores de un Diseño.
- Distingue los principios ordenadores del Diseño en su entorno.
- Conoce las técnicas de representación bidimensional.
- Distingue las técnicas de representación tridimensional.

El contraste y examen de ambos conjuntos de enunciados permite afirmar que existe una parcial correspondencia; se observa un mejor ordenamiento, pero existe una ligera concentración en el

desglose del primer enunciado del PI anotado arriba. Esto confirma la pertinencia de los trabajos del periodo referido en párrafos anteriores en el que se estableció un orden más equilibrado de los enunciados para la TE.

Sin embargo, para las dos unidades del TDA I se observan en total trece aprendizajes en la TE del EDA; de ellos, seis son de conocimiento, y siete, de comprensión.

Al respecto y según lo señalado por Kennedy (2007), sobresale el desequilibrio en los enunciados del PI respecto a la TE. En cuanto al PI, la acción a emprender gira en relación con el desglose de los aprendizajes; mientras que para la TE es recomendable la síntesis de los mismos para reducirlos a un número máximo de nueve. Esto para alcanzar la claridad, eficacia y precisión ya mencionadas.

La redacción de los aprendizajes en el PI se presenta acorde con los niveles cognoscitivos de conocimiento, comprensión y análisis requerido en el proceso del Diseño Ambiental. Se presenta de manera muy general y en contexto, da muestra de aprendizajes de manera implícita; sin embargo, el PI lo refiere congruente con la temática. Tal situación general propicia la necesidad de realizar y desarrollar un planteamiento desglosado en la TE del EDA.

CUADRO 3. Resultados del EDA 2011-1 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de TDA I.

| REACTIVO | APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|----------|---|---|---|---------------------------------|
| 1 | Reconoce el papel del hombre como transformador y medida de las cosas. | Ubica la transformación de los objetos a partir de su relación con el hombre y sus necesidades. | Comprensión | 69% |
| 4 | | | | 87% |
| 5 | | | | 81% |
| 2 | Entiende el proceso de transformación, producción y creación de los objetos que conforman su medio. | Define el concepto de Diseño Ambiental. | Conocimiento | 61% |
| 3 | | | | 62% |
| 6 | Identifica las causas que dan origen a cada nuevo Diseño a lo largo de la historia. | Identifica los diferentes tipos de Diseño en su entorno. | Comprensión | 37% |
| *8 | Identifica las causas que dan origen a cada nuevo Diseño a lo largo de la historia. | Relaciona el proceso de Diseño en un contexto histórico. | Comprensión | 28% |
| 9 | | | | 67% |

| REACTIVO | APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS | | | |
|----------|---|--|---|---------------------------------|--|-------------|-----|
| 10 | Descubre en su entorno inmediato los principios del Diseño Ambiental. | Distingue los principios básicos del Diseño en su entorno. | Comprensión | 32% | | | |
| 11 | | | | 65% | | | |
| 15 | | | | 39% | | | |
| 12 | | Comprende los principios básicos del Diseño Ambiental en la construcción de objetos y espacios a partir de la proporción humana. | | 53% | | | |
| 13 | | Conoce los principios ordenadores de un Diseño. | | Conocimiento | 67% | | |
| 17 | | | | | 76% | | |
| 20 | | | | | 39% | | |
| 18 | | | | | Distingue los principios ordenadores del Diseño en su entorno. | Comprensión | 22% |
| 19 | | | | | | | 34% |
| 21 | Conoce las técnicas de representación bidimensional. | | Conocimiento | | | | 45% |
| 22 | | 4% | | | | | |
| 23 | | Distingue las técnicas de representación tridimensional. | | Comprensión | 32% | | |

** Reactivo que no se ajusta totalmente al tema ya que el proceso referido en la redacción del mismo refiere básicamente al proceso metodológico y no al histórico (situación referida ya en las observaciones de aprendizajes y temáticas implícitas del PI)*

Taller de Diseño Ambiental II

Unidad I

El enunciado del aprendizaje correspondiente para esta unidad de TDA-II es: “Comprende (en el PI impreso indica “Entiende”) la necesidad de identificar las condicionantes naturales y culturales de su ámbito y entorno para reconocer las causas que dan origen al Diseño”. Este enunciado es separado en seis aprendizajes específicos en la TE del EDA, a saber:

- Distingue los diferentes ámbitos en los que el hombre desarrolla sus actividades.

- Identifica el ámbito y entorno.
- Identifica los factores naturales.
- Identifica los factores artificiales.
- Distingue los factores naturales y artificiales que dan origen al Diseño en los diferentes ámbitos y entornos.
- Explica la influencia de la cultura en el ámbito y entorno.

De estos aprendizajes, cuatro son de conocimiento y dos de comprensión. Pero el orden y enunciación es adecuado.

En este caso, se sugiere retomar los enunciados de los aprendizajes de la TE listados para que aparezcan en el PI y, de esta forma, generar un mejor documento programático.

Unidad II

Esta unidad también se cuenta con un solo enunciado de aprendizaje en el PI, a saber: “Comprende de manera práctica el proceso del Diseño Ambiental e integra todos los aspectos que intervienen en su definición, para resolver algún problema de su medio”. Los diez enunciados a evaluar referidos en la TE separan el enunciado del aprendizaje señalado en el PI. Los aprendizajes formulados son:

- Identifica los elementos físicos como referentes de legibilidad.
- Interpreta los aspectos culturales como símbolos de identidad.
- Distingue la forma como elemento determinante del Diseño.
- Distingue la transformación de las formas básicas.
- Asocia las formas básicas en el Diseño.
- Identifica la función como elemento determinante del Diseño.
- Relaciona la función con las características sociales y culturales en el Diseño.
- Distingue una problemática de su ámbito y entorno.
- Selecciona el tipo de anteproyecto acorde a la problemática detectada.
- Identifica la forma como elemento determinante del Diseño.
- Define las características del lugar en sus diferentes factores (ecológico, sensorial y sociocultural, etc.).
- Relaciona alternativas de Diseño en un ámbito y entorno.

De estos aprendizajes, ocho son de conocimiento y dos de comprensión. Se sugiere, en consecuencia, sintetizar este conjunto y, a partir de este avance, retomar los enunciados de los aprendizajes de la TE en el PI para alcanzar un mejor documento programático.

Ahora bien, para ambos niveles de Taller de Diseño Ambiental, se sugiere el examen más cuidadoso de la pertinencia y, en su caso, del modo de elaborar e introducir en el PI aprendizajes de tipo actitudinal o valoral, así como alcanzar un mayor equilibrio entre los contenidos declarativos y procedimentales.

También se pone a consideración la pertinencia de introducir una unidad didáctica más, para conseguir un total de tres para cada uno de los dos niveles en que se cursa la materia. De este modo, se posibilita que en la primera unidad didáctica los niveles cognoscitivos sean conocimiento, comprensión, aplicación y, después, en la segunda unidad, en forma ascendente, sea de aplicación, análisis y síntesis para concretar la tercera unidad en los aprendizajes de evaluación.

CUADRO 4. Resultados del EDA 2011-2 en relación con los aprendizajes del PI de la asignatura de TDA II.

| REACTIVO | APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|----------|---|---|---|---------------------------------|
| 1 | Entiende la necesidad de identificar las condicionantes naturales y culturales de su ámbito y entorno para reconocer las causas que dan origen al Diseño. | Distingue los diferentes ámbitos en los que el hombre desarrolla sus actividades. | Conocimiento | 33% |
| 2 | | Identifica el ámbito y el entorno. | | 75% |
| 4 | | Identifica los factores naturales. | | 36% |
| 5 | | Identifica los factores artificiales. | | 83% |
| 6 | | | | 50% |
| 7 | | Reconoce los factores naturales y artificiales que dan origen al Diseño en los diferentes ámbitos y entornos. | Comprensión | 39% |
| 8 | | | | 66% |
| 9 | | Distingue la influencia de la cultura en el ámbito y entorno. | | 80% |

| REACTIVO | APRENDIZAJE(S) SEÑALADO(S) EN EL PI | APRENDIZAJE(S) DE LA TE | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE EN LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|----------|--|---|--|---------------------------------------|
| 10 | | Identifica los elementos físicos como referentes de legibilidad. | Conocimiento | 53% |
| 11 | Entiende de manera práctica el proceso del Diseño Ambiental e integra todos los aspectos que intervienen en su definición, para resolver algún problema de su medio. | Reconoce los aspectos culturales como símbolos de identidad. | Comprensión | 87% |
| 14 | | Identifica la forma como elemento determinante del Diseño. | Conocimiento | 72% |
| 15 | | Distingue la transformación de las formas básicas. | Comprensión | 64% |
| 16 | | Asocia las formas básicas en el Diseño. | Conocimiento | 47% |
| 17 | | Identifica una problemática de su ámbito y entorno. | | 61% |
| 19 | | Define las características del lugar en sus diferentes factores (ecológico, sensorial y sociocultural, etc.). | Comprensión | 38% |
| 20 | | Define las características del lugar en sus diferentes factores (ecológico, sensorial y sociocultural, etc.). | | 37% |
| 21 | | Define las características del lugar en sus diferentes factores (ecológico, sensorial y sociocultural, etc.). | | 43% |
| 23 | | Define las características del lugar en sus diferentes factores (ecológico, sensorial y sociocultural, etc.). | | 30% |
| 25 | | Relaciona alternativas de Diseño en un ámbito y entorno. | | 49% |

CONCLUSIONES GENERALES

Considerando aspectos de actualidad de los contenidos temáticos pertinentes al PEA, se anexan las siguientes ideas en concordancia y sentido a lo expuesto ya anteriormente.

Compromiso social del Taller de Diseño Ambiental

La sociedad mexicana se encuentra en una dura crisis económica: basta revisar el porcentaje de personas en situación de pobreza. En 2010, según indicó el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, se alcanzó al 46.2% de la población.

La pobreza extrema –la que tiene tres o más carencias sociales– pasó de 10.6% a 10.4% de la población total, con lo que se mantiene en el nivel de 11.7 millones. El número de personas vulnerables por ingreso pasó a ser de 4.9 millones, en 2008, a 6.5 millones, en 2010.

Además, 28 millones de personas carecen de acceso a la alimentación. El porcentaje de mexicanos que sufren esta situación llegó a 24.9% (28 millones de personas) entre 2008 y 2010 (Mayoral, 15 de diciembre de 2010). No es necesario precisar más datos para dejar claro que nuestro país está inmerso en una crisis económica, vinculada a una crisis política y social.

Nuestra sociedad está viviendo una inmensa crisis de valores, por ello nuestro país necesita de profesionales capacitados y dedicados a solucionar y a responder a las necesidades de nuestro contexto, desde las distintas áreas de estudio en los cuales fueron formados. Sin dejar de lado su testimonio de moralidad y honestidad, tanto en su vida pública como en su vida privada.

En este sentido, el CCH mantiene su compromiso con el país, ya que pretende dar respuesta a estas demandas al mantener vigente y activa su filosofía, que tiene como misión formar personas:

Que sean sujetos, actores de su propia formación, de la *cultura de su medio*, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos.

Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con todo ello, tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.

Por su trascendencia, el cumplimiento de esta misión debe determinar el rumbo de toda acción que se emprenda para construir el futuro del CCH y su aportación a la renovación de la enseñanza media superior del país (UNAM, CCH, 2011).

El compromiso que asume el Colegio resulta esperanzador ante la crisis social, económica, política y educativa que vive nuestro país, por lo que hoy más que nunca debemos comprometernos como docentes para formar personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales (ibíd.).

Por otro lado, nuestro mundo sufre grandes problemas ambientales derivados por situaciones que genera de nuestra forma de vivir. El sentimiento común es que estamos llegando a un límite como consecuencia del tipo de desarrollo iniciado hace dos siglos que acarrea evoluciones peligrosas para la misma supervivencia de la humanidad y de la vida en la Tierra; este fenómeno de umbral obliga a reconsiderar nuestro sentido del progreso y el desarrollo moderno.

De manera que la mayor parte de los problemas ambientales son resultado de las actividades humanas y no de fenómenos naturales. Esta problemática fue detectada por la ONU: en 1987 se hizo público el informe Brundtland, donde se formalizó el término de *desarrollo sostenible*, definido como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones.

Otros autores han trabajado el término de *sustentabilidad*, como Moacir Gadotti, que indica que el desarrollo podía ser un proceso integral que incluyera dimensiones culturales, éticas y políticas sociales y ambientales, y no sólo económicas.

Está claro, entonces, que es una necesidad imperante reconocer el vínculo íntimo que tenemos con el planeta y buscar transformaciones sociales asumiendo una nueva ética en la que el cuidado de la naturaleza, a su vez, se asuma el desafío del respeto a los ecosistemas y la biodiversidad, incluyendo la etnodiversidad humana.

Debemos, en consecuencia, reconocer la máxima complejidad del término *medio ambiente* y ubicarlo como una categoría especial que abarca la realidad física o inerte, biológica y social, introduciéndose en todos los ámbitos de la ciencia y disciplinas y, por tanto, del conocimiento, los valores y el comportamiento humano.

De igual forma, considerando que el conocimiento científico y tecnológico se desarrolla vertiginosamente, el CCH realiza la actualización permanente de los contenidos de sus programas de estudio; por lo cual, este bachillerato ofrece a su estudiantado una enseñanza acorde a los requerimientos del siglo xxi. Desde esta perspectiva, la escuela debe promover un pensamiento reflexivo y crítico en la joven generación al respecto, que incluya la valoración de múltiples alternativas para elevar la calidad de la vida, minimizando los impactos al medio ambiente.

Consideramos, entonces, que es momento de dar un paso adelante en la concepción misma de la materia de Taller de Diseño Ambiental y, por tanto, en su PI, atendiendo a las necesidades de nuestro mundo, apropiándonos de procesos de diseño integrales, dejando atrás los procesos lineales que hoy resultan inoperantes y siendo congruentes con las habilidades y actitudes a las que es posible lleguen nuestros alumnos en una concepción donde la sustentabilidad es ya una característica imprescindible en el diseño de espacios y objetos.

REFERENCIAS

- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Cork: Quality Promotion Unit, University College Cork. [Versión española: *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje* [versión electrónica]. Disponible en: http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/new_resultados_de_aprendizaje_01_dkennedy.pdf [recuperado el 28 de noviembre de 2011].
- Mayoral, I. (diciembre 15 de 2010). La pobreza en México sube a 52 millones. *Milenio* [versión electrónica]. Disponible en: <http://www.cnnexpansion.com/economia-insolita/2011/12/13/la-pobreza-en-mexico-suba-a-52-millones> [recuperado 21 de febrero de 2012].
- UNAM-CCH (2011). Misión y filosofía. En *Colegio de Ciencias y Humanidades* [portal]. Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> [recuperado el 17 de febrero de 2012].

Taller de Expresión

Gráfica I y II

Autores

Silvia Esther **Castillo Hernández** (Naucalpan)

Martha Patricia **Trejo Cerón** (Naucalpan)

Pablo David **Chávez Carrizosa** (Naucalpan)

Marina Rosalba **Torres Vallecillo** (Naucalpan)

**REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN
DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO (EDA)
Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS:
TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I Y II**

Silvia Esther Castillo Hernández (Plantel Naucalpan)
Martha Patricia Trejo Cerón (Plantel Naucalpan)
Pablo David Chávez Carrizosa (Plantel Naucalpan)
Marina Rosalba Torres Vallecillo (Plantel Naucalpan)

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA)

Ubicación y carácter de la materia

Taller de Expresión Gráfica (TEG) I y II pertenecen al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, es una asignatura optativa de quinto y sexto semestres del PEA del Colegio y tiene un carácter propedéutico para carreras profesionales como Diseño Gráfico, Arquitectura, Artes Visuales, Comunicación Visual, entre otras.

Dentro de la selección de asignaturas en quinto y sexto semestres, TEG I y II del Esquema Preferencial forma parte de la quinta opción junto con Griego I y II, Latín I y II, Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II, Taller de Comunicación I y II, y Taller de Diseño Ambiental I y II.

El objeto de estudio de esta asignatura lo constituyen las obras gráficas y el código de signos que las hace posibles: el lenguaje gráfico. Se trata de un aprendizaje que pretende desarrollar en los alumnos habilidades de representación gráfica para observar y comprender la imagen gráfica como un fenómeno cultural y comunicativo.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA INDICATIVO (PI) DE LA MATERIA

Ejes, núcleos y propósitos

Ejes articuladores y núcleos temáticos de la materia

El PI de TEG I y II no hace referencia explícita a ejes articuladores de la materia de manera general o particular por cada semestre. El PI en cuestión sólo hace mención de que la asignatura va dirigida al desarrollo de habilidades cognoscitivas, visuales, sensitivas y creativas de la manera siguiente:

El Taller de Expresión Gráfica participa en el desarrollo de las habilidades intelectuales que conducen al conocimiento del arte y del lenguaje visual como parte de la cultura básica, a través de procedimientos teóricos y prácticos, tomando en cuenta las experiencias de los alumnos para desarrollar las habilidades manuales (manejo de materiales y herramientas de dibujo), visuales (aplicación de los elementos de la composición), cognoscitivas (manejo de conceptos e información), sensitivas (desarrollo de la imaginación y de la capacidad de síntesis en los procesos gráficos) y creativas (capacidad de expresión original) (CCH-UNAM, 2006, p. 4).

De lo anterior, podemos inferir que los ejes de la materia son:

1. *El lenguaje gráfico*, sus elementos compositivos y formas de organización compositiva básicas.
2. *La producción de imágenes gráficas* a través de aprender a usar distintos materiales y herramientas, y de la apropiación de técnicas y procedimientos para hacer representaciones gráficas y pictóricas.
3. *La recepción o apreciación* de imágenes gráficas producidas por los alumnos o de otros autores.
4. *El contexto sociocultural* o contextualización de las imágenes gráficas dentro de un entorno social y cultural determinados.

Los núcleos suponen un agrupamiento de temas o contenidos temáticos desde los cuales se aborda la enseñanza. En el caso de TEG I y II, los núcleos temáticos por semestre son para:

| QUINTO SEMESTRE | SEXTO SEMESTRE |
|---|---|
| <p align="center">Unidad 1. La expresión gráfica en el arte</p> | <p align="center">Unidad 1. El color y su aplicación en las técnicas de pintura</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Definición e importancia de la expresión gráfica. • La expresión gráfica y el arte. <ul style="list-style-type: none"> ○ Clasificación de las artes. ○ Características de la artesanía y productos industriales. ○ Obra artística. Características y elementos de valoración. • Estilos pictóricos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Características de cada estilo. ○ Principales representantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Teoría del color. • Técnicas de pintura: <ul style="list-style-type: none"> ○ Acrílico. ○ pastel. ○ lápices de color. ○ acuarela. ○ collage. |

| QUINTO SEMESTRE | SEXTO SEMESTRE |
|--|--|
| Unidad 2. Introducción al dibujo | Unidad 2. Los medios impresos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo de imitación y a mano alzada. • Dibujo libre a través del boceto. • Técnicas para dar volumen. • El dibujo tridimensional en la obra artística. • Aplicaciones del dibujo en las proporciones de la figura humana. | <ul style="list-style-type: none"> • Medios impresos. • El diseño en los medios impresos. • La tipografía. |
| Unidad 3. Elementos compositivos que intervienen en la obra gráfica²⁴ | Unidad 3. introducción a los sistemas de impresión |
| <ul style="list-style-type: none"> • Definición de la composición. • Elementos conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> ○ formato. ○ punto. ○ línea. ○ plano. • Elementos visuales: <ul style="list-style-type: none"> ○ forma. ○ tamaño. ○ color. ○ textura. • Elementos de relación: <ul style="list-style-type: none"> ○ dirección. ○ posición. ○ intervalo. ○ ritmo y armonía. ○ simetría y asimetría. | <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de impresión: <ul style="list-style-type: none"> ○ impresión en altorrelieve. ○ impresión en bajo relieve. ○ impresión en plano. ○ impresión en trama. ○ impresión electrónica. |

En estos núcleos se pueden diferenciar los ejes articuladores ya mencionados. La función de los ejes articuladores es la de ayudar a tener presente que cuando trabajamos en clase un contenido, éste se relaciona con un elemento del lenguaje, con las formas de producir, con las formas en que se percibe y se interpreta, y con el entorno en que una imagen gráfica o pictórica circula. Es decir, los ejes indican que hay que tener en cuenta estas cuatro perspectivas cuando abordamos un contenido o tema.

²⁴ Los componentes del lenguaje gráfico están retomados de Wong (1981).

Los ejes articuladores son maneras de acercarse y problematizar los contenidos, y son susceptibles de trabajarse de manera simultánea interrelacionando contenidos de más de un núcleo temático.

Propósitos y aprendizajes de la materia

El programa de la materia consigna los siguientes propósitos y aprendizajes.

Propósito general: Al finalizar el estudio de la materia, el alumno comprenderá que toda manifestación artística y especialmente la imagen gráfica son medios de expresión humana que históricamente cambian, además de valorar su función social y el papel que desempeñan en el ámbito de la comunicación.

TEG I

Propósito de TEG I (quinto semestre): Comprende la importancia de la expresión gráfica, distinguiéndola de otros tipos de lenguaje, para poder desarrollar, por medio del dibujo, su actividad creadora aplicando los elementos de la composición.

Unidad 1. La expresión gráfica en el arte

Propósito: Ubicará a la asignatura en la esfera del arte, para valorar la importancia del desarrollo de la imagen gráfica.

Aprendizaje: Reconoce las principales manifestaciones de las artes plásticas y las divisiones en el arte, para valorar el proceso de creación de la obra artística.

Unidad 2. Introducción al dibujo

Propósito: Comprenderá la utilidad del dibujo artístico para representar gráficamente imágenes que expresen sensaciones e ideas a través de formas tridimensionales.

Aprendizaje: Representa y aplica las técnicas del claroscuro en las distintas formas, incluyendo la figura humana y sus proporciones para obtener volumen y profundidad.

Unidad 3. Elementos compositivos que intervienen en la obra gráfica

Propósito: Al finalizar la unidad, seleccionará adecuadamente la forma de organizar los diferentes elementos de la composición para la elaboración de toda obra gráfica.

Aprendizaje: Experimenta y aplica diferentes posibilidades de organización de los elementos compositivos para lograr una obra gráfica equilibrada.

TEG II

Propósito de TEG II (sexto semestre): Conocerá la naturaleza del color y su aplicación a la imagen gráfica, así como sus diferentes formas de reproducción técnica, para comprender su importancia comunicativa visual en medios impresos.

Unidad I. El color y su aplicación en las técnicas de pintura

Propósito: Reconocerá las posibilidades de representación gráfica de las técnicas de pintura para expresar con mezcla de colores sus sensaciones, ideas y sentimientos.

Aprendizaje: Comprende los principios de la teoría del color, para aplicarlos en la realización de composiciones pictóricas con diversas técnicas de pintura.

Unidad 2. Los medios impresos

Propósito: Valorará las características de los principales medios impresos así como su importancia como medios de comunicación gráfica.

Aprendizaje: Distingue las características de los diferentes medios de comunicación impresa, para realizar propuestas de mensajes gráficos.

Unidad 3. Introducción a los sistemas de impresión.

Propósito: Analizará los principales sistemas de impresión y su utilidad para explicar cómo se reproducen las imágenes.

Aprendizaje: Identifica, experimenta y reconoce las características básicas de los diferentes sistemas de impresión para la reproducción de imágenes.

La organización del programa y distribución de los tiempos didácticos

TEG I y II es una materia que se imparte dos veces a la semana con una duración de dos horas por sesión, lo que hace un total de 64 horas lectivas en todo el semestre, el cual consta de 16 semanas.

En los CUADROS 1 y 2 se muestra, por semestre, la relación entre el número de unidades didácticas, temas y subtemas por unidad, aprendizajes y número de horas asignadas en el programa de la materia.

CUADRO 1. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de TEG I.

| TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I | | | | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|-------------------|--|---------------------|----|
| Semanas de clases al semestre: 16 | | Sesiones por semana: 2 veces | | | | | |
| Duración sesión: 2 horas / 4 horas a la semana | | Total horas al semestre: 64 horas lectivas | | | | | |
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE TEMA | TÍTULOS DE TEMAS | No. DE SUBTEMA | TÍTULOS DE SUBTEMAS | No. DE APRENDIZAJES | |
| | | | | | | HORAS POR UNIDAD | |
| I | La expresión gráfica en el arte | I.1. | Definición e importancia de la expresión gráfica. | | | | |
| | | | | I.2.1. | Clasificación de las artes. | | |
| | | I.2. | La expresión gráfica y el arte: | | Características de la artesanía y productos industriales. | 1 | 10 |
| | | | | I.2.3. | Obra artística. Características y elementos de valoración. | | |
| | | I.3. | Estilos pictóricos: | | Características de cada estilo. | | |
| | | | | I.3.2. | Principales representantes. | | |
| | | 3 TEMAS | | 5 SUBTEMAS | | | |
| II | Introducción al dibujo | II.1. | Dibujo de imitación y a mano alzada. | | | | |
| | | II.2. | Dibujo libre a través del boceto. | | | | |
| | | II.3. | Técnicas para dar volumen. | | | | |
| | | II.4. | El dibujo tridimensional en la obra artística. | | | | |
| | | II.5. | Aplicaciones del dibujo en las proporciones de la figura humana. | | | | |
| | | 5 TEMAS | | 0 SUBTEMAS | | | |
| | | | | | | 1 | |
| | | | | | | 30 | |

| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | NO. DE TEMA | TÍTULOS DE TEMAS | NO. DE SUBTEMA | TÍTULOS DE SUBTEMAS | NO. DE APRENDIZAJES | HORAS POR UNIDAD | |
|----------------|---|-------------|-------------------------------|----------------|---------------------|---------------------|------------------|---|
| III | Elementos compositivos que intervienen en la obra gráfica | III.1. | Definición de la composición. | | | | 24 | |
| | | III.2. | Elementos conceptuales: | III.2.1. | Formato. | | | 1 |
| | | | | III.2.2. | Punto. | | | |
| | | | | III.2.3. | Línea . | | | |
| | | III.3. | Elementos visuales: | III.2.4. | Plano. | | | 1 |
| | | | | III.3.1. | Forma. | | | |
| | | III.4. | Elementos de relación: | III.3.2. | Tamaño. | | | 1 |
| | | | | III.3.3. | Color. | | | |
| | | | | III.3.4. | Textura. | | | |
| | | | | III.4.1. | Dirección. | | | |
| | | | | III.4.2. | Posición. | | | |
| | | III.4. | Elementos de relación: | III.4.3. | Intervalo. | | | 1 |
| | | | | III.4.4. | Ritmo y armonía. | | | |
| | | III.4.5. | Simetría y asimetría. | | | | | |
| | | 4 TEMAS | | 13 SUBTEMAS | | | | |
| TOTALES | | | | | | | | |
| 3 UNIDADES | | 12 TEMAS | | 18 SUBTEMAS | | 3 APRENDIZAJES | 64 HORAS | |

CUADRO 2. Relación entre el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad de TEG II.

| TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II | | | | | | |
|--|---|------------------------------|-----------------------------------|--|----------------------------|---------------------|
| Semanas de clases al semestre: 16 | | Sesiones por semana: 2 veces | | Total horas al semestre: 64 horas lectivas | | |
| Duración sesión: 2 horas / 4 horas a la semana | | No. DE TEMA | TÍTULOS DE TEMAS | No. DE SUBTEMA | TÍTULOS DE SUBTEMAS | HORAS POR UNIDAD |
| UNIDAD | TÍTULO DE LA UNIDAD | No. DE TEMA | TÍTULOS DE TEMAS | No. DE SUBTEMA | TÍTULOS DE SUBTEMAS | No. DE APRENDIZAJES |
| I | El color y su aplicación en las técnicas de pintura | I.1. | Teoría del color. | | | 1 |
| | | | | I.2.1. | Acrílico. | |
| | | I.2. | Técnicas de pintura: | I.2.2. | Pastel. | |
| | | | | I.2.3. | Lápices de color. | |
| | | | | I.2.4. | Acuarela. | |
| I.2.5. | Collage. | | | | | |
| | | 2 TEMAS | | 5 SUBTEMAS | | |
| II | Los medios impresos | II.1. | Medios impresos. | | | 1 |
| | | II.2. | El diseño en los medios impresos. | | | |
| | | II.3. | La tipografía. | | | |
| | | 3 TEMAS | | 0 SUBTEMAS | | |
| III | Introducción a los sistemas de impresión | III.1. | Sistemas de impresión: | III.1.1. | Impresión en altorrelieve. | 1 |
| | | | | III.1.2. | Impresión en bajo relieve. | |
| | | | | III.1.3. | Impresión en plano. | |
| | | | | III.1.4. | Impresión en trama. | |
| | | | | III.1.5. | Impresión electrónica. | |
| | | 1 TEMA | | 5 SUBTEMAS | | |
| TOTALES | | | | | | |
| 3 UNIDADES | | 6 TEMAS | | 10 SUBTEMAS | | 3 APRENDIZAJES |
| | | | | | | 64 HORAS |

Observaciones y propuestas

- Después de revisar la información de los CUADROS 1 y 2 con respecto a el número de aprendizajes, temas y tiempos por unidad, y con base en la experiencia docente de la implementación del programa, observamos lo siguiente:
- Sí hay correspondencia entre los tiempos didácticos consignados en el PI de la materia de cada semestre distribuidas entre las respectivas unidades de que consta cada semestre, y el tiempo didáctico esperado de 64 horas lectivas por semestre calculado con base en el Mapa Curricular y en el calendario del Colegio, que presenta una duración de 16 semanas de clase por semestre.
- Consideramos que el número de unidades por semestre es adecuado, en razón de que agrupa en forma organizada y secuencial los núcleos temáticos.
- Sobre la distribución de los tiempos en TEG I vemos las siguientes situaciones:
 - La unidad 1, “La expresión gráfica en el arte”, cuenta con 10 horas que no son suficientes para ubicar y ver la función de la expresión gráfica en las manifestaciones artísticas, para conocer las características de las obras de arte, diferenciar entre las obras artesanales e industriales y reconocer los estilos pictóricos universales así como sus principales representantes. En la práctica docente, se reporta la asignación de más tiempo para estos contenidos en general.
 - La unidad 2, “Introducción al dibujo”, que tiene 30 horas asignadas, es la unidad con mayor número de ellas, en razón de que aborda contenidos curriculares procedimentales en su mayoría. La práctica docente reporta que se ven *todos* o la mayoría de sus contenidos, que de esta manera presentan correspondencia con el tiempo didáctico estimado.
 - La unidad 3, “Elementos compositivos que intervienen en la obra gráfica”, cuenta con 24 horas y es la segunda unidad con mayor número de horas, después de la unidad 2, “Introducción al dibujo”; sin embargo, vemos que con frecuencia no se abordan *todos* los temas y subtemas con la profundidad estimada para ese tiempo didáctico, tal vez por tratarse de la última unidad del curso.
- Sobre la distribución de los tiempos en TEG II vemos las siguientes situaciones:
 - En la unidad 1, “El color y su aplicación en las técnicas de pintura”, que cuenta con 24 horas, el tiempo didáctico presenta variaciones en función de los subtemas que cada profesor defina abordar en el tema de teoría del color, y que no están explicitados en la temática del programa de la materia. También influye el grado de profundidad procedimental con que cada profesor aborda las cinco técnicas de pintura que señala el programa en esta unidad.
 - En la unidad 2, “Los medios impresos”, con 24 horas estimadas, vemos que el tiempo didáctico también se ve influenciado por los subtemas que se decidan a abordar en cada tema, y que no están explicitados debidamente en la temática.

- En la unidad 3, “Introducción a los sistemas de impresión”, que consta de 16 horas, de manera semejante que en quinto semestre en la última unidad, se dejan de ver algunos contenidos o bien, se abordan con un nivel de profundidad menor.
- Por las dos situaciones anteriores que se presentan en TEG I y II, sugerimos replantear la distribución de los tiempos didácticos por unidad, considerando la extensión de las unidades de acuerdo con su número de aprendizajes, temas y subtemas, y, *de manera general*, la profundidad en el tratamiento de éstos.
- Hay temas que no tienen subtemas explícitos y, en la práctica, los profesores los infieren del apartado correspondiente a las estrategias del PI (la segunda columna de la carta descriptiva). En este sentido, consideramos pertinente hacer una mención explícita de los subtemas en el apartado correspondiente a la temática.

ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES DEL PI: HALLAZGOS

EN EL PROCESO DE LA ELABORACIÓN DE LAS TE

Panorama general

En este apartado haremos referencia a los aciertos y posibilidades de mejora del PI de TEG I y II, en cuanto a la estructura y organización curricular de los aprendizajes y de los núcleos temáticos de dicha materia. Para ello, se procedió a hacer un análisis comparativo entre el PI de TEG I y II y de las TE 2011 correspondientes a cada semestre, así como de las experiencias obtenidas en su elaboración.

Propósitos y aprendizajes

- El PI de TEG I y II tiene un propósito formativo general²⁵ que abarca ambos semestres, y también presenta un propósito formativo específico y un aprendizaje relevante²⁶ en cada unidad didáctica.
- En general los aprendizajes presentan congruencia con los propósitos de la asignatura, del curso y de la unidad a que corresponden.

²⁵ Entendemos el término *propósito* referido a un programa o unidad didáctica como "un enunciado general y amplio acerca de la finalidad de la enseñanza, es decir, indica lo que el profesor pretende cubrir en un bloque de enseñanza. El propósito se redacta generalmente desde el punto de vista del profesor para señalar el contenido general y orientación del módulo" (Kennedy, 2007).

²⁶ En la última revisión y actualización del PEA y el PI de la materia, se empleó el concepto de *aprendizaje relevante* en el planteamiento de las metas y de los contenidos curriculares, consistente en orientar el proceso educativo hacia contenidos significativos y, además, útiles y aplicables a la vida cotidiana del alumno. Entendemos por *aprendizaje* "una declaración de lo que el estudiante se espera que conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un período de aprendizaje" (Moon, 2002 citados en Kennedy, 2007).

- En el PI de la materia en cuestión, los aprendizajes son *integradores*, pues engloban una serie de habilidades a desarrollar o lograr por los estudiantes a lo largo y fin de cada unidad didáctica.
- El carácter global e integrador de los aprendizajes del PI ha determinado que en la elaboración de las TE del EDA, se proceda a formular *aprendizajes parciales*, es decir, un aprendizaje global del programa de la materia se desglosa en varios resultados de aprendizaje.

Contenidos temáticos

- Los contenidos temáticos de TEG I y II que atienden a los aprendizajes relevantes se agrupan en *seis núcleos temáticos*, tres por cada semestre.
- Los contenidos están articulados en *núcleos temáticos* (unidades didácticas) con conceptos fundamentales y secundarios interrelacionados entre sí adecuadamente, yendo de lo general a lo específico al interior de cada unidad.
- La *organización de los contenidos temáticos* que estructuran el programa permiten al alumno la comprensión de *conceptos fundamentales* y de *conceptos secundarios* en cada unidad didáctica, que no indican un orden específico en su implementación durante cada módulo, lo que permite a cada profesor disponer libremente sobre el orden en que pueden ser abordados, de acuerdo con las condiciones de aprendizaje.
- El programa presenta en algunas unidades didácticas, conceptos fundamentales sin mencionar en forma específica conceptos secundarios. Por lo anterior es que hay bloques de enseñanza con temas sin subtemas (cfr. CUADROS 1 y 2).

Estructura conceptual

La organización estructural del lenguaje gráfico es el código común de toda obra o mensaje gráfico. El alcance de TEG I y II, en este aspecto, es comprender su código simbólico, sus funciones comunicativas y expresivas, y sus principales formas de producción en general.

- Apreciamos una *correspondencia temática* entre los contenidos fundamentales y secundarios (donde se especifican subtemas) con respecto a los aprendizajes globales, en términos generales.
- La temática es *pertinente* en tanto contribuye al logro de los aprendizajes relevantes y los propósitos formativos de la materia.
- Observamos una *congruencia conceptual* en el planteamiento de los contenidos temáticos fundamentales (temas) y sus respectivos contenidos secundarios (donde se especifican subtemas) en general.

- La *relación jerárquica conceptual* de la asignatura se hace evidente en aquellas partes del PI donde se mencionan claramente los *conceptos fundamentales* y sus respectivos *conceptos secundarios*. Encontramos, por ejemplo, una relación jerárquica conceptual en el concepto fundamental de la expresión gráfica y el arte, y de sus conceptos secundarios: clasificación de las artes, características de la artesanía y productos industriales y la obra artística: características y elementos de valoración, en la unidad I de TEG I (p. 6). Otro *ejemplo ilustrativo* es el tema de los sistemas de impresión (principales maneras de reproducir imágenes gráficas) de la unidad III del TEG II, que incluye, entre otros procesos, la impresión en altorrelieve, en bajorrelieve, en plano, en trama y electrónica (p. 12). El criterio de clasificación de estos sistemas se basa en la forma de su matriz o plancha de impresión donde la parte que se entinta y deja la impresión sobre un papel puede estar sobresaltada (como en los sellos), estar sumida como en un hueco, estar plana, estar en un tejido de tela tensado, o estar en una superficie recubierta por una sustancia fotoconductor que imprime la imagen por un proceso electrostático (eje de *lenguaje gráfico*). Las características específicas de estos sistemas de impresión permiten la reproducción de imágenes en distintos productos y soportes como libros, revistas, boletos del metro, envases de refresco, etiquetas, camisetas, vasos, papel moneda, carteles, espectaculares, fotocopias, entre otros (ejes de *producción*, de *recepción* y de *contexto*). De esta forma, los alumnos pueden ir enlazando conceptos, desarrollar el pensamiento categorial y complejo, y vincular estos significados con sus experiencias cotidianas, es decir, que sepan cómo se diseñan e imprimen los objetos que lo rodean y observa en su medio. Pero en este caso, los conceptos de matriz de impresión, funcionamiento técnico de los sistemas de impresión y de sus aplicaciones más comunes en materiales u objetos, no se mencionan en forma explícita y jerárquica junto a los sistemas de impresión (en la tercera columna del PI relativa a la temática). Estos conceptos se infieren de las estrategias que se mencionan en la segunda columna del PI.
- La *inferencia de conceptos secundarios* o *subtemas* se da en varios núcleos temáticos que no presentan subtemas explícitos. Los contenidos secundarios en estos casos, se infieren generalmente de las estrategias del programa de la materia.

Contenidos curriculares: declarativos, procedimentales y actitudinales

- Al revisar los aprendizajes del PI de TEG I y II, y cotejar los *verbos de acción didáctica* expresados en su enunciado, encontramos en términos generales que sólo aluden a *contenidos curriculares de tipo declarativo y procedimental* en la mayoría de los casos, y sólo en algunos casos, se hace referencia a lo valorativo o actitudinal.
- Como cada aprendizaje es global para cada unidad didáctica, no provee de información más específica sobre los contenidos declarativos, los procedimentales y los actitudinales que en general se persiguen en cada unidad.

- Los resultados de aprendizaje en las TE se vinculan y derivan de los aprendizajes del PI de la materia. Se trata de *aprendizajes parciales* que desglosan el aprendizaje de la unidad didáctica. Los conceptos secundarios de los resultados de aprendizaje se infieren de las estrategias del PI.
- Los resultados de aprendizaje en las TE sólo consideran dos contenidos curriculares en forma preponderante: los declarativos y los procedimentales.
- Por las circunstancias anteriores, se recomienda reformular para el PI de TEG I y II cada aprendizaje global en tres aprendizajes que den cuenta de los siguientes contenidos curriculares: declarativo, procedimental y actitudinal. Sabemos que estas tres dimensiones del aprendizaje se dan en forma simultánea, pero metodológicamente, esta distinción ayudará a organizar mejor los resultados de aprendizaje para el aula y la elaboración de las TE.

Niveles cognoscitivos

Lo que el PI de la materia pretende que aprendan los alumnos puede ser organizado en una jerarquía de niveles cognoscitivos que va de lo más simple a lo más complejo. En la revisión realizada se consideraron los seis niveles de la *taxonomía* de Bloom, a saber:

1. *conocimiento*. Se refiere a recordar información previamente aprendida. Reconocer informaciones, ideas, hechos, fechas, nombres, símbolos, definiciones, etc., de una manera aproximada a como se han aprendido. Verbos relacionados: escribir, describir, numerar, nombrar, definir.
2. *comprensión*. Quiere decir entender, apropiarse lo que se ha aprendido. Se demuestra cuando se presenta la información de otra manera, se transforma, se buscan relaciones, se asocia a otro hecho, se interpreta o se saben decir las posibles causas y consecuencias. Verbos relacionados: clasificar, citar, convertir, describir, discutir, estimar, explicar, generalizar, dar ejemplos, exponer, resumir, ilustrar, parafrasear.
3. *aplicación*. El alumno selecciona, transfiere y utiliza datos y leyes para completar un problema o tarea con un mínimo de supervisión. Utiliza lo que ha aprendido. Aplica las habilidades adquiridas a nuevas situaciones que se le presentan. Utiliza la información que ha recibido en situaciones nuevas y concretas para resolver problemas. Verbos relacionados: calcular, construir, controlar, producir, proyectar, relacionar, solucionar, transferir, aplicar, resolver, utilizar, demostrar, relatar.
4. *análisis*. El alumno distingue, clasifica y relaciona evidencias o estructuras de un hecho o de una pregunta, se hace preguntas, elabora hipótesis. Descompone el todo en sus partes y puede solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido: razona. Intenta entender la estructura de la organización del material informativo examinando las partes de que se compone. La información que obtiene le sirve para desarrollar conclusiones divergentes. Identifica motivos y causas haciendo inferencias y/o halla evidencias que corroboran sus

generalizaciones. Verbos relacionados: Analizar, discriminar, categorizar, distinguir, comparar, ilustrar, contrastar, precisar, separar, limitar, priorizar, subdividir, construir diagramas.

5. *Síntesis*. El alumno crea, integra, combina ideas, planea, propone nuevas maneras de hacer. Crea aplicando el conocimiento y las habilidades anteriores para producir algo nuevo o original. Verbos relacionados: crear, adaptar, anticipar, planear, categorizar, elaborar hipótesis, inventar, combinar, desarrollar, comparar, comunicar, compilar, componer, contrastar, expresar, formular, integrar, codificar, reconstruir, reorganizar, revisar, estructurar, sustituir, validar.
6. *Evaluación*. Se refiere a emitir juicios sobre la base de criterios preestablecidos. Emitir juicios respecto al valor de un producto según las propias opiniones personales a partir de unos objetivos determinados. Verbos relacionados: valorar, comparar, contrastar, concluir, criticar, decidir, juzgar, justificar, ayudar.

Así, encontramos que

- Los aprendizajes del PI de TEG I y II hacen referencia explícita y directa a los niveles cognoscitivos de *conocimiento*, *comprensión* y *aplicación*. Los verbos de acción didáctica usados en dichos aprendizajes globales, sólo aluden a estos tres niveles cognoscitivos en forma preponderante. No se identificaron verbos de acción correspondientes para análisis, síntesis y evaluación.
- Los resultados de aprendizaje consignados en las TE sólo hacen referencia a dos niveles cognoscitivos: *conocimiento* y *comprensión*. El nivel de aplicación no es posible para una materia como TEG I-II, pues el EDA no permite medir contenidos curriculares procedimentales como dibujar, pintar, bocetar, imprimir, etc. Aunque es una desventaja del instrumento no medir el nivel cognoscitivo de aplicación, sí mide en forma objetiva, homogénea y a gran escala, los niveles cognoscitivos de conocimiento y de comprensión en los reactivos que lo integran.

Recomendaciones

- Replantear la asignación de horas estimadas para cada unidad didáctica, considerando los aprendizajes y el tiempo didáctico asignado en cada unidad, para ver cuán factible es lograr en el aula, con grupos numerosos de alumnos, *todos* o algunos de los niveles cognoscitivos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, es decir, replantear los niveles cognoscitivos deseables y factibles de conseguir en cada unidad didáctica.
- En este planteamiento es importante considerar el carácter propedéutico de la asignatura, y considerar en los aprendizajes de unidad que se reformulen las habilidades básicas e introductorias mínimas y posibles de lograr, de acuerdo con los tiempos marcados en el ciclo escolar, al enfoque pedagógico y a las aportaciones de TEG I y II al perfil del egresado del Colegio.

- En la redacción de los aprendizajes del PI de la materia, encontramos que, por tratarse de aprendizajes integradores, éstos presentan de dos a tres verbos de acción didáctica en su enunciado y que, como ya se mencionó en anteriores apartados, aluden en forma explícita a niveles cognoscitivos de conocimiento y de comprensión principalmente.
- Por su parte, en la redacción de los resultados de aprendizaje consignados en las TE para el EDA, se emplean verbos de acción que hacen referencia a niveles cognoscitivos de conocimiento y de comprensión solamente, pues el instrumento no permite incluir reactivos que midan aprendizajes del nivel cognoscitivo de aplicación.
- Recomendamos, en un primer momento, como ya se sugirió en otro apartado, replantear en el PI de la materia cada aprendizaje en tres aprendizajes, donde se especifiquen claramente los contenidos curriculares conceptuales, procedimentales y actitudinales, y emplear en la redacción de estos nuevos aprendizajes verbos de acción didáctica consistentes con los contenidos curriculares y con los niveles cognoscitivos esperados. Esto, a su vez, permitiría redactar resultados de aprendizaje en las TE con un mejor uso y claridad en los verbos de acción.

RESULTADOS DEL EDA DE SEMESTRE 2011-1

En este apartado presentamos aquellos aprendizajes del PI de la materia y sus aprendizajes *parciales* de la TE, que arrojaron evidencias de aprendizaje en la aplicación del EDA por cada unidad didáctica.

También mostramos un análisis *unidad por unidad, aprendizaje por aprendizaje o por grupos de aprendizajes*, de acuerdo con la estructura del PI de la asignatura y el criterio del grupo de trabajo. El análisis de cada aprendizaje o grupo de aprendizajes se centra en

- a. el enunciado del aprendizaje o enunciados del grupo de aprendizajes de los que se elabora el análisis;
- b. observaciones sobre su redacción: uso adecuado de verbos de acción de acuerdo con la taxonomía de Bloom y a las especificidades disciplinarias;
- c. observaciones sobre los contenidos temáticos que involucra(n): congruencia del planteamiento conceptual en relación con la concepción disciplinaria de la materia, extensión, profundidad, jerarquización, etc.;
- d. observaciones sobre su articulación con los aprendizajes de la unidad, y
- e. sugerencias relacionadas con la necesidad de explicitar aprendizajes que no aparezcan y sea necesario plantear, desglosar aprendizajes muy extensos en varios; integrar varios aprendizajes en uno solo; añadir o eliminar aprendizajes o temáticas; reformular aprendizajes de manera que en su planteamiento quede claro su nivel cognoscitivo, (re)distribución de la carga horaria por unidades, etc.

Unidad 1. La expresión gráfica en el arte

En esta primera unidad didáctica del PI de TEG I, y su evaluación en el EDA 2011-1, encontramos los siguientes resultados:

CUADRO 3a. Resultados del EDA 2011-1 con relación a los aprendizajes de la unidad 1 del PI de TEG I.

| NÚMERO DE REACTIVO | APRENDIZAJES DE LA TE CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE ²⁷ (<i>aprendizajes formulados de forma parcial</i> ²⁸) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE DE LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|---|---|---------------------------------|
| Unidad 1. La expresión gráfica en el arte. Aprendizaje: Reconoce las principales manifestaciones de las artes plásticas y las divisiones en el arte, para que valorar el proceso de creación de la obra artística. | | | |
| Tema 1.1.1. Expresión gráfica. | | | |
| 1 | Resultado de aprendizaje: Reconoce el origen de la expresión gráfica por medio de la pintura rupestre. | conocimiento | 71% |

Verbos de acción empleados en el PI y en la TE para la unidad 1 de TEG I:

UNIDAD 1. LA EXPRESIÓN GRÁFICA EN EL ARTE
Aprendizaje en el PI: reconoce las principales manifestaciones de las artes plásticas y las divisiones en el arte, para que el proceso de creación de la obra artística.

Tema 1.1.1. Expresión gráfica.
Aprendizaje TE: el origen de la expresión gráfica por medio de la pintura rupestre.

- El EDA arrojó evidencias de aprendizaje para un resultado de aprendizaje *parcial* relativo al origen de la expresión gráfica, con un grado de dificultad fácil y 71% de respuestas correctas. En los otros aprendizajes parciales no hubo evidencias.

²⁷ Los aprendizajes que se incluyen en esta tabla son los que cumplen satisfactoriamente con los indicadores mínimos requeridos para la correlación biserial puntual (igual o mayor a 0.17) y el índice de discriminación (igual o mayor a 0.20).

²⁸ En todos los casos se trata de aprendizajes formulados en la TE de forma *parcial*, a partir del PI, en razón de que sólo hay un aprendizaje global por cada unidad didáctica, a partir del cual se desglosan otros aprendizajes para la TE.

- En el PI, el verbo de acción “reconoce” alude al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo de conocimiento. El verbo “valorar” alude al contenido curricular actitudinal y al nivel cognoscitivo de comprensión.
- El verbo de acción “reconoce” del aprendizaje de la TE se refiere al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo conocimiento, pues se presenta dentro del dominio cognoscitivo de recordar información.
- Tanto en el PI como en la TE los aprendizajes usan verbos verbos de acción de acuerdo con la taxonomía de Bloom y las especificidades disciplinarias para esta unidad didáctica, que es preponderantemente teórica.
- El verbo de acción didáctica del aprendizaje del programa “reconoce” está en tiempo presente indicativo, mientras que el verbo “valorar” está en infinitivo. Se recomienda que *todos* los verbos estén en el mismo tiempo verbal del presente indicativo para unificar (por ejemplo, reconoce, valora, define...).
- El aprendizaje de la TE se infiere del aprendizaje del PI. Es un aprendizaje *parcial* o desglosado del aprendizaje del programa de la materia. Presenta congruencia conceptual en tanto el concepto secundario de pintura rupestre como origen de la expresión gráfica es también el primer estilo pictórico en la historia de la imagen gráfica y su evolución.

Recomendaciones

- Se recomienda que *todos* los verbos estén en el mismo tiempo verbal del presente indicativo para unificar (reconoce, valora, define, etc.).
- Reformular el aprendizaje global de esta unidad, de manera que en su planteamiento queden claros los contenidos curriculares (declarativo, procedimental y actitudinal) y, con ello, los niveles cognoscitivos. Aunque el aprendizaje integra de forma simultánea todas estas dimensiones, metodológicamente ayuda esta distinción para agrupar y organizar mejor los resultados de aprendizaje en las TE.
- Replantear el tiempo didáctico del PI considerando el número de temas, los grupos de alumnos numerosos, el carácter propedéutico de la asignatura, el enfoque pedagógico y el perfil de

egreso del Colegio, para sopesar que tan factible es el logro del o los aprendizajes con sus conceptos fundamentales y/o secundarios indicados para esta unidad didáctica. La experiencia de varios docentes es que en la práctica a esta unidad y sus aprendizajes se les dedica más tiempo del estimado en el PI.

- Hacer un planteamiento jerarquizado más explícito de conceptos fundamentales y secundarios tanto en los aprendizajes como en los contenidos temáticos del PI. Una alternativa podrían ser los siguientes contenidos, cuya argumentación jerárquica se muestra en el mapa conceptual de la página siguiente.

Unidad 1. LA EXPRESIÓN GRÁFICA EN EL ARTE

ARTES PLÁSTICAS

- Clásicas:
 - ✓ Dibujo
 - ✓ Pintura
 - ✓ Escultura
 - ✓ Arquitectura
- Modernas:
 - ✓ Fotografía
 - ✓ Grabado
 - ✓ Artes decorativas
 - ✓ Artes industriales
 - ✓ Artesanías
 - ✓ Otra(s)

BELLAS ARTES

- Artes plásticas o visuales
- Artes acústicas: literatura, música
- Artes mixtas: danza, teatro, cine

OBRA DE ARTE

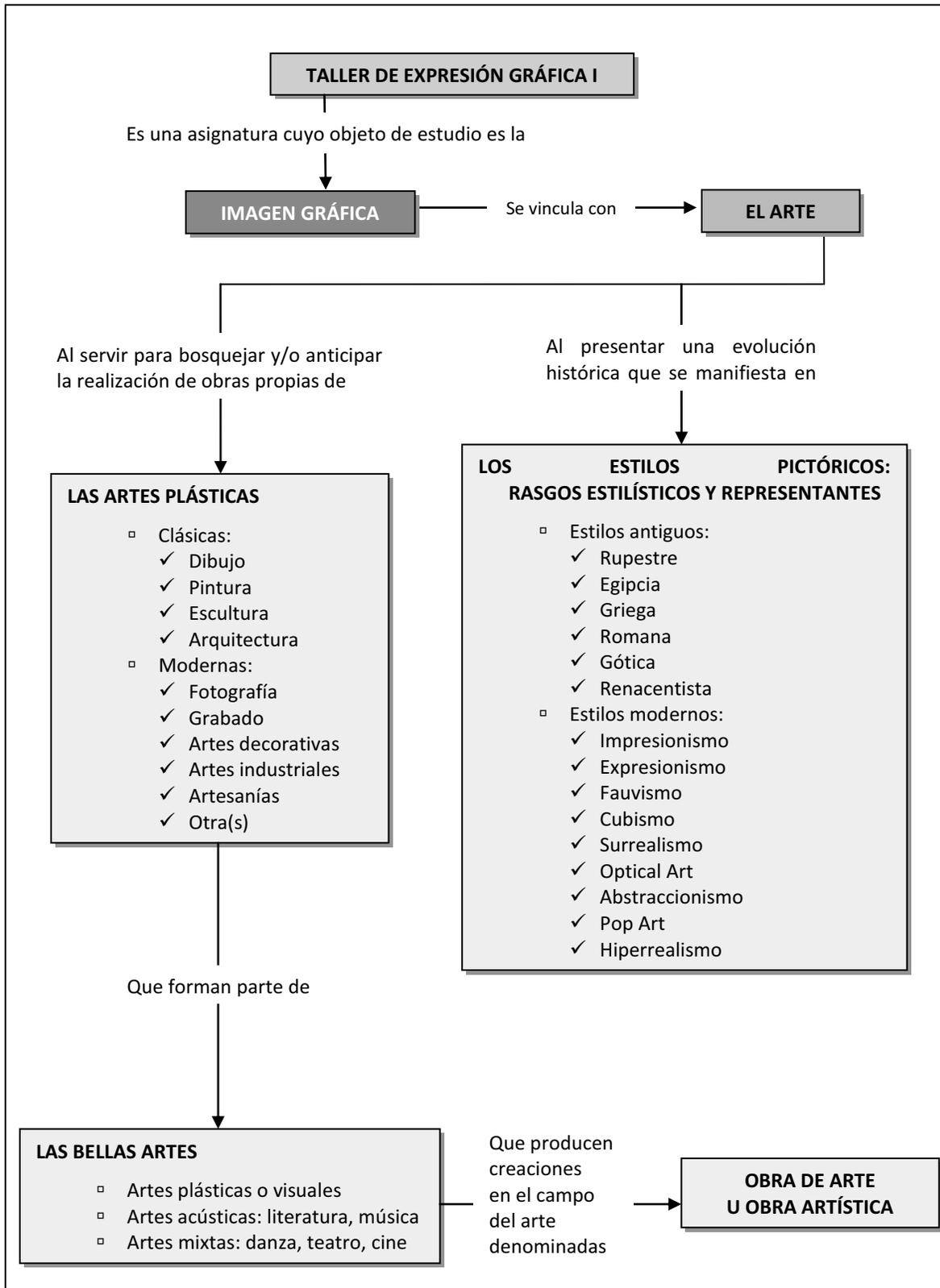
- Características

ESTILOS PICTÓRICOS:

RASGOS ESTILÍSTICOS Y REPRESENTANTES

- Estilos antiguos:
 - ✓ Rupestre
 - ✓ Egipcia
 - ✓ Griega
 - ✓ Romana
 - ✓ Gótica
 - ✓ Renacentista
- Estilos modernos:
 - ✓ Impresionismo
 - ✓ Expresionismo
 - ✓ Fauvismo
 - ✓ Cubismo
 - ✓ Surrealismo
 - ✓ Optical Art
 - ✓ Abstraccionismo
 - ✓ Pop Art

**Unidad 1. La expresión gráfica en el arte.
Estructura conceptual: conceptos fundamentales y secundarios.**



Unidad 2. Introducción al dibujo

Al revisar la relación entre los aprendizajes de la unidad 2 del PI de TEG I, y su evaluación en el EDA 2011-1, encontramos los resultados siguientes:

CUADRO 3b. Resultados del EDA 2011-1 con relación a los aprendizajes de la unidad 2 del PI de TEG I.

| NÚMERO DE REACTIVO | APRENDIZAJES DE LA TE CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE (APRENDIZAJES FORMULADOS DE FORMA PARCIAL) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE DE LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|---|--|---|---------------------------------|
| Unidad 2. Introducción al dibujo. | | | |
| Aprendizaje: Representa y aplica las técnicas del claroscuro en las distintas formas, incluyendo la figura humana y sus proporciones, para obtener volumen y profundidad. | | | |
| Tema 2.1.1. Introducción al dibujo. | | | |
| 5 | Resultado de aprendizaje: Reconoce materiales e instrumentos que se utilizan en la realización de dibujos. | conocimiento | 76% |
| 6 | | conocimiento | 47% |
| Tema 2.2.1. Dibujo a mano alzada. | | | |
| 8 | Resultado de aprendizaje: Representa formas básicas del dibujo por medio de ejercicios libres, líneas, manchas, etc. | comprensión | 67% |
| Tema 2.4.1. Dibujo de imitación. | | | |
| 9 | Resultado de aprendizaje: Interpreta por medio del dibujo de imitación modelos reales. | conocimiento | 64% |
| 10* | | comprensión | 73% |
| Tema 2.6.1. Técnicas para dar volumen. | | | |
| 13 | Resultado de aprendizaje: Identifica las diferentes tonalidades para dar volumen a los dibujos. | conocimiento | 62% |
| 14 | | conocimiento | 63% |
| Tema 2.6.2. El dibujo tridimensional en la obra artística. | | | |
| 12 | Resultado de aprendizaje: Distingue los elementos que intervienen en el dibujo de perspectiva. | conocimiento | 62% |
| 15 | | conocimiento | 53% |
| Tema 2.7.1. Aplicaciones del dibujo en las proporciones de la figura humana. | | | |
| 16 | Resultado de aprendizaje: Describe las proporciones del cuerpo humano. | conocimiento | 60% |

Verbos de acción empleados en el PI y en la TE para la unidad 2 de TEG I:

UNIDAD 2. INTRODUCCIÓN AL DIBUJO

Aprendizaje en el PI: *Representa y aplica* las técnicas del claroscuro en las distintas formas, incluyendo la figura humana y sus proporciones, para obtener volumen y profundidad.

Tema 2.1.1. Introducción al dibujo.

Aprendizaje en la TE: *Reconoce* materiales e instrumentos que se utilizan en la realización de dibujos.

Tema 2.2.1. Dibujo a mano alzada

Aprendizaje en la TE: *Representa* formas básicas del dibujo por medio de ejercicios libres, líneas, manchas, etc.

Tema 2.4.1. Dibujo de imitación.

Aprendizaje en la TE: *Interpreta* por medio del dibujo de imitación modelos reales.

Tema 2.6.1. Técnicas para dar volumen.

Aprendizaje en la TE: *Identifica* las diferentes tonalidades para dar volumen a los dibujos.

Tema 2.6.2. El dibujo tridimensional en la obra artística.

Aprendizaje en la TE: *Distingue* los elementos que intervienen en el dibujo de perspectiva.

Tema 2.7.1. Aplicaciones del dibujo en las proporciones de la figura humana.

Aprendizaje en la TE: *Describe* las proporciones del cuerpo humano.

- El EDA arrojó evidencias de aprendizaje para *todos* (seis) resultados de aprendizaje *parciales* sobre los conceptos de dibujo a mano alzada, de imitación, materiales e instrumentos de dibujo, técnicas para dar volumen, el dibujo tridimensional y las proporciones de la figura humana, con grados de dificultad de regular y fácil, es decir, con 47% a 76% de respuestas correctas.
- En el PI, el verbo de acción “representa” se refiere al un contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo de conocimiento. El verbo “aplica” alude al contenido curricular procedimental y al nivel cognoscitivo de aplicación. No hace referencia al contenido curricular actitudinal en el enunciado en forma explícita.
- En la TE, los verbos de acción “reconoce”, “distingue” y “describe” aluden al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo conocimiento, pues se presentan dentro del dominio cognoscitivo de recordar información.
- En la TE, los verbos de acción “representa” e “interpreta” se refieren al contenido curricular procedimental y al nivel cognoscitivo comprensión y aplicación, pues se presentan dentro de los dominios cognoscitivos de discriminar e inferir a partir de información, y de solución de problemas.
- Tanto en el PI como en la TE los aprendizajes usan verbos verbos de acción de acuerdo con la taxonomía de Bloom y a las especificidades disciplinarias para esa unidad didáctica que es de tipo preponderantemente práctica por la realización de ejercicios de dibujo.

- Los verbos de acción del aprendizaje del PI, “representa” y “aplica” están formulados adecuadamente en tiempo presente indicativo, al igual que los verbos de los aprendizajes de la TE: “reconoce”, “representa”, “interpreta”, “distingue” y “describe”.
- Los seis aprendizajes de la TE se corresponden con y abarcan los temas del PI. Son aprendizajes de tipo *parcial*, pues desglosan en su conjunto el aprendizaje del PI de la materia, que es principalmente práctica. Presentan congruencia conceptual (cfr. infra) por cuanto el concepto fundamental del acto del dibujo se apoya en los conceptos secundarios expresados en los aprendizajes de la TE. La acción de dibujar se constituye por una parte teórica con conceptos que guían el acto de dibujo, como conocer los materiales e instrumentos del dibujo, conocer el concepto de claroscuro, el concepto de dibujo de imitación, de dibujo a mano alzada y de los cánones de proporción humana. La otra parte del acto de dibujar es la ejecución de dibujos de imitación, de dibujos a mano alzada, de dibujos con claroscuro para dar sensación de volumen, del concepto de perspectiva, y por supuesto, de la manipulación adecuada de los instrumentos y materiales para hacer ejercicios de dibujo con sensación de volumen, de profundidad y de representación correcta de las proporciones humanas básicas.

Recomendaciones

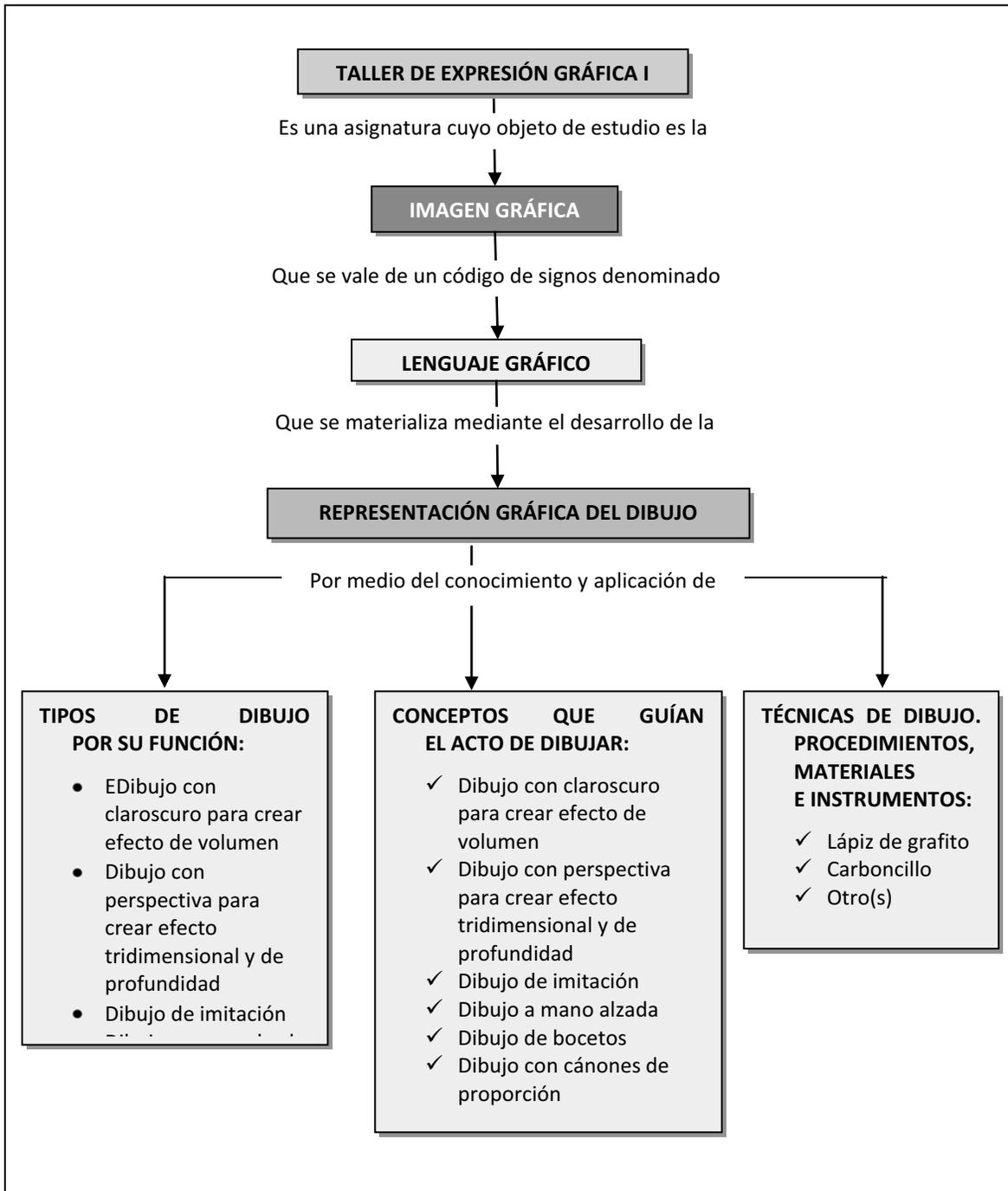
- Reformular el aprendizaje global de esta unidad, de manera que en su planteamiento queden claros los contenidos curriculares (declarativo, procedimental y actitudinal) y con ello también,

Unidad 2. Introducción al dibujo

- Tipos de dibujo por su función:
 - ✓ Expresiva (artístico, grafitis, tatuajes, etc.)
 - ✓ Comunicativa (arquitectónico, geométrico, mecánico, topográfico, ilustraciones de textos, etc.)
 - Conceptos que guían el acto de dibujar:
 - ✓ Dibujo con claroscuro
 - ✓ Dibujo con perspectiva
 - ✓ Dibujo de imitación
 - ✓ Dibujo a mano alzada
 - ✓ Dibujo de bocetos
 - ✓ Dibujo con Cánones de proporción
 - Técnicas de dibujo: procedimientos, materiales e instrumentos:
 - ✓ Lápiz de grafito
 - ✓ Carboncillo
 - ✓ Otro(s)
-

sus niveles cognoscitivos. Esta distinción metodológica ayudaría a elaborar resultados de aprendizaje que expresen conceptos fundamentales y/o secundarios más organizados, claros, concisos y más fáciles de evaluar.

Unidad 2. Introducción al dibujo.
Estructura conceptual: conceptos fundamentales y secundarios.



- Replantear la duración de 30 horas estimada en el PI, pues de las tres unidades didácticas, esta segunda unidad es la que más tiempo requiere por abordar contenidos declarativos con niveles cognoscitivos complejos que implican el conocimiento, la comprensión y la aplicación. El desarrollo de habilidades de representación gráfica mediante técnicas de dibujo con sensación de volumen y adecuadas proporciones en la composición, conllevan mucha práctica, correcciones y repeticiones, máxime si se trabaja con más de dos técnicas de dibujo (lápiz de grafito, carboncillo, sanguina, etc.).
- Considerar un planteamiento jerarquizado de conceptos fundamentales y secundarios, tanto en los aprendizajes como en los contenidos temáticos, que dé cuenta de una estructura conceptual más explícita. Una alternativa a considerarse podrían ser los siguientes contenidos temáticos, cuya argumentación jerárquica se muestra en el mapa conceptual de la página anterior.

Unidad 3. Elementos compositivos que intervienen en la obra gráfica

La tercera unidad de TEG I, y su evaluación en el EDA 2011-1, arrojó los resultados siguientes:

CUADRO 3c. Resultados del EDA 2011-1 con relación a los aprendizajes de la unidad 3 del PI de TEG I.

| NÚMERO DE REACTIVO | APRENDIZAJES DE LA TE CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE (APRENDIZAJES FORMULADOS DE FORMA PARCIAL) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE DE LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|---|---|---------------------------------|
| Unidad 3. Elementos compositivos que intervienen en la obra gráfica | | | |
| Aprendizaje: Experimenta y aplica diferentes posibilidades de organización de los elementos compositivos para lograr una obra gráfica equilibrada. | | | |
| Tema 3.1.1. Definición de composición. | | | |
| 17 * | Resultado de aprendizaje: Enuncia el concepto de composición. | Conocimiento | 34% |
| 18 | | Conocimiento | 46% |
| Tema 3.3.1. Elementos conceptuales: El formato, el punto, la línea y el plano. | | | |
| 20 * | Resultado de aprendizaje: Localiza los elementos conceptuales en una obra gráfica. | Conocimiento | 36% |
| 21 | | Conocimiento | 76% |
| Tema 3.5.1. Elementos visuales: forma, tamaño, color y textura. | | | |
| 24 | Resultado de aprendizaje: Localiza los elementos visuales en una obra gráfica. | Comprensión | 79% |
| 25 | | Conocimiento | 73% |

Verbos de acción empleados en el PI y en la TE para la unidad 3 de TEG I:

UNIDAD 3. ELEMENTOS COMPOSITIVOS QUE INTERVIENEN EN LA OBRA GRÁFICA

Aprendizaje en el PI: *Experimenta* y *aplica* diferentes posibilidades de organización de los elementos compositivos para lograr una obra gráfica equilibrada.

Tema 3.1.1. Definición de composición.

Aprendizaje en la TE: *Enuncia* el concepto de composición.

Tema 3.3.1. Elementos conceptuales: el formato, el punto, la línea y el plano.

Aprendizaje en la TE: *Localiza* los elementos conceptuales en una obra gráfica.

Tema 3.5.1. Elementos visuales: forma, tamaño, color y textura.

Aprendizaje en la TE: *Localiza* los elementos visuales en una obra gráfica.

- El EDA presenta evidencias de aprendizaje para una mayoría (tres de cuatro) resultados de aprendizaje *parciales* sobre los conceptos de composición, elementos conceptuales y elementos visuales, con grados de dificultad de difícil, regular y fácil, de 34% a 79% de respuestas correctas.
- En el PI, los verbos de acción “experimenta” y “aplica” aluden al contenido curricular (contenido curricular) procedimental y al nivel cognoscitivo de comprensión.
- En la TE, los verbos de acción “enuncia” y “localiza” se refieren al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo comprensión, pues se presentan dentro del dominio cognoscitivo de discriminar y de inferir.
- Tanto en el PI como en la TE, en los aprendizajes se usan verbos verbos de acción de acuerdo con la taxonomía de Bloom y a las especificidades disciplinarias para esa unidad didáctica, que es de tipo preponderantemente teórica.
- Los verbos de acción “experimenta” y “aplica” del aprendizaje del programa están adecuadamente formulados en tiempo presente indicativo, al igual que los verbos de los aprendizajes de la TE: “enuncia” y “localiza”.
- Los aprendizajes de la TE se derivan del aprendizaje y contenidos temáticos del PI. Presentan congruencia conceptual en tanto consideran conceptos fundamentales como la composición y los elementos compositivo que a su vez contiene conceptos secundarios como los elementos conceptuales, los visuales y los de relación.²⁹

²⁹ Esta clasificación de los elementos compositivos está retomada de la teoría compositiva de Wong (1979).

Recomendaciones

- Reformular el aprendizaje global de esta unidad, de manera que en su planteamiento queden claros los contenidos curriculares (declarativo, procedimental y actitudinal) y con ello, sus niveles cognoscitivos. Aunque el aprendizaje integra de forma simultánea todas estas dimensiones, metodológicamente ayuda esta distinción para agrupar y organizar mejor los resultados de aprendizaje en las TE.
- Replantear el tiempo didáctico del PI (24 horas) en función del carácter propedéutico de la asignatura, del enfoque pedagógico, del perfil de egreso del Colegio y del trabajo con grupos numerosos de alumnos, para determinar cuán factible es el logro del o los aprendizajes con sus conceptos fundamentales y secundarios que se consignan en esta unidad didáctica. En la práctica se ha visto que se le dedica menos tiempo del propuesto en el PI, tal vez debido a ser la última unidad que se ve en el semestre, lo que hace que no se aborden con la profundidad estimada en el PI.
- Considerar una estructura conceptual más explícita de conceptos fundamentales y secundarios tanto en los aprendizajes como en los contenidos temáticos. En este sentido proponemos los contenidos temáticos que están en las dos páginas siguientes, seguidos de un mapa conceptual con la argumentación jerárquica respectiva.

Unidad 3. Elementos compositivos que intervienen en la obra gráfica

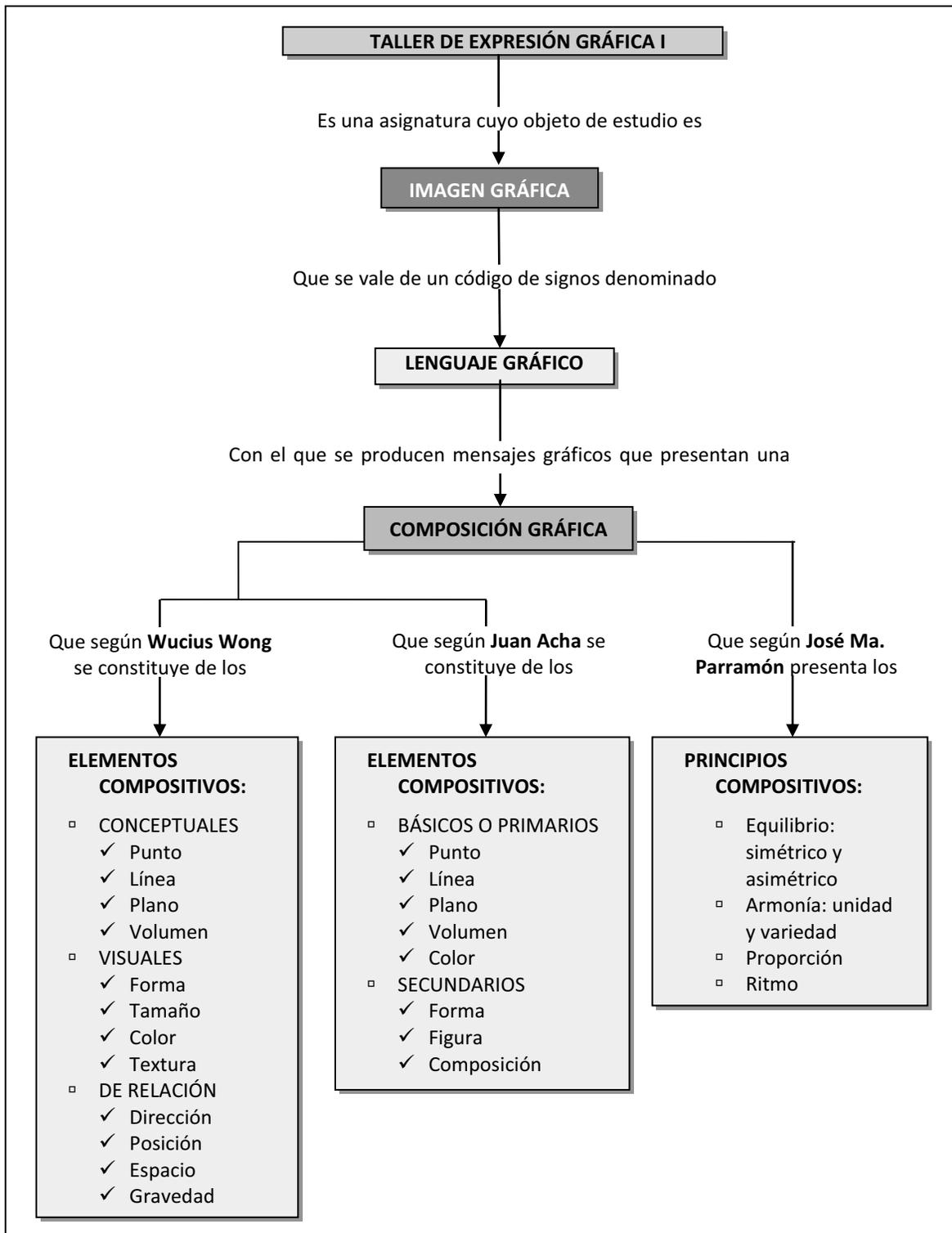
COMPOSICIÓN GRÁFICA Y SUS ELEMENTOS COMPOSITIVOS SEGÚN WUCIUS WONG (o de otro autor)

- | | | |
|----------------|------------|---------------|
| ▫ CONCEPTUALES | ▫ VISUALES | ▫ DE RELACIÓN |
| ✓ Punto | ✓ Forma | ✓ Dirección |
| ✓ Línea | ✓ Tamaño | ✓ Posición |
| ✓ Plano | ✓ Color | ✓ Espacio |
| ✓ Volumen | ✓ Textura | ✓ Gravedad |

PRINCIPIOS COMPOSITIVOS DE JOSÉ Ma. PARRAMÓN (o de otro autor)

- | | |
|--------------------------------------|--------------|
| ▫ Equilibrio: simétrico y asimétrico | ▫ Proporción |
| ▫ Armonía: unidad y variedad | ▫ Ritmo |
-

Unidad 3. Elementos compositivos que intervienen en la obra gráfica.
Estructura conceptual: conceptos fundamentales y secundarios.



RESULTADOS DEL EDA DE SEMESTRE 2011-2

En este apartado presentamos aquellos aprendizajes del PI de la materia y sus aprendizajes *parciales* de la TE, que arrojaron evidencias de aprendizaje en la aplicación del EDA por cada unidad didáctica.

También mostramos un análisis *unidad por unidad, aprendizaje por aprendizaje o por grupos de aprendizajes*, de acuerdo con la estructura del PI de la asignatura y el criterio del grupo de trabajo. El análisis de cada aprendizaje o grupo de aprendizajes hace hincapié en los siguientes aspectos:

- a. el enunciado del aprendizaje o enunciados del grupo de aprendizajes de los que se elabora el análisis;
- b. observaciones sobre su redacción: uso adecuado de verbos de acción de acuerdo con la taxonomía de Bloom y a las especificidades disciplinarias;
- c. observaciones sobre los contenidos temáticos que involucra(n): congruencia del planteamiento conceptual en relación con la concepción disciplinaria de la materia, extensión, profundidad, jerarquización, etc.;
- d. observaciones sobre su articulación con los aprendizajes de la unidad;
- e. sugerencias relacionadas con la necesidad de explicitar aprendizajes que no aparezcan y sea necesario plantear, desglosar aprendizajes muy extensos en varios; integrar varios aprendizajes en uno solo; añadir o eliminar aprendizajes o temáticas; reformular aprendizajes de manera que en su planteamiento quede claro su nivel cognoscitivo, (re)distribución de la carga horaria por unidades, etc.

Unidad 1. El color y su aplicación en las técnicas de pintura

Al revisar la relación entre los aprendizajes de esta primera unidad didáctica del PI de TEG II y su evaluación en el EDA 2011-2, encontramos los resultados siguientes:

CUADRO 4a. Resultados del EDA 2011-2 con relación a los aprendizajes de la unidad 1 del PI de TEG II.

| NÚMERO DE REACTIVO | APRENDIZAJES DE LA TE CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE (APRENDIZAJES FORMULADOS DE FORMA PARCIAL) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE DE LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|---|---|---------------------------------|
| Unidad 1. El color y su aplicación en las técnicas de pintura. Aprendizaje: <i>Comprende</i> los principios de la teoría del color, para aplicarlos en la realización de composiciones pictóricas con diversas técnicas de pintura. | | | |
| Tema 1.1. Teoría del color. | | | |
| 2 | 1.1.1. Resultado de aprendizaje: Conoce la clasifi- | Conocimiento | 86% |

| NÚMERO DE REACTIVO | APRENDIZAJES DE LA TE CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE (APRENDIZAJES FORMULADOS DE FORMA PARCIAL) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE DE LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|--|---|---------------------------------|
| 3 | cación de los colores: primarios y secundarios. | Conocimiento | 80% |
| 5 | 1.1.2. Resultado de aprendizaje: Identifica combinaciones cromáticas: cálidos, fríos, análogos, complementarios y neutros. | Comprensión | 43% |
| Tema 1.2. Técnicas de pintura: acrílico, pastel, lápices de color, acuarela y collage. | | | |
| 7 | 1.2.1. Resultado de aprendizaje: Conoce las características, procedimientos y materiales que se utilizan en las técnicas básicas de pintura. | Comprensión | 78% |
| 8 | | Comprensión | 82% |
| 9 | | Comprensión | 65% |

Verbos de acción empleados en el PI y en la TE para la unidad 1 de TEG II:

Unidad 1. El color y su aplicación en las técnicas de pintura

Aprendizaje Programa: *Comprende* los principios de la teoría del color, para aplicarlos en la realización de composiciones pictóricas con diversas técnicas de pintura.

Tema 1.1. Teoría del color

1.1.2. Esquemas de color

Aprendizaje TE: *Identifica* combinaciones cromáticas: cálidos, fríos, análogos, complementarios y neutros.

Tema 1.2. Técnicas de pintura: acrílico, pastel, lápices de color, acuarela y collage

Aprendizaje TE: *Conoce* las características, procedimientos y materiales que se utilizan en las técnicas básicas de pintura.

Tema 1.1. Teoría del color

1.1.1. Clasificación de los colores

Aprendizaje TE: *Conoce* la clasificación de los colores: primarios y secundarios.

- El EDA arrojó evidencias de aprendizaje para *todos* los resultados de aprendizaje consignados tanto en el PI y como en la TE, en relación a la teoría del color, la clasificación de los colores, los esquemas de color y las técnicas de pintura, con grados de dificultad de difícil, regular, fácil y muy fácil, con 43% a 86% de respuestas correctas.
- En el aprendizaje del PI, el verbo de acción “comprende” hace referencia al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo de comprensión, pues se presentan dentro del dominio cognoscitivo de discriminar e inferir.

- En los aprendizajes de la TE, los verbos de acción “conoce” e “identifica” aluden al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo de conocimiento, pues se presentan dentro del dominio cognoscitivo de recordar información.
- Tanto en el PI como en la TE, los aprendizajes usan verbos verbos de acción de acuerdo con la taxonomía de Bloom y a las especificidades disciplinarias para esta primera unidad didáctica.
- Todos los verbos de acción “comprende”, “conoce” e “identifica” de los aprendizajes del programa como de la TE están formulados adecuadamente en tiempo presente indicativo.
- Los aprendizajes de la TE se derivan del aprendizaje y contenidos temáticos del PI. Presentan congruencia conceptual en tanto consideran conceptos fundamentales como la composición y los elementos compositivos que, a su vez, contienen conceptos secundarios como los elementos conceptuales, los visuales y los de relación.

Recomendaciones

- Reformular el aprendizaje global de esta unidad, de manera que en su planteamiento queden claros los contenidos curriculares (declarativo, procedimental y actitudinal) y con ello, sus niveles cognoscitivos. Aunque el aprendizaje integra de forma simultánea todas estas dimensiones, metodológicamente ayuda esta distinción para agrupar y organizar mejor los resultados de aprendizaje en las TE.
- Replantear el tiempo didáctico del PI (24 horas) en función del carácter propedéutico de la asignatura, del enfoque pedagógico, del perfil de egreso del Colegio y del trabajo con grupos numerosos de alumnos, para establecer cuán factible es el logro del o los aprendizajes con sus conceptos fundamentales y secundarios que se consignan en esta unidad didáctica. En la práctica hemos visto que se le dedica más tiempo del propuesto en el PI, por ser una unidad

Unidad 1. EL COLOR Y SU APLICACIÓN EN LAS TÉCNICAS DE PINTURA

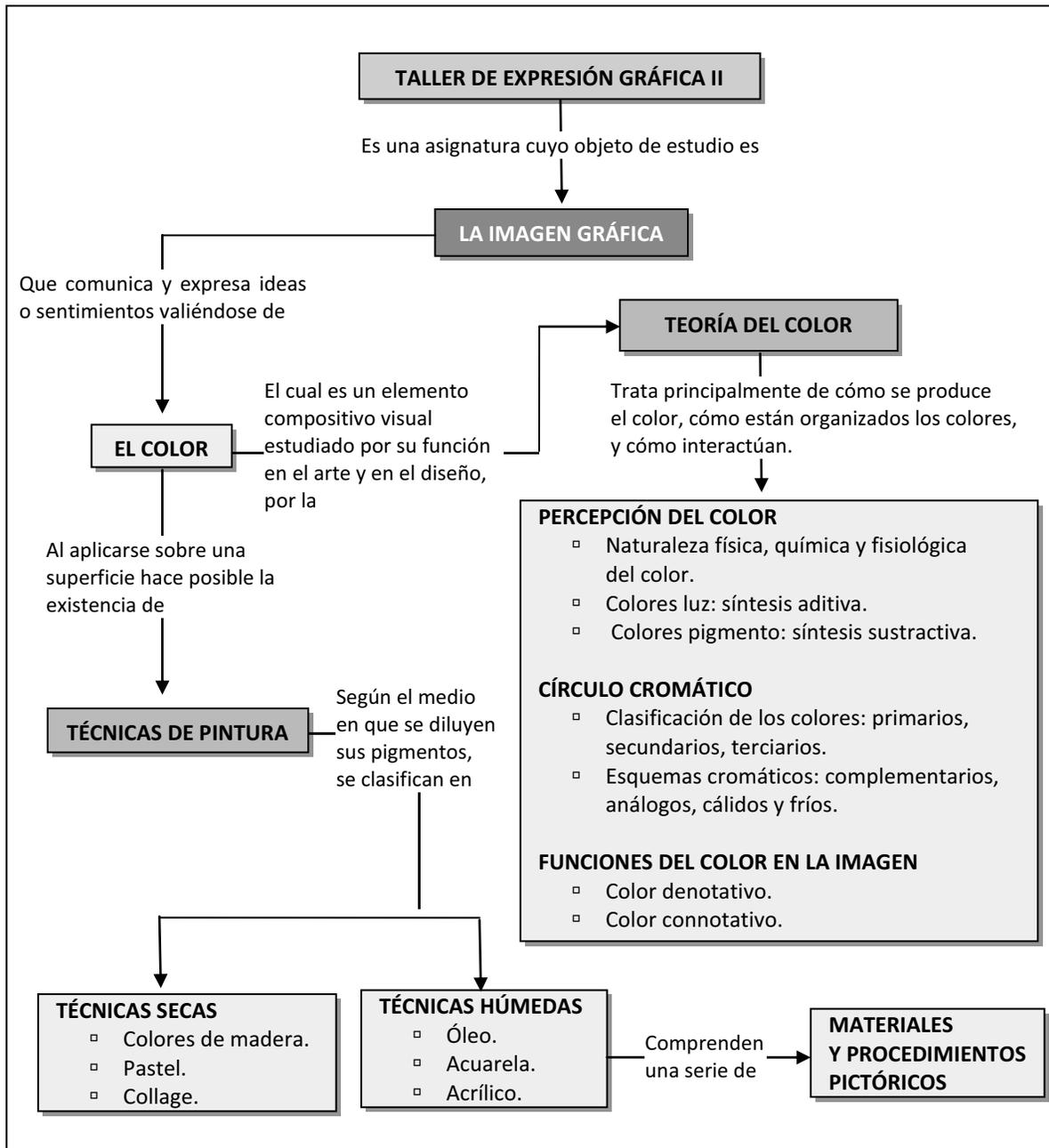
TEORÍA DEL COLOR

- **PERCEPCIÓN DEL COLOR**
 - ✓ Naturaleza física, química y fisiológica del color.
 - ✓ Colores luz: síntesis aditiva
 - ✓ Colores pigmento: síntesis sustractiva
- **CÍRCULO CROMÁTICO**
 - ✓ Clasificación de los colores: primarios, secundarios, terciarios.
 - ✓ Esquemas cromáticos: complementarios, análogos, cálidos y fríos.
- **FUNCIONES DEL COLOR EN LA IMAGEN**
 - ✓ Color denotativo
 - ✓ Color connotativo

TÉCNICAS DE PINTURA

- **TÉCNICAS SECAS Y HÚMEDAS: MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS BASICOS.**
 - ✓ Colores de madera, pastel, collage.
 - ✓ Óleo, acuarela, acrílico.

Unidad 1. El color y su aplicación en las técnicas de pintura.
Estructura conceptual: conceptos fundamentales y secundarios.



con ejercicios de técnicas de pintura (colores de madera, óleo, acuarela, acrílico, entre otras), y que por lo mismo, requieren de mucha práctica para el desarrollo de la representación gráfica pictórica.

- Especificar el o los autores en que se basan o de dónde están retomados los contenidos temáticos.

- Replantear la jerarquía de los conceptos fundamentales y de los conceptos secundarios tanto en los aprendizajes como en los contenidos temáticos, que dé cuenta de una estructura conceptual explícita. Una alternativa a considerarse podrían ser los siguientes contenidos temáticos, cuya argumentación jerárquica se muestra en el mapa conceptual de la página anterior.

Unidad 2. Los medios impresos

La segunda unidad didáctica de TEG II, y su evaluación en el EDA 2011-2, obtuvo los resultados siguientes:

CUADRO 4b. Resultados del EDA 2011-2 con relación a los aprendizajes de la unidad 2 PI de TEG II.

| NÚMERO DE REACTIVO | APRENDIZAJES DE LA TE CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE (APRENDIZAJES FORMULADOS DE FORMA PARCIAL) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE DE LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|--|---|---------------------------------|
| Unidad 2. Los medios impresos. Aprendizaje: <i>Distingue</i> las características de los diferentes medios de comunicación impresa, para realizar propuestas de mensajes gráficos. | | | |
| Tema 2.1. Medios impresos. | | | |
| 10 | 2.1.1. Resultado de aprendizaje: <i>Conoce</i> las características básicas de los siguientes medios impresos: carteles, folletos, revistas, portadas y empaques. | Comprensión | 73% |
| Tema 2.2. Diseño de medios impresos. | | | |
| 13 | 2.2.1. Resultado de aprendizaje: <i>Identifica</i> las partes estructurales básicas de los medios impresos: retícula, columna, medianil, margen. | Comprensión | 88% |

Verbos de acción empleados en el PI y en la TE para la unidad 2 de TEG II:

Unidad 2. Los medios impresos

Aprendizaje en el PI: *Distingue* las características de los diferentes medios de comunicación impresa, para realizar propuestas de mensajes gráficos.

Tema 2.1. Medios impresos.

Aprendizaje en la TE: *Conoce* las características básicas de los siguientes medios impresos: carteles, folletos, revistas, portadas y empaques.

Tema 2.2. Diseño de medios impresos.

Aprendizaje en la TE: *Identifica* las partes estructurales básicas de los medios impresos: retícula, columna, medianil, margen.

- El EDA arrojó evidencias de aprendizaje para una mayoría (dos de tres) de resultados de aprendizaje *parciales* sobre los conceptos de medios impresos y de diseño de medios impresos, con grado de dificultad fácil, con 73% y 88% de respuestas correctas. No hubo evidencias de aprendizaje para la *tipografía*.
- En el aprendizaje del PI, el verbo de acción “distingue” alude al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo de conocimiento.
- En los aprendizajes de la TE, los verbos de acción “conoce” e “identifica” se refieren al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo conocimiento, pues se presentan dentro del dominio cognoscitivo de recordar información.
- Tanto en el PI como en la TE, los aprendizajes usan verbos verbos de acción de acuerdo con la taxonomía de Bloom y a las especificidades disciplinarias para esa unidad didáctica que es de tipo preponderantemente teórica.
- Todos los verbos de acción “distingue”, “conoce” e “identifica” del programa como los de la TE, están formulados adecuadamente en tiempo presente indicativo.
- Los aprendizajes de la TE se derivan del aprendizaje y contenidos temáticos del PI. La congruencia conceptual adolece de imprecisión, pues no se mencionan en forma clara y explícita los conceptos fundamentales y los conceptos secundarios.

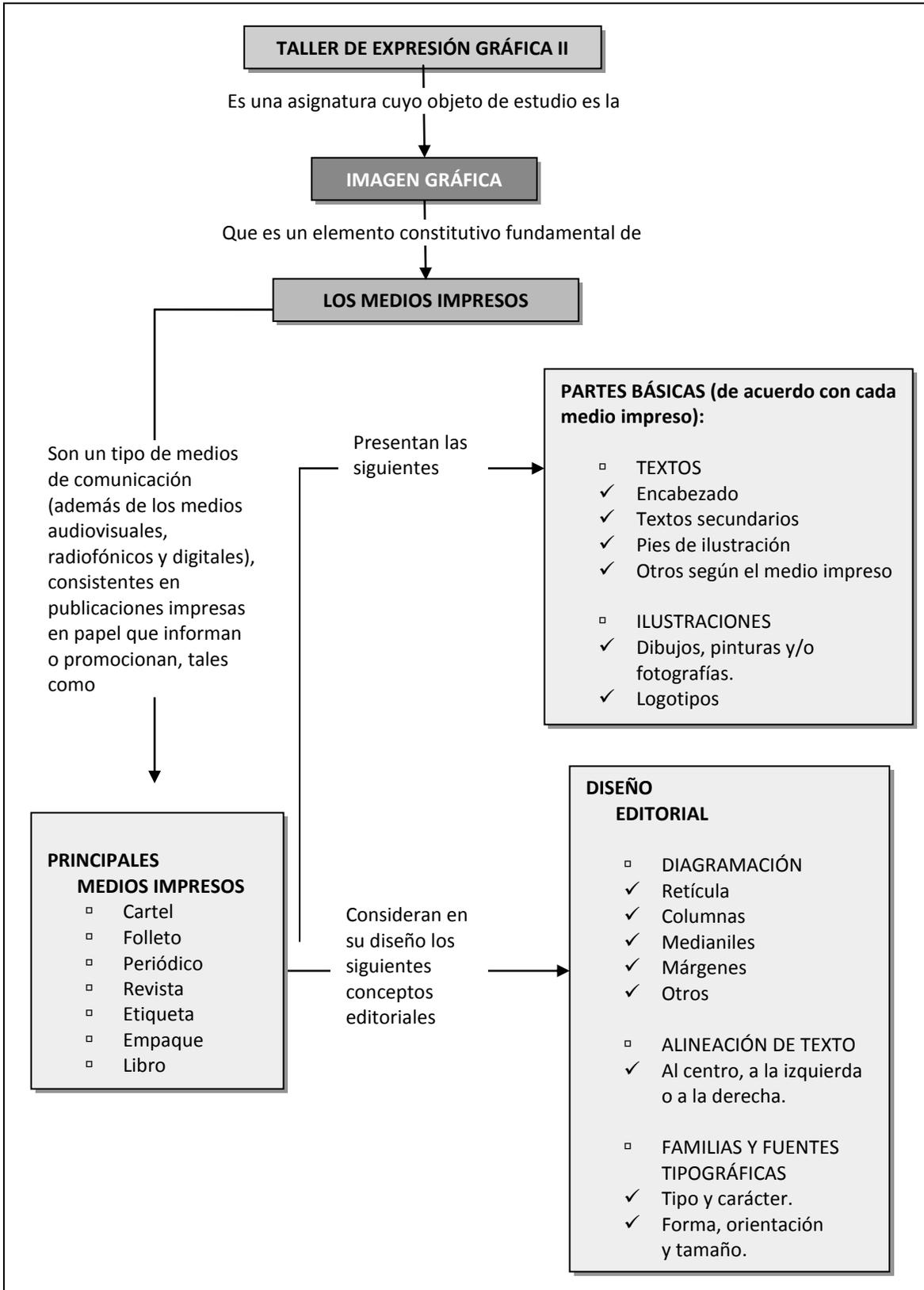
Recomendaciones

- Reformular el aprendizaje global de esta unidad, de manera que en su planteamiento queden claros los contenidos curriculares (declarativo, procedimental y actitudinal) y, con ello, sus

Unidad 2. LOS MEDIOS IMPRESOS

- Tipos de dibujo por su función:
 - ✓ Expresiva (artístico, grafitis, tatuajes, etc.)
 - ✓ Comunicativa (arquitectónico, geométrico, mecánico, topográfico, ilustraciones de textos, etc.)
 - Conceptos que guían el acto de dibujar:
 - ✓ Dibujo con claroscuro
 - ✓ Dibujo con perspectiva
 - ✓ Dibujo de imitación
 - ✓ Dibujo a mano alzada
 - ✓ Dibujo de bocetos
 - ✓ Dibujo con cánones de proporción
 - Técnicas de dibujo: procedimientos, materiales e instrumentos
 - ✓ Lápiz de grafito
 - ✓ Carboncillo
 - ✓ Otro(s)
-

Unidad 2. Los medios impresos.
Estructura conceptual: conceptos fundamentales y secundarios.



niveles cognoscitivos. Aunque sabemos que el proceso de aprendizaje integra de forma simultánea todas estas dimensiones, metodológicamente ayuda esta distinción para agrupar y organizar mejor los resultados de aprendizaje en las TE.

- Replantear el tiempo didáctico del PI (24 horas) en función del carácter propedéutico de la asignatura, del enfoque pedagógico, del perfil de egreso del Colegio y del trabajo con grupos numerosos de alumnos, para establecer cuán factible es el logro del o los aprendizajes con sus conceptos fundamentales y secundarios que se consignan para esta unidad didáctica.
- Especificar el o los autores en que se basan o de dónde están retomados los contenidos temáticos.
- Replantear la jerarquía de los conceptos fundamentales y los conceptos secundarios tanto en los aprendizajes como en los contenidos temáticos, que dé cuenta de una estructura conceptual explícita. Una alternativa a considerarse podrían ser los siguientes contenidos temáticos, cuya argumentación jerárquica se muestra en el esquema y mapa conceptual de las páginas anteriores.

Unidad 3. Introducción a los sistemas de impresión

La tercera unidad de TEG II, y su evaluación en el EDA 2011-2, obtuvo los resultados que a continuación se mencionan:

CUADRO 4b. Resultados del EDA 2011-2 con relación a los aprendizajes de la unidad 3 PI de TEG II.

| NÚMERO DE REACTIVO | APRENDIZAJES DE LA TE CON EVIDENCIA DE APRENDIZAJE (APRENDIZAJES FORMULADOS DE FORMA PARCIAL) | NIVEL COGNOSCITIVO DEL APRENDIZAJE DE LA TE | PORCENTAJE PROMEDIO DE ACIERTOS |
|--|--|---|---------------------------------|
| Unidad 3. Introducción a los sistemas de impresión. | | | |
| Aprendizaje: <i>Identifica, experimenta y reconoce</i> las características básicas de los diferentes sistemas de impresión para la reproducción de imágenes. | | | |
| Tema 3.1. Sistemas de impresión: altorrelieve, bajorrelieve, trama, planocilíndrica, electrónica. | | | |
| 19 | 3.1.1. Resultado de aprendizaje: <i>Conoce</i> el origen histórico de los sistemas de impresión. | Conocimiento | 49% |
| 23 | 3.1.3. Resultado de aprendizaje: <i>Distingue</i> la matriz de los diferentes sistemas de impresión. | Comprensión | 68% |
| 24 | 3.1.4. Resultado de aprendizaje: <i>Reconoce</i> dónde se emplean los sistemas de impresión. | Comprensión | 57% |

Verbos de acción empleados en el PI y en la TE para la unidad 3 de TEG II:

Unidad 3. Introducción a los sistemas de impresión

Aprendizaje en el PI: *Identifica, experimenta y reconoce* las características básicas de los diferentes sistemas de impresión para la reproducción de imágenes.

Tema 3.1. Sistemas de impresión: altorrelieve, bajorrelieve, trama, planocilíndrica, electrónica.

3.1.1. Aprendizaje en la TE: *Conoce* el origen histórico de los sistemas de impresión.

Tema 3.1. Sistemas de impresión: altorrelieve, bajorrelieve, trama, planocilíndrica, electrónica.

3.1.3. Aprendizaje en la TE: *Distingue* la matriz de los diferentes sistemas de impresión.

Tema 3.1. Sistemas de impresión: altorrelieve, bajorrelieve, trama, planocilíndrica, electrónica.

3.1.4. Aprendizaje en la TE: *Reconoce* dónde se emplean los sistemas de impresión.

- El EDA arrojó evidencias de aprendizaje para una mayoría (tres de cuatro) resultados de aprendizaje *parciales* sobre los conceptos de el origen histórico de los sistemas de impresión, la matriz de los diferentes sistemas de impresión y dónde se emplean los sistemas de impresión, con grado de dificultad de regular a fácil, de 49%, 57% y 68% de respuestas correctas. No hubo evidencias de aprendizaje para *Conoce las características básicas de los sistemas de impresión*.
- En el aprendizaje del PI, encontramos tres verbos de acción “*identifica*”, “*experimenta*” y “*reconoce*”, de los cuales, el primero alude al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo de conocimiento; mientras que los verbos segundo y tercero hacen referencia al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo de comprensión, en razón de que estos últimos se presentan dentro de los dominios cognoscitivos de recordar y de inferir información.
- En la TE el verbo de acción “*conoce*” se refiere al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo de conocimiento, pues se presentan dentro del dominio cognoscitivo de recordar información. Los verbos de acción “*distingue*” y “*reconoce*” hacen referencia al contenido curricular declarativo y al nivel cognoscitivo de comprensión, pues implican procesos cognoscitivos de memoria y de inferencia de datos.
- Los aprendizajes del PI y de la TE emplean verbos conforme a la taxonomía de Bloom.
- Todos los verbos de acción del aprendizaje del PI (“*identifica*”, “*experimenta*” y “*reconoce*”) como los de la TE (“*conoce*”, “*distingue*” y “*reconoce*”) están formulados adecuadamente en tiempo presente indicativo.
- Los aprendizajes de la TE se derivan del aprendizaje y contenidos temáticos del PI, aunque la congruencia conceptual adolece de que no se mencionan en forma clara y explícita los conceptos fundamentales y los conceptos secundarios.

Recomendaciones

- Reformular el aprendizaje global de esta unidad didáctica, de tal manera que se diferencien claramente los contenidos curriculares: declarativo, procedimental y actitudinal, lo cual ayudará a clasificar en forma más ordenada los resultados de aprendizaje en las TE.
- Replantear el tiempo didáctico estipulado en el PI (16 horas), y así valorar la factibilidad de implementación adecuada de los aprendizajes con sus conceptos fundamentales y secundarios respectivos.
- Revisar la estructura conceptual, tanto de los conceptos fundamentales como de los conceptos secundarios de los contenidos temáticos, para formular aprendizajes significativos y congruentes. En este sentido consideramos, a partir del análisis de los contenidos del PI, la siguiente alternativa de núcleos temáticos y cuya argumentación jerárquica mostramos en el esquema y mapa conceptual siguientes.

Unidad 3. SISTEMAS DE IMPRESIÓN

▫ COMPONENTES GENERALES

1. Máquina impresora: prensa
2. Matriz o plancha de impresión
3. Materia colorante: tinta
4. Soporte: papel

▫ CLASIFICACIÓN POR LA FORMA DE SU MATRIZ:

1. IMPRESIÓN EN RELIEVE:

- ✓ Tipografía
- ✓ Linograbado
- ✓ Xilografía

2. IMPRESIÓN EN HUECO

- ✓ Huecograbado

3. IMPRESIÓN EN PLANO

- ✓ Litografía
- ✓ Offset

3. IMPRESIÓN EN TRAMA

- ✓ Serigrafía manual
- ✓ Serigrafía industrial

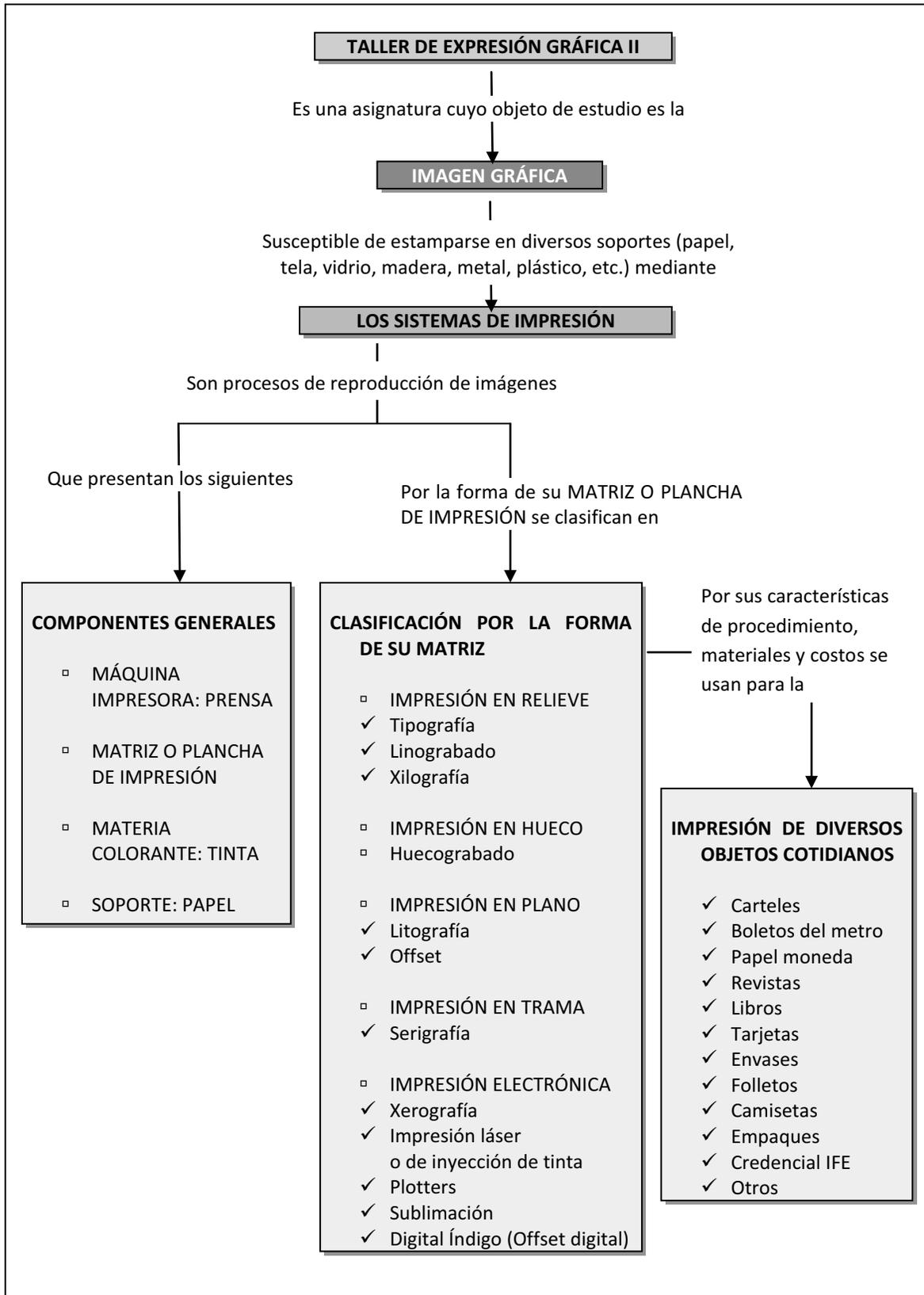
4. IMPRESIÓN ELECTRÓNICA

- ✓ Xerografía
- ✓ Impresión láser o de inyección de tinta
- ✓ Plotters
- ✓ Sublimación
- ✓ Digital Índigo (Offset digital)

▫ IMPRESIÓN DE DIVERSOS OBJETOS COTIDIANOS

- ✓ Carteles
- ✓ Boletos del metro
- ✓ Papel moneda
- ✓ Revistas
- ✓ Libros
- ✓ Tarjetas
- ✓ Envases
- ✓ Folletos
- ✓ Camisetas
- ✓ Empaques
- ✓ Credencial IFE
- ✓ Otros

Unidad 3. Introducción a los sistemas de impresión.
Estructura conceptual: conceptos fundamentales y secundarios.



CONCLUSIONES GENERALES

A partir de las observaciones vertidas, consideramos importante llamar la atención sobre los siguientes aspectos para la modificación de los programas de TEG I y II:

Aportaciones del programa de TEG I y II a la formación del bachiller

TEG I y II es una asignatura que en el contexto curricular del Colegio cumple una función propedéutica que aporta conocimientos teóricos y prácticos introductorios a carreras como el Diseño Gráfico, la Arquitectura, las Artes Visuales, la Comunicación Visual, entre otras.

Es una disciplina que estudia la obra gráfica en sus múltiples expresiones y el código de signos que la hace posible: el lenguaje gráfico-plástico. La finalidad de esta asignatura a través de su currículo es formativa, ya que usa el conocimiento propio de la disciplina para promover el desarrollo integral del alumno dentro de un contexto pedagógico, donde el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje con la capacidad de construir o reconstruir el conocimiento. El alumno construye, a partir de la observación del entorno visual gráfico, una red cognoscitiva más amplia del concepto de imagen gráfica, con la finalidad de que identifique la complejidad de la estructura, procesos y evolución de la misma. Lo que le permitirá desarrollar su capacidad de *interpretar y producir* obras gráficas de su propia creación o de otros, con una participación más consciente y responsable del poder comunicativo y expresivo que poseen las imágenes gráficas eficaces y eficientes. Pretende formar personas educadas visualmente con las destrezas básicas para reconocer los mensajes gráficos como fenómenos culturales y comunicativos.

La disciplina de TEG I y II proporciona contenido, situaciones o problemáticas de estudio, principios y procesos para aprender a observar y pensar ordenadamente el entorno visual tridimensional y bidimensional. Todo este conocimiento presentado como información al alumno es procesado por éste para transformarlo en conocimiento de su propia interpretación y creación. De estas consideraciones y propósitos curriculares es que se derivan los siguientes ejes articuladores: del lenguaje, la producción, la recepción y el contexto sociocultural.

1. El *lenguaje gráfico*, sus elementos compositivos y formas de organización compositiva básicas.
2. La *producción* de imágenes gráficas, a través de aprender a usar distintos materiales y herramientas, y de la apropiación de técnicas y procedimientos para hacer representaciones gráficas y pictóricas.
3. La *recepción* o apreciación de imágenes gráficas producidas por los alumnos o de otros autores.
4. El *contexto sociocultural* o contextualización de las imágenes gráficas dentro de un entorno social y cultural determinados.

Ubicación y pertinencia con relación al plan de estudios

TEG I y II son asignaturas optativas de quinto y sexto semestres en el PEA del Colegio, incluidas dentro de uno de los cinco esquemas preferenciales en el último año del bachillerato con carácter propedéutico e introductorio para carreras afines, como Diseño Gráfico, Arquitectura, Artes Visuales, Comunicación Visual, entre otras.

El Plan de Estudios del Colegio presenta un currículo integral conformado por áreas de conocimientos integradas, a su vez, por materias en donde la comprensión de algunos fundamentos y conceptos de una materia sirven de base para el abordaje de la otra. La transferencia del conocimiento se favorece al descubrir las correlaciones entre materias, en hechos, conceptos, fundamentos y, en general, en información similar con otras materias. El aprendizaje basado en la organización curricular correlacionada o integrada promueve la interdisciplinariedad que tiene un gran poder estructurante, ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etcétera, con los que se enfrenta el estudiantado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas (Torres, 1996, p. 75).

En la relación de transferencia vertical, las asignaturas de TEG I y II, no presentan una asignatura antecedente directa. En cuanto a la relación de transferencia horizontal, apreciamos algunos vínculos de interrelación de contenidos con otras asignaturas de otros semestres como Física II (fenómenos electromagnéticos), Física IV (sistemas electromagnéticos y electrónicos), Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación III (lectura crítica del texto icónico verbal) y Taller de Comunicación I y II (lenguaje no verbal, tipología de los mensajes, la imagen visual en los mensajes).

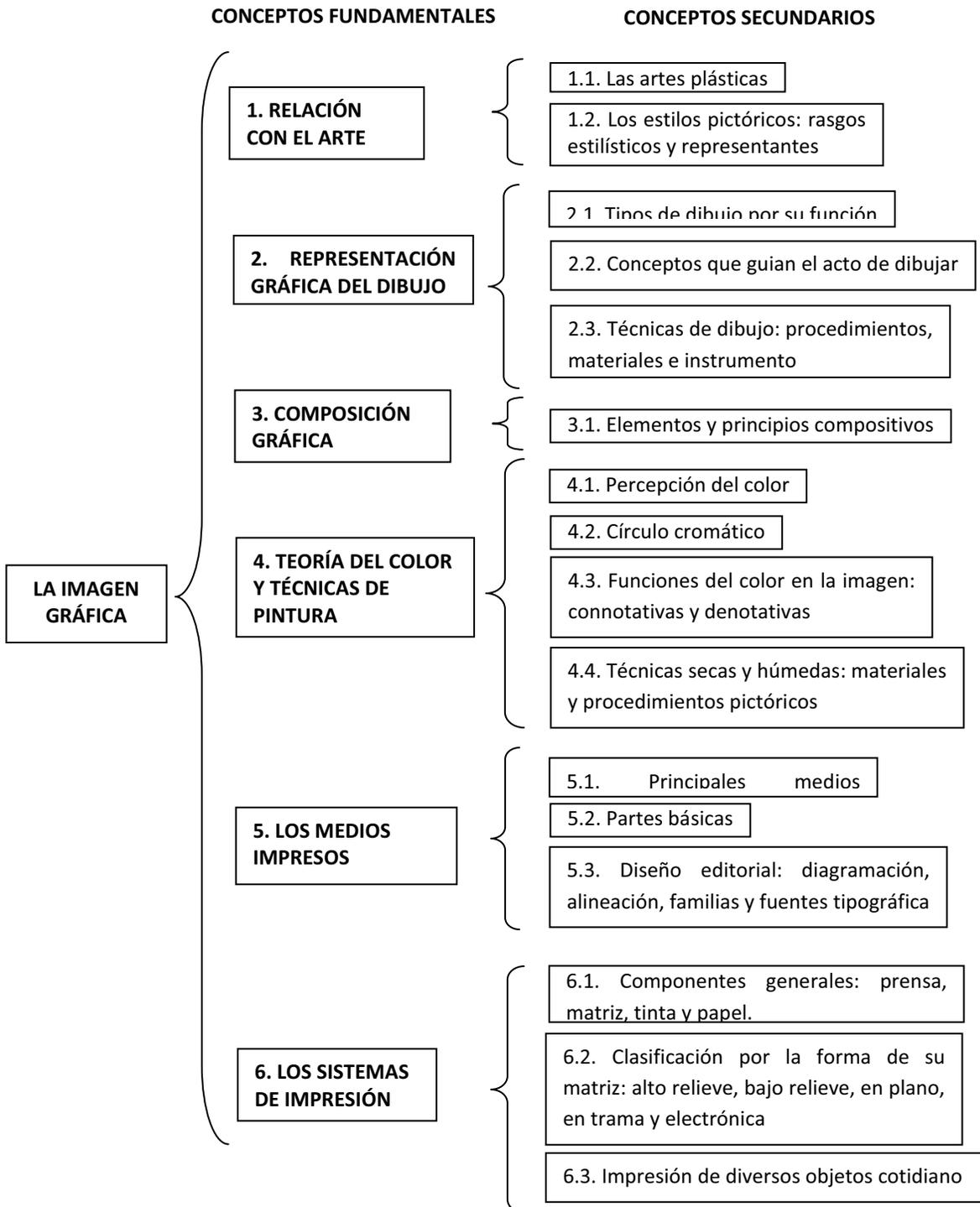
Los alumnos se enfrentan a problemas que trascienden los límites de una disciplina, que pueden detectar, analizar y solucionar en forma interrelacionada. En este sentido consideramos que se puede aumentar la integración horizontal de TEG I y II con otras asignaturas del Plan de Estudios, si se contemplan e identifican contenidos comunes, que son abordados desde distintas disciplinas. Esta organización del currículo permitirá reducir la fragmentación del conocimiento, favorecer una visión más integradora, promover aprendizajes significativos y la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Estructura del PI

En el cuadro sinóptico siguiente mostramos una propuesta de estructura conceptual con conceptos fundamentales y secundarios. En ella podemos apreciar que la estructura conceptual para la asignatura de TEG I y II, parte del *concepto fundamental de la imagen gráfica*. Este concepto central requiere comprender las relaciones entre seis conceptos secundarios³⁰. Cada uno

³⁰ Son los que se muestran en el esquema de la página siguiente, donde se aprecian los conceptos fundamentales y los conceptos secundarios.

de éstos presenta, a su vez, una red de subconceptos que se relacionan entre sí, lo que permite favorecer la construcción de entramados conceptuales que permiten el desarrollo del pensamiento categorial y complejo. Recordemos que los conceptos fundamentales y secundarios se estructuran en cuatro ejes articuladores: composición, producción, recepción o apreciación y el contexto sociocultural de las imágenes gráficas.



Lo anterior es en el entendido de que la imagen gráfica es un medio de comunicación y de expresión de gran complejidad que conlleva la comprensión del lenguaje gráfico, de la gramática y sintaxis gráfica, así como del funcionamiento compositivo de la imagen gráfica, que consiste en encontrar un equilibrio visual entre los elementos constitutivos y el espacio gráfico o fondo visual que los contiene.

Los conceptos que se presentan en la estructura conceptual permiten al alumno la comprensión del concepto fundamental de la imagen gráfica y de sus conceptos secundarios, que forman parte del programa de TEG I y II, con la característica de que cada profesor tiene la libertad de organizar el orden en que serán abordados, de acuerdo con las condiciones de aprendizaje.

La estructura conceptual del PI actual es susceptible de perfeccionarse en dos aspectos muy importantes:

- a. la *jerarquización conceptual* ordenada en *conceptos fundamentales y secundarios*, y
- b. el *planteamiento metodológico por contenidos curriculares diferenciados*: declarativo, procedimental y actitudinal.

Aunque sabemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje integra de forma simultánea estas tres dimensiones curriculares (declarativo, procedimental y actitudinal), es recomendable desde el punto de vista metodológico hacer esta distinción en los núcleos temáticos, pues favorece una mejor organización y traducción de los aprendizajes del PI en las TE respectivas.

La jerarquización conceptual aunada al planteamiento por contenidos curriculares permite definir claramente los niveles cognoscitivos de los aprendizajes, y favorece una mayor congruencia y correspondencia entre los aprendizajes del PI con los de la TE, lo cual lleva a formular aprendizajes significativos y relevantes.

Actualidad de los contenidos temáticos

Entendemos que los conocimientos de un área de conocimiento o disciplina se desarrollan dentro de un contexto y tiempo determinado, lo que hace que el conocimiento presente avances continuos. La evolución de los conocimientos disciplinarios de TEG I y II es primordial para poder enfrentar los desafíos que surgen cada día y para adaptarnos al trabajo interdisciplinario, donde se proporcionen al alumno las herramientas básicas para interactuar como comunicadores visuales en la sociedad contemporánea.

En este sentido, las asignaturas de TEG I y II presentan en sus programas de estudios una serie de núcleos temáticos clásicos y básicos referentes a la Teoría de la Composición Gráfica, la Teoría del Color, las Técnicas de Representación Gráfica por medio del dibujo y la pintura, y a las Técnicas de Reproducción de las Artes Gráficas. Sin duda se trata de contenidos temáticos tradicionales que se vinculan entre sí por el manejo común de la imagen gráfica en cuanto a su composición, producción, recepción y contexto sociocultural, donde el dibujo y la pintura son dos de los temas

más importantes dentro de dichas asignaturas expresados en los conceptos básicos de composición, proporción de la figura humana, así como diversos materiales y técnicas de dibujo y de pintura. Estos contenidos aportan conocimientos a los estudiantes para que evalúen sus propias obras gráficas y de los demás, y para desarrollar el pensamiento crítico y conceptual sobre la imagen gráfica desde el punto de vista compositivo básico. También se manejan contenidos que favorecen la exposición de los alumnos a diferentes estilos y características de la representación gráfica histórica y contemporánea.

Consideramos que muchas de las actividades cotidianas están estrechamente relacionadas con aspectos de las artes plásticas y visuales, aunque de una manera no muy evidente, a través de la Expresión Gráfica se pueden estudiar sociedades desde lo clásico, como el dibujo y la pintura, entre otras artes plásticas, hasta las aportaciones más novedosas que provienen de las nuevas tecnologías gráficas.

A pesar de la creencia sobre el desplazamiento de los medios impresos por las nuevas tecnologías y el Internet, vemos que continúan vigentes los sistemas de impresión clásicos como la tipografía, el offset y la serigrafía en sus modalidades manuales e industriales con una evolución en la estructura tecnológica en la producción de impresos.

También vemos que con el desarrollo de las nuevas tecnologías, las artes gráficas han experimentado grandes transformaciones con textos e ilustraciones animadas, con sonidos y hasta movimientos. Sin embargo, la base sigue siendo la imagen gráfica y la comunicación icónico-verbal.

Desde la invención de la imprenta mecánica, la comunicación de conocimientos entre los seres humanos se ha multiplicado de forma exponencial, gracias a las publicaciones en serie y en soporte de papel. Dentro del sistema de impresión electrónica, observamos una importante evolución en las máquinas xerográficas, impresoras láser y plotters, además del desarrollo de nuevos sistemas de impresión electrónica como las máquinas de sublimación textil (para impresión en camisetas, gorras, bolsos, etc.) o en cerámica (tazas, platos, vasos, etc.) que imprimen en un solo paso las cuatro tintas (separación de tintas: amarillo, magenta, azul cian y negro) que normalmente se usan en los otros sistemas de impresión a color.

También se cuenta actualmente con revolucionarias máquinas denominadas de Impresión Digital Índigo, que son una variante de la impresión lito-offset tradicional, pero con varias ventajas adicionales como la producción de impresiones a todo color al instante, con salida prácticamente inmediata del archivo digital en disco compacto, zip o disquete, al producto impreso. Este sistema de impresión electrónica permite ejecutar muy cortos tirajes, eliminando la necesidad de imprimir miles de copias cuando sólo se requieren cientos o docenas de ellas.

Estos avances tecnológicos dentro de la comunicación visual y las Artes Gráficas a los que hemos hecho referencia, deben ser considerados en la revisión y actualización del PI de la asignatura con la idea de tener núcleos temáticos actualizados y vinculados con los contenidos clásicos básicos disciplinarios ya mencionados.

REFERENCIAS

- Acha, J. (2005). *Expresión y apreciación artísticas*. México: Trillas.
- Alcubilla, J. L. (2001). *Artes Plásticas*. México: Nuevo México.
- Alfaro, R. (2001). *Expresión y apreciación de las Artes Plásticas*. México: Modernización Educativa.
- Andreau, A. (1989). *Técnicas de expresión gráfica*. Madrid: Paraninfo.
- Asensio, F. (2005). *Dibujo para principiantes*. Colonia: Köneman - Arco Editorial.
- Bárcena A., P. et al. (2001). *El hombre y el Arte*. México: Patria.
- Cantú, J. de J. y García, H. (2004). *Historia del Arte*. México: Trillas.
- Cárdenas, L. (2002). *El lenguaje pictórico*. México: Fontamara.
- Freixas, E. (1980). *Para aprender a dibujar la figura humana*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- García, B. (2002). *Artes plásticas*. México: Ediciones Castillo.
- Gombrich, E. (1987). *Historia del Arte*. Madrid: Alianza.
- Hamm, J. (1989). *Dibujando la cabeza y el cuerpo humano*. México: Azteca.
- Hanks, K. (2000). *El dibujo. La Imagen como Medio de Comunicación*. México: Trillas.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Cork: Quality Promotion Unit, University College Cork. [Versión española: Redactar y utilizar resultados de aprendizaje [versión electrónica]. Disponible en: http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/new_resultados_de_aprendizaje_01_dkennedy.df [recuperado el 28 de noviembre de 2011].
- Lafourcade, P, (1971), *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Lojero C., F. (2000) *Apreciación y expresión plásticas*. México: Santillana.
- Lozano F., J. M. (1986). *Historia del Arte*. México: CECSA.
- Magnus, G. H. (1992) *Manual para Dibujantes e Ilustradores*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Mora Z., D. (2002). *Arte Integrado*. México: Enterpe.
- Parramón, J. M. (1987). *Así se compone un cuadro*. Barcelona: Parramón.
- (1998). *Cómo reconocer estilos*. Barcelona: Parramón.
- (2000). *Perspectiva y composición*. Barcelona: Parramón.
- (2003). *El gran libro del color. La historia, el estudio, los materiales, las técnicas, los temas, la teoría y la práctica del dibujo artístico*. Barcelona: Parramón.
- Prette, M. y De Giorgis, A. (2003). *Leer el Arte*. México: Susaeta.
- Puente, R. (2005). *Fundamentos del Dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili.

Serrano P. y Ortiz, S. (2001). *El lenguaje de las Artes Plásticas*. México: Prentice Hall.

Torres Santomé, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

UNAM-CCH (2004). *Programas de estudio de TEG I y II*. México: el autor.

Wong, W. (1979). *Fundamentos del diseño bi y tridimensional*. Barcelona: Gustavo Gili.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. José Narro Robles
Rector

Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General

Lic. Enrique del Val Blanco
Secretario Administrativo

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional

MC. Miguel Robles Bárcena
Secretario de Servicios a la Comunidad

Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General

Enrique Balp Díaz
Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona
Directora General

Ing. Genaro Javier Gómez Rico
Secretario General

Lic. Graciela Díaz Peralta
Secretaria Académica

Lic. Juan A. Mosqueda Gutiérrez
Secretario Administrativo

Lic. Araceli Fernández Martínez
Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje

Lic. Arturo Souto Mantecón
Secretario de Planeación

Lic. Guadalupe Márquez Cárdenas
Secretaria Estudiantil

Mtro. Trinidad García Camacho
Secretario de Programas Institucionales

Lic. Laura S. Román Palacios
Secretaria de Comunicación Institucional

Ing. Juventino Ávila Ramos
Secretario de Informática

Directores de los planteles

Lic. Sandra Aguilar Fonseca
Azcapotzalco

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Naucalpan

Dr. Roberto Ávila Antuna
Vallejo

Lic. Arturo Delgado González
Oriente

Lic. Jaime Flores Suaste
Sur



COLEGIO DE
CIENCIAS Y
HUMANIDADES

1971
2011



COLEGIO DE
CIENCIAS Y
HUMANIDADES

1971
2011