



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LETRAS MODERNAS**

**REVISIÓN CURRICULAR DEL
DEPARTAMENTO DE INGLÉS DEL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

INFORME ACADÉMICO

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS INGLÉSAS)**

PRESENTA:

ROSA MARICELA RITA AGUILAR CASAS



MÉXICO, D.F.

1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

EN MEMORIA DE MIS PADRES:
Rosa y Eliseo

A MI ESPOSO, Agustín, por su amor, comprensión y apoyo.

A MIS HIJOS:
Agustín y Alejandra con todo mi amor para que continúen por el camino del estudio.

A MIS HERMANOS:
Ángel, Jacinto, Jesús, Marcos y Clara
con todo mi cariño y agradecimiento.

A MI ASESORA, Lic. Ma. Angélica Prieto González, por sus valiosa orientación durante la realización de este informe.

A LAS PROFESORAS: Lic. Geraldine Gerling y Dra. Gloria Schön, por su disposición y constante ayuda.

A MIS AMIGOS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	pág.
CAPITULO I	
1.1 Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades	1
1.2 Plan de estudios 1971	1
1.3 Principios del Colegio	2
1.4 Ubicación de la materia en el plan de estudios	4
CAPITULO II	
2.1 Orígenes de la concepción curricular	5
2-2 Conceptos básicos	11
2.2.1 Plan de estudios	11
2.2.2 Curriculum	12
2.2.3 Realidad curricular	14
2.2.4 Estructuras curriculares	15
CAPITULO III	
3.1 Revisión del Plan de Estudios del CCH	18
3.1.1 Propuesta de María de Ibarrola	19
3.1.2 Desarrollo del proceso de revisión	24
CAPITULO IV	
4.1 Revisión curricular del Departamento de Inglés	32
4.1.1 Síntesis histórica	32
4.1.2 Primera aproximación a los problemas curriculares	35
4.1.3 Segunda aproximación sucesiva a los cambios curriculares	39
4.1.4 Propuesta y acercamiento a los contenidos del programa	44
4.1.5 Propuesta para el programa de Lectura en Inglés	48
4.1.6 Programas para los cuatro semestres de la materia de Lectura en Inglés	55
CAPITULO V	
5.1 Nuevo Plan de Estudios	60
5.2 Programas de la Asignatura de Inglés	61
CONCLUSIONES	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Durante el periodo de 1991 a 1996 se llevó a cabo el proceso de revisión del plan de estudios del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades en el que participaron todas las áreas y departamentos que lo integran. Como profesora del Departamento de Inglés de esta institución tuve la oportunidad de participar en la Comisión de Revisión Curricular que para tal efecto se formó. Mi participación en la mayor parte de este proceso (de 1992 a 1995) me dejó una experiencia enriquecedora en cuanto al conocimiento de todo lo que se involucra al realizar un trabajo tan complejo y prolongado con el cuidado, seriedad y continuidad que caracterizó esta revisión.

Ante la necesidad de regularizar mi situación académica por medio de la obtención del título de Licenciado en Lengua y Literatura Modernas (Inglésas) y al contar con la oportunidad que la Facultad de Filosofía y Letras abrió a sus egresados para titularse por medio de la presentación de un Informe Académico de Actividad Docente, considero que la experiencia de cinco años como miembro de la Comisión Curricular del Departamento de Inglés del CCH me proporcionó los elementos necesarios para elaborar este tipo de informe y así poder acceder al título mencionado.

Considero que los productos de trabajo resultantes de las diferentes etapas que se siguieron durante la revisión, de las cuales se dará cuenta en el presente informe, plasman veinte años de la vida académica del Departamento de Inglés y presentan los logros alcanzados por medio de este proceso, lo que, a mi juicio, puede ser importante para la dependencia donde he desempeñado mi trabajo como profesora de inglés por más de veinticinco años, así como para otras instancias que se involucren en este tipo de actividad curricular.

Durante este proceso se analizaron y propusieron diferentes teorías para mejorar la enseñanza de la lengua extranjera, tanto para enseñar las cuatro habilidades como para enseñar la comprensión de lectura. El estudio de estas concepciones fue la base para la elaboración de los nuevos programas para la materia de inglés en el CCH. Debido a esto, el presente informe se enmarca dentro del ámbito de la didáctica de la lengua inglesa y guarda por lo tanto una relación estrecha con la carrera de la cual egresé.

Es así que por medio de este trabajo se informa del proceso de revisión del plan de estudios del Colegio en lo general y de la materia de inglés en lo particular. En el primer capítulo de este informe se abordan los antecedentes de la creación del CCH, se enumeran sus principios, se describe el Plan de Estudios sujeto a revisión y se ubica a la materia dentro de este plan.

En el segundo capítulo se exponen los orígenes de la problemática curricular y se explican los conceptos teóricos de la terminología empleada en el desarrollo de este informe.

En el siguiente capítulo se detalla la estrategia de revisión que se adoptó para guiar este proceso a nivel general del Colegio. Dicha estrategia fue sugerida por la asesora de la Comisión, la Dra. María de Ibarrola. En este mismo apartado se presenta la secuencia que se siguió en la estructuración del proceso y se describe en qué consistió cada una de sus etapas.

La descripción de los pasos que siguió la Comisión del Departamento de Inglés en las cinco etapas en las que participó, así como la exposición de las concepciones que se contemplaron en los diferentes trabajos que se elaboraron, la toma de decisiones, las propuestas de contenidos y de programas, los cambios en el proceso y la elaboración de los programas definitivos forman parte del cuarto capítulo.

En el último capítulo se informa del cierre de todo el proceso y de los resultados que finalmente se obtuvieron, tanto a nivel general del Plan de Estudios como a nivel particular del Departamento de Inglés.

CAPITULO I

En este capítulo se hará una breve reseña de los motivos por los que se originó el Colegio de Ciencias y Humanidades así como de los aspectos más importantes que conforman el Bachillerato del Colegio, los cuales se encuentran plasmados en diversos documentos tanto del año de su creación: Número extraordinario de la Gaceta UNAM de febrero de 1971, como publicaciones que se han emitido a lo largo de veinte años: Documenta 1, CCH junio de 1979 y los diferentes Cuadernillos que con motivo del proceso de revisión del Plan de Estudios se emitieron.

El proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades fue aprobado por el Consejo Universitario en enero de 1971. En él se proponía la consecución de metas que hasta ese momento la Universidad sólo había logrado alcanzar en forma parcial: Unificar a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas; vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación; crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país. La propuesta del CCH abría la posibilidad de crear nuevas opciones para el nivel de licenciatura así como para los estudios de posgrado y de investigación. Así que para echar a andar este proyecto se inició con la puesta en marcha del ciclo de bachillerato.

Uno de los propósitos de su creación fue el de poder satisfacer la creciente demanda de instrucción al nivel de la enseñanza media superior para lo cual se contó con la cooperación interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación. Así, fueron cuatro las facultades que se encargaron de organizar la estructura académica del bachillerato del Colegio: Las Facultades de Ciencias, de Filosofía y Letras, de Química y la de Ciencias Políticas y Sociales. El Centro de Lenguas Extranjeras intervino en cuanto a los idiomas.

Cada una de las instancias mencionadas se encargó de proponer planes de estudio y programas de adiestramiento aportando diferentes enfoques metodológicos cuya concepción se inclinaba a impugnar el enciclopedismo como la mejor opción para la enseñanza. Para luchar en contra de esta acumulación de información se hizo énfasis en la adquisición de los métodos y técnicas para desarrollar la habilidad de informarse, así como para llevar al alumno a la aplicación de dichos métodos y técnicas a problemas concretos e incrementar su interés para la obtención de conocimientos por iniciativa propia.

La conjugación de los elementos anteriores dio como resultado el Plan de Estudios para el bachillerato del CCH, el cual está constituido por materias básicas que permiten al alumno tener la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, y de una forma de expresión plástica.

En el diagrama de las asignaturas del Plan original (anexo 1) se puede observar la agrupación de las materias en cuatro áreas: Área de Matemáticas, Área de Ciencias experimentales, Área Histórico-social y Área de Talleres. Se señala el estudio de un idioma (Inglés o Francés). Se indica el número de horas para cada materia y se contabiliza el total de veinte horas de clase a la semana. Se ofrece también la posibilidad de cursar opciones técnicas. El equilibrio que este Plan mantiene entre el tiempo que el alumno dedica al estudio de las ciencias y al de las humanidades le permite adquirir un conocimiento de la naturaleza y de la sociedad que le ayudará en su trabajo y en su ámbito social.

Cabe mencionar que algunos de los postulados del bachillerato del CCH tienen su antecedente más remoto en el documento que el Dr. Pablo González Casanova presentó en el ciclo La Reforma del Bachillerato en 1953. Algunas de las modificaciones que en ese momento planteaba para la enseñanza en la Escuela Nacional Preparatoria, se pueden reconocer como los pilares del modelo educativo del Colegio.

Entre las propuestas que destacan en este sentido vale la pena mencionar las siguientes: la creación de dos bachilleratos, el de ciencias y el de humanidades, en los que se le podría entregar al alumno "...una cultura elemental intensiva y algunas experiencias muy particulares sobre lo que pueda ser la labor de un científico o de un humanista en el momento que explora un campo de su especialidad." La reducción de las materias para que este nivel de enseñanza proporcionara "...una educación que entregue los instrumentos generales como un primer paso para apoderarse de los instrumentos particulares de ciencias y humanidades..." En cuanto al perfil del estudiante "... se desea de un bachiller que sepa pensar, escribir y calcular y que posea en un principio una cultura científica y humanística, (...) que sepa para que sirven el pensar y el escribir, y el calcular, y las ciencias y las humanidades." El concepto de bachillerato básico general y propedéutico también se encuentra esbozado en este documento cuando expresa que los egresados de este nivel "...tendrán la libertad de elegir sin que quienes sigan un seminario de humanidades queden incapacitados para inscribirse en una escuela de ciencias, ni quienes sigan un laboratorio científico dejen por ello de tener derecho a estudiar algunas de las carreras humanísticas."

El bachillerato del CCH es de cultura básica porque hace énfasis en las materias fundamentales para la formación del estudiante y se propone que los alumnos adquieran elementos que les permitan adquirir mayores y mejores saberes y prácticas. Es un bachillerato propedéutico, general y único que los facultará para acceder a los niveles superiores de enseñanza y que postula las siguientes formulaciones, las cuales han sido tomadas por el profesorado como las grandes orientaciones de su quehacer docente:

Aprender a aprender, que significa la capacidad de adquirir conocimientos por cuenta propia.

Aprender haciendo, que se refiere, sobre todo, a la adquisición de habilidades.

Aprender a ser, que implica el propósito de formar a los alumnos no sólo en la esfera del conocimiento, sino en las de los valores y la sensibilidad.

Alumno crítico, o sea, capaz de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se le presentan.

Interdisciplinariedad, que exige atención entre los distintos campos del conocimiento.

En el diagrama de las asignaturas de este Plan, al idioma extranjero se le ubica en los cuatro primeros semestres junto con las materias con las que se propone formar el cuerpo básico del nivel medio superior. El número de horas que se le asignan para el primer año (tres horas), es equiparable al que se le asigna a Historia y a Taller de Redacción. Así mismo para el segundo año el idioma cuenta con cinco horas al igual que Ciencias Experimentales. Sin embargo, cabe hacer la observación que a pesar de que en el Plan de Estudios Académico se le confiere al idioma un estatus igual al de las demás materias que integran el curriculum del Colegio, en el punto 1 de las Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios, se le plantea sólo como la "posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés,..." En el punto 5 de ese mismo documento se marca la pauta del tratamiento diferente al de las demás materias ya que se señala que "los alumnos podrán, sin asistir a clases, acreditar los cursos de lenguas extranjeras mediante un examen en el que demuestren su capacidad de traducción y comprensión del inglés o francés."

Lo anterior se hace notar ya que es a partir de estas circunstancias que se empiezan a generar los problemas de la materia de inglés, entre los que se encuentra el no cumplirse con el tiempo estipulado en el plan de estudios para impartir dicha materia. Sobre éste y los otros problemas que afectaron la consecución del Plan de Estudios en el área de inglés se abundará en el capítulo IV.

CAPITULO II

Los conceptos que a continuación se tratarán son los componentes básicos del marco teórico del cual se partió para los trabajos de revisión del plan de estudios que hoy nos ocupa. Su comprensión abre perspectivas desde las cuales se pueden entender las implicaciones que un proceso de esta índole conlleva y la interacción que se genera entre ellos.

Para comenzar se describirán los inicios de la problemática curricular, la cual surgió en los Estados Unidos. El antecedente histórico de ésta se remonta a principios de siglo, representado por el pragmatismo de John Dewey y la perspectiva administrativa de Franklin Bobbit. Dewey fue quien formuló las ideas básicas fundamentales para la Teoría Curricular Americana. En esta teoría se considera al aprendiz, la sociedad y a la materia organizada como los criterios teóricos para la toma de decisiones curriculares. Esta problemática toma fuerza a mediados de siglo con Ralph Tyler en 1949 y posteriormente con Hilda Taba en 1962.

La concepción curricular surge en el ámbito educativo de los Estados Unidos como una respuesta a la problemática generada a partir de los cambios profundos propiciados por la industrialización: la transformación de una sociedad agraria a sociedad industrial. El fracaso del sistema para resolver los problemas suscitados por el cambio, ocasionó un desajuste crítico en la educación. La instrucción que la escuela proporcionaba no satisfacía las necesidades que el nuevo contexto socio-económico reclamaba. Al verse afectadas las estructuras internas del sistema educativo se tuvieron que formular elementos conceptuales que fundamentaran la modificación de la acción educativa.¹ En 1920 se hicieron varios ensayos que versaban sobre la problemática curricular en los que los objetivos abarcaban metas que rebasaban la adquisición clásica de conocimientos y la capacitación académica. Se hizo también una clasificación de los objetivos de aprendizaje por su relación con la educación general y el conocimiento especializado.

¹ Ostos Torres, L. Análisis del plan de estudios de Pedagogía del sistema abierto de la Facultad de Filosofía y Letras, información resumida, pp. 5-10.

Posteriormente las propuestas de Tyler y Taba inician la discusión del problema de los objetivos de aprendizaje. Tyler los reduce a objetivos conductuales e Hilda Taba los refiere a metas y a especificaciones concretas. Desde estas posiciones ambos autores amplían los elementos de discusión al expresar las bases que hacen posible el análisis de la validez de los aprendizajes propuestos en un programa de estudios a través de un diagnóstico de necesidades (Tyler en 1949) o de las fuentes y filtros que se aplican para su confección (Taba en 1962).

Díaz Barriga² esquematiza los aspectos sobresalientes de los modelos pedagógicos de ambos autores: los trabajos publicados por R. Tyler se fundamentan en elaboraciones abordadas por la Asociación Nacional de Educadores Norteamericanos desde la época de los treinta, las cuales se caracterizan por la discusión sobre los problemas de los planes y programas de estudio. En este debate Tyler sostuvo que debería existir un sistema de pensamiento para el planteamiento del currículo. El modelo pedagógico de Tyler propone el análisis de diversas fuentes de información para tomar decisiones en cuanto a los aprendizajes que se deben promover en los programas escolares y señala al alumno, a la sociedad y a los especialistas como fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje.

Para organizar objetivos "filosóficamente coherentes y factibles"³ establece que la primera propuesta curricular sea precisada y armonizada por los filtros de la filosofía y de la psicología. Una vez definidos los objetivos pasa a la selección y organización de actividades de aprendizaje, termina con la evaluación de experiencias a partir de la cual el ciclo se reinicia. Es importante señalar que Tyler centra en el alumno el problema de la selección y organización de actividades de aprendizaje.

Hilda Taba, por su parte, hace hincapié en la necesidad de apoyar las decisiones que se tomen en relación a los programas escolares en una teoría curricular. Esta teoría se finca en "la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad", el análisis de dichos elementos proporciona "una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir sobre qué

² Díaz Barriga, A. Didáctica y Currículo, información resumida, pp.13-21.

³ Tyler, R. citado por Díaz Barriga en op.cit. p. 15.

habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje".⁴ Para la elaboración del currículo también se debe tomar en cuenta toda la información sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo así como la naturaleza del conocimiento y las características de las cuales proviene el contenido del currículo.

El modelo de H. Taba representa un avance del planteamiento presentado por Tyler en cuanto que incorpora la discusión sobre la selección y organización de contenidos. Su propuesta consiste en ordenar los elementos para la elaboración del currículo en siete pasos: en primer lugar el diagnóstico de necesidades, donde se analizan los antecedentes de los estudiantes para detectar los vacíos, las deficiencias y las variantes que pudieran surgir entre ellos. En segundo lugar, la formulación de objetivos, específica que ésta debe ser muy clara ya que determina la importancia de los contenidos y su organización. El tercero y cuarto pasos están compuestos por la selección y organización del contenido respectivamente, en estos dos pasos se consideran los criterios de la validez e importancia de los contenidos, las diferencias entre sus diferentes niveles, las discusiones sobre el momento en que deberán de abordarse así como las continuidades y secuencias del aprendizaje. En seguida se presentan la selección y organización de actividades de aprendizaje, en estas dos etapas se trata lo referente a las estrategias para la elaboración de conceptos y el "eslabonamiento en la formación de actitudes y sensibilidades". Por último se encuentra la determinación de lo que se va a evaluar, aquí se incluyen los planes para la evaluación a partir de una serie de interrogantes que contemplan la calidad del aprendizaje, la compatibilidad entre los objetivos y lo que el estudiante ha asimilado, así como las oportunidades que el currículo ofrece para que cualquier tipo de estudiante alcance los objetivos.

La importación de estos planteamientos pedagógicos ha pasado por diferentes momentos conceptuales en el sistema de educación superior en México. En las instancias universitarias de formación de profesores se inicia el estudio y la difusión de "las propuestas técnicas de la pedagogía estadounidense: programación por objetivos, diseño de

⁴ Taba, H. *Ibidem* , p.17.

instrucción, construcción de test de rendimiento escolar.”⁵ La problemática curricular en México se incorpora a los debates educativos de las instituciones de enseñanza superior en la época de los setenta, con la pretensión de superar las antiguas formulaciones didácticas y la “promesa de adecuar la preparación escolar de un individuo a las demandas urgentes de la sociedad...”⁶

Sin pretender profundizar en la discusión de los planteamientos de la Tecnología Educativa se recogen algunas de sus definiciones⁷ con el fin de que ayuden a formarse un concepto de donde parten las innovaciones de la problemática curricular como método pedagógico.

La Tecnología Educativa es una forma sistemática de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje, en términos de objetivos específicos, basada en las investigaciones sobre el mecanismo del aprendizaje y la comunicación, que aplicando una coordinación de recursos humanos, metodológicos, instrumentales y ambientales, conduzca a una educación más eficaz.(INCIE, II Reunión nacional de Tecnología Educativa).

Una forma de concebir sistemáticamente y científicamente, los proceso del aprendizaje, en sus momentos de concepción, realización y evaluación. (Brunswik)

En estas dos definiciones se destaca a la Tecnología Educativa como un sistema que se aplica para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, en las siguientes, se refieren a ella como un cuerpo de conocimientos sobre el diseño de sistemas para transmitir la educación. Las cuatro incluyen en su redacción la relación que se da entre la educación y la técnica.

Un cuerpo de conocimientos técnicos sobre el diseño sistematizado y el comportamiento educativos basados en la investigación científica (Robert M. Gagne).

Estudio de los sistemas de diseño y programación, transmisión y evaluación de mensajes didácticos mediante el uso de técnicas e instrumentos. (Arturo de la Orden).

En el contexto del curriculum Margarita Pansza señala que la Tecnología Educativa se caracteriza por: “su ahistoricismo y el reduccionismo de los problemas educativos a asuntos meramente escolares.” Sin embargo, vista ésta como “un lazo de unión entre la educación y la tecnología”, permitió atender el problema del crecimiento del sistema

⁵ Díaz Barriga, A. “La evolución del discurso curricular en México (1979-1982)”, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, p. 70.

⁶ *Ibidem*, información resumida, pp.67-79.

⁷ Cfr. Pascual, V. “Tecnología educativa y formación del profesorado” en Revista de Educación (España), número 263, 1980, p.131

educativo nacional e intervenir, poco a poco, en la conformación interna de los centros educativos por medio de lineamientos técnicos derivados de un discurso científico técnico.⁸

Díaz Barriga da cuenta de los tres diferentes momentos conceptuales que dicha problemática ha tenido en nuestro país.⁹ En un primer momento (hacia el inicio de los años setenta) este modelo pedagógico se incorpora en el ámbito universitario mexicano sin ninguna reserva intelectual. Con el fin de modernizar el sistema educativo nacional se lleva a cabo una amplia difusión de lo que los autores norteamericanos proponen para la formulación de objetivos. El cambio de las estructuras organizativas tradicionales en las facultades y escuelas de las instituciones universitarias así como en las de nueva creación - Universidad Autónoma Metropolitana- es una muestra de la aceptación de los presupuestos de esta pedagogía.

En la segunda etapa se busca la construcción de modelos alternativos que pretenden ser innovadores frente a una situación vigente y que resuelven las limitaciones que la problemática curricular importada presenta en el orden politicosocial y teórico. El currículum del bachillerato del CCH es un ejemplo de este tipo de modelos alternativos, "tanto en el plano de formulación conceptual, como en la práctica educativa que de él se genere."¹⁰

Por último (1979-1982) se llega a una etapa de reflexión y análisis sobre los logros alcanzados por medio de este pensamiento pedagógico. "La necesidad de un análisis serio sobre los supuestos conceptuales de la Tecnología Educativa fue tarea de diversos sectores vinculados con la educación". Un caso representativo de este tipo de reflexión se dio en el seminario realizado en la ENEP Iztacala: "Análisis del estudio teórico de la tecnología educativa". En este seminario se cuestionaron tanto la Tecnología Educativa como los planteamientos curriculares y evaluativos.

⁸ Pansza, M. Pedagogía y Currículo, p. 13

⁹ Díaz Barriga, A. op.cit. pp. 68-75.

¹⁰ Ibidem, p.71.

Para complementar el panorama de lo que ha sido el trabajo en el campo del curriculum en nuestro país se resumirán, a continuación, algunas ideas expuestas por Margarita Pansza.¹¹

Ante la exigencia de desarrollo de una educación superior que elevara sus niveles de calidad, en los años setenta se revitaliza el estudio del curriculum en México, aparecen una serie de trabajos tendientes a resolver los problemas del sistema de educación superior de esa época, tales como los que se plantearon en la crisis del 68. En esta tendencia surgen documentos que se insertan en la tentativa de "presentar una opción diferente a la relación de conocimiento, realidad social y universidad", como el que dio origen a la Universidad Autónoma de Xochimilco, que plantea el abandono de la organización formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza y ubica a la realidad como instancia motora de la transmisión del saber, proporcionando una nueva definición al papel de la docencia, investigación y extensión universitaria.

Otros trabajos que se destacan en esta tendencia son los currículos abiertos que respondieron a la necesidad de diseñar los planes y programas en función de la realidad y los recursos con que el país contaba y que ofrecerían otra opción en la formación de profesionistas. Estos se plantearon como una respuesta para los adultos quienes por encontrarse inmersos en el sistema productivo no tienen a su alcance la certificación de un sistema escolar.

En el mismo campo de investigación se han desarrollado trabajos acerca de la calidad y cobertura de la curricula, "de las relaciones ideológicas implicadas en los planes y programas de estudio; sobre el estudio de las prácticas profesionales, perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, la interdisciplina, las relaciones maestro-alumno-contenido y método".¹²

En lo que a los planes de estudio se refiere, esta autora hace énfasis en la importancia de considerarlos desde la perspectiva del sistema social ya que las prácticas profesionales se hacen vigentes en un sistema social concreto y en una época determinada,

¹¹ Pansza, M. *op.cit.* información resumida, pp. 9-17.

¹² *Ibidem.* p. 10.

por lo que para fortalecer la relación escuela-sociedad estas prácticas deben ser consideradas en la construcción del currículum.

Una vez esbozado un panorama de los orígenes de la problemática curricular, se pasará a la definición de los "conceptos clave" que sustentan la propuesta de María de Ibarrola para la revisión curricular de bachillerato del CCH. Dichos conceptos formaron el marco referencial con el cual los integrantes de la Comisión de Revisión Curricular deberían familiarizarse para así poder encausar el desarrollo de su trabajo en este proceso.

Es necesario señalar que estos conceptos se abordaron en un seminario de preparación que la Dirección del Bachillerato del CCH instrumentó exprofeso para las comisiones revisoras. En el seminario se propuso, primordialmente, analizar la utilidad de algunos conceptos y procedimientos de trabajo que ayudaran a la Comisión a construir propuestas pertinentes, viables y de calidad. El temario de este seminario fue altamente selectivo y no pretendía llegar a profundizar en las infinitas discusiones teóricas sobre la problemática curricular.

Para entender el concepto de plan de estudios, en el seminario se recurrió a Glazman y de Ibarrola de quienes se sintetizarán las nociones que servirán en este trabajo para tal efecto. Estas autoras mencionan que entre los fines de la educación superior (la impartición de educación para la formación de profesionistas, la organización y realización de investigaciones y la extensión de los beneficios de la cultura) el concepto de plan de estudios se relaciona directamente con el de impartir educación. Para poder alcanzar dicho objetivo se deben realizar diferentes funciones: definir los resultados educativos que se persiguen, el tipo y la organización de los estudios que los alumnos deberán realizar, así como los requisitos que los estudiantes deberán cumplir para tener acceso a los estudios correspondientes; certificar la capacidad de los estudiantes en relación a los objetivos además de proveer los recursos y organización necesaria para cumplir con las funciones anteriores.

En correspondencia con estas funciones, al plan de estudios se le puede describir como una expresión formal y escrita de los resultados educativos que se persiguen.

Es el instrumento mediante el cual la institución define el tipo y la organización de los estudios que deben realizar los estudiantes para alcanzar esos resultados. Es un modelo que norma la definición de requisitos, la evaluación de los resultados alcanzados por los estudiantes, la acreditación, la selección y organización de las actividades y recursos docentes.¹³

Para resumir: el plan de estudios se define como “ el conjunto de estructuras académico-organizativas que facilitan y propician una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento.”¹⁴ Está compuesto por los siguientes elementos: Los objetivos de aprendizaje, la organización pedagógica y administrativa de los estudios; la estructuración en el tiempo, las formas de evaluación del aprendizaje y los recursos para su implementación. Es indispensable que haya una relación de congruencia entre estos elementos ya que cada uno de ellos “determina hasta cierto punto a los demás”.

Una vez descrito el concepto de plan de estudios se reproducirán diferentes definiciones que nos ayuden a acercarnos a la comprensión de lo que el término curriculum significa. La diversidad de significados que se le han conferido a este término se debe a los diferentes enfoques que los distintos autores tienen de la problemática curricular. Margarita Pansza¹⁵ agrupa estas definiciones en cinco rubros: a) como contenidos de la enseñanza, b) como plan o guía de la actividad escolar (de aquí la confusión que se genera con el término plan de estudios), c) como una experiencia. d) el curriculum como sistema el cual se desarrolla por la influencia de la teoría de los sistemas, y e) como disciplina se refiere a la reflexión que se realiza sobre el proceso del curriculum en sí mismo. Las tres primeras definiciones subrayan el carácter dinámico del curriculum, entendiéndolo como un proceso vivo en donde se le da valor a lo social.

La definición que esta autora propone para este término describe al curriculum como una “serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma institucional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes

¹³ Ibarrola, María. “Planes de Estudio” en Planes de Estudio Propuestas Institucionales y Realidad Curricular. pp. 26-27.

¹⁴ Glazman, R. y de Ibarrola, M. “ Diseño de Planes de Estudio Modelo y Realidad Curricular”. en op.cit. p.279.

¹⁵ Pansza, M. op.cit pp. 15-17

deseados". Concluye también que desde la perspectiva de la Tecnología Educativa, el curriculum se reduce a una serie de procedimientos técnicos que no toman en cuenta el contexto socioeconómico donde se usan.¹⁶

Stenhouse, por su parte, define al curriculum como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".¹⁷ En esta definición se consideran nuevamente tanto el aspecto teórico como la realidad.

M. de Ibarrola, por su parte, describe al curriculum como un "conjunto de conceptos que denomina, expresa e integra al conjunto de relaciones formales e informales, tácitas y explícitas que se dan entre los sujetos al interior de las instituciones educativas y que vinculan tanto a los sujetos como a las instituciones educativas con otras instituciones sociales."¹⁸

En el curriculum están contenidos el proyecto o modelo educativo, el plan de estudios y sus elementos, las estructuras curriculares, es decir los soportes de carácter institucional necesarios para que el plan de estudios se convierta en realidad.¹⁹

Se distinguen en la concepción de curriculum tres categorías que parten de sus componentes arriba señalados: el curriculum pensado que se refiere al plan de estudios; el curriculum vivido constituido por lo que da cauce o hace posible el plan de estudios y el curriculum oculto que engloba los valores que se transmiten, los fines de la educación, lo no explicitado y que se da como resultado de las relaciones sociales de la institución.

Al tratar de abrir un nuevo espacio para la construcción de propuestas de transformación, de Ibarrola y Glazman²⁰ señalan que se requiere hacer una distinción conceptual entre plan de estudios y realidad curricular. Es a partir de esta distinción como podremos entender este último concepto y lo que representa. Habiendo ya definido lo que es un plan de estudios y sus componentes, aquí sólo se retomarán los conceptos sobre plan

¹⁶ *Ibidem*, p. 16

¹⁷ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*, p. 29.

¹⁸ Ibarrola de, M. "Repensando el curriculum" en *op.cit.* p 292.

¹⁹ Materiales de estudio de la Comisión de revisión del Plan de Estudios, apuntes tomados en el curso coordinado por el Maestro Miguel A. Pasillas V.

²⁰ Glazman, R. *et al.* en *op.cit.* pp. 278-279.

de estudios que ayuden a entender esta distinción para llegar a la noción de realidad curricular.

Por realidad curricular se entiende "el interjuego de elementos educativos, psicológicos y sectores sociales y políticos, variados y complejos que coinciden en la institución." La realidad curricular nos permite conocer otras posibilidades de acceso al conocimiento: contenidos diferentes a los que define el plan, uso del tiempo contrario a la lógica oficial, así como el grado, la naturaleza y orientación de la participación de los distintos sujetos, de las estructuras que los rigen y de los procesos que generan.²¹

La realidad curricular forma parte de la institución educativa y está conformada por:

- el interjuego donde entran experiencias, expectativas e intereses de diferentes grupos
- el entrecruce de prácticas y experiencias de los sujetos (alumnos, autoridades, profesores, administradores), creencias, valores y cultura
- políticas de la institución
- curriculum oculto (aprendizajes no intencionados, no explícitos en el plan oficial)
- espacio curricular relacionado con el trabajo académico (salón de clase y aula-laboratorio).²²

Por otra parte, el plan de estudios es una de las dimensiones de la realidad curricular, la cual depende del plan y está delimitada por el ámbito de la institución, se desarrolla con referencia al plan ya sea oponiéndosele, negándolo o rebasándolo. (esto se refiere a que en ocasiones la realidad curricular casi no concuerda con lo que las estructuras formales del plan señalan). "Lo específico del plan de estudios es su legitimidad racional..., lo específico de la realidad curricular..." son las vivencias, acontecimientos, creencias, valores y visiones que se producen en la vida diaria y que no se explicitan en la propuesta educativa oficial. Estos elementos pueden imponer formas de apropiación del conocimiento sustitutivas de las que propone el plan de estudios, tales como trabajos o actividades político-académicas, organización de seminarios o conferencias, etc...; aunque también

²¹ Materiales de estudio de la Comisión de revisión del Plan de Estudios.

²² Ibidem

pueden imponer lógicas contrarias al plan de estudios tales como "interpretaciones y formas diferentes de, acceder al contenido o de llevar a cabo el programa de los cursos"; éstas pueden provocar el ausentismo y la deserción de alumnos y profesores.²³ Por lo que cuando esto sucede se debe iniciar un proceso de construcción e implementación de un nuevo proyecto.

Otro concepto importante que se debe considerar al realizar una revisión del plan de estudios de cualquier institución, es el concepto de estructura curricular que se define en el contexto de la realidad curricular como: "el producto de procesos que en un momento dado llegaron a cristalizarse, a legitimarse o formalizarse (...) en virtud de las facilidades que pudieron ofrecer a la mayoría de los sujetos involucrados para incorporarse a la búsqueda de objetivos comunes".²⁴ Las estructuras curriculares son canales o soportes que se establecen para implementar el plan de estudios en la práctica, su función es favorecer que ésta concuerde con el plan o que no se salga de lo curricular. Son estructuras que apuntalan el plan y lo movilizan aunque también pueden convertirse en un impedimento para su cabal implementación, esto último se da cuando la práctica cotidiana difiere significativamente de lo señalado en el programa de estudios o cuando existen acuerdos tácitos entre maestros, alumnos y autoridades para certificar, no lo aprendido durante las horas asignadas a un curso sino lo que marca el plan a pesar de que no haya sucedido nada de lo programado, como, por ejemplo, cuando a los grupos se les asigna profesor ya muy avanzado el semestre.

Las estructuras curriculares constituyen los elementos necesarios para que el curriculum pensado se convierta en realidad. En un momento de revisión curricular cobran importancia porque el análisis de estas estructuras sustenta el cambio curricular, ya que nos ayudan a conocer qué es lo que sucede en las instituciones escolares en relación al curriculum. María de Ibarrola propone reconsiderar las relaciones entre las estructuras ya establecidas en una institución y los procesos de acción de los sujetos como elemento de análisis de la problemática curricular para que de esta manera se puedan precisar los puntos

²³ Glazman, R. et al. en *op.cit.* p 281.

²⁴ Ibarrola de, M. *op.cit.* p. 296.

en los que los principios formales, los reglamentos o las normas establecidos obstaculizan o propician determinadas situaciones.

El concepto de estructura curricular describe la forma en que la institución educativa ha establecido y generado la interacción entre los principales elementos curriculares: contenidos, docentes, tiempos, recursos, espacios físicos y evaluación. Los contenidos se refieren, en un sentido muy amplio, a los diferentes objetos de la interacción maestro-alumno con el conocimiento (conocimientos, actitudes, valores, destrezas, habilidades), su selección, ordenamiento, secuenciación y dosificación constituyen "el meollo de planes y programas de estudio así como de otras estructuras administrativas de supervisión que los respaldan."²³ La relación método-contenido y teoría y práctica puede generar situaciones problemáticas que también se derivan de este elemento curricular.

Cuando se habla de docentes se toma en cuenta lo relacionado con la formación, tradiciones y estilos de los profesores así como su asignación, la cual se otorga en función de los contenidos. Se considera también su rol en la relación didáctica maestro-alumno y en las experiencias y actividades educativas.

En cuanto a los tiempos se refiere, se trata de la asignación que en función de los contenidos la institución lleva a cabo y que queda plasmada en calendarios y horarios para los diferentes cursos y actividades educativas. Los espacios físicos como salones y laboratorios se consideran en función de su uso para que en ellos se realicen sesiones adecuadas para el aprendizaje de los contenidos y actividades-clave. Igualmente la dotación de recursos materiales y didácticos se hace en función de los contenidos de acuerdo con su tipo y uso. Su función facilitadora u obstaculizadora sobre el proyecto se identifica a través de un análisis específico en cada institución.

Por último los procedimientos y las exigencias que establecen la evaluación, certificación y acreditación constituyen los criterios para conocer el proceso de aprendizaje y los saberes que se lograron.

²³ *Ibidem*. p. 327.

Todos estos elementos afectan totalmente la interacción entre maestros y alumnos y la impartición de conocimientos en la institución, es por eso que el análisis cualitativo de su interacción es importante ya que permite ampliar el conocimiento de la realidad curricular y distinguir la formación de las diferentes estructuras curriculares que se lleva acabo dentro de una institución.

Por ejemplo, en la práctica los tiempos no corresponden plenamente a lo que indican horarios y calendarios. Las lógicas que explican los usos reales del tiempo escolar diferentes a los que el plan de estudios señala son variadas y pueden responder a estructuras inadecuadas de otro orden. En relación a la dotación de recursos, ésta muchas veces "responde a criterios económicos de eficiencia, control o austeridad en los que no siempre lo académico encuentra el lugar que le corresponde", lo que la convierte en una de las estructuras que se detectan con mayor facilidad en la acción curricular. Para concluir, el cambio curricular también se sustenta en el análisis de elementos institucionales como la legislación, el presupuesto y condiciones laborales, entre otros.

CAPITULO III

Las decisiones que se tomaron en la revisión curricular del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, sobre cuáles conocimientos, habilidades y valores requieren los alumnos para formarse en este ciclo como personas aptas para los estudios de licenciatura y también como ciudadanos capaces de participar en la solución de los problemas del país, se enmarcaron en una serie de opciones que fundamentaron este proceso, de las cuales se destacan como principales: a) la adopción de una estrategia participativa para cumplir con el objetivo primordial de la revisión -el mejoramiento real del aprendizaje y de la práctica docente. b) La necesidad de un examen riguroso de las concepciones originales del Colegio, las que la comunidad del Colegio sigue considerando válidas.²⁶

La estrategia metodológica que se adoptó para esta Revisión fue la ofrecida por la Dra. María de Ibarrola, a quién la institución contrató como asesora de este proceso. Su propuesta sugiere tomar en cuenta los avances teóricos sobre la institución escolar y su realidad curricular así como algunas experiencias concretas de transformación de planes de estudio para ir construyendo una respuesta diferente a las preguntas clave que cualquier trabajo de esta índole genera: "de dónde y cómo derivar la información acerca de los cambios necesarios; cómo fundamentarlos; cómo sustentar las condiciones de una transformación institucional válida y efectiva; qué contenido, sentido y finalidad dar a los trabajos de las Comisiones; cómo lograr el reconocimiento veraz de la situación actual, de los factores y los mecanismos que la han determinado; cómo orientar y organizar los trabajos para que a su vez fomenten y recuperen la participación del profesorado y sienten las bases de la nueva cultura magisterial, sin la cual no se consolidarán los cambios requeridos."²⁷

Con base a lo anterior, se llegó a una propuesta diferente de planeación curricular que se aleja del enfoque de trabajo tradicional por el que hasta entonces se habían

²⁶ Plan de Estudios Actualizado, CCH, UACB, Julio de 1996, p.124.

²⁷ Ibarrola de, M. "Cinco Principios para la revisión curricular del CCH" en Primera Aproximación a la Revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH, Cuadernillo número 6, 23 de septiembre de 1992, p.2.

guiado los cambios de planes de estudio en las instituciones de educación superior. No era aconsejable para el proceso de revisión del Colegio realizar investigaciones previas exhaustivas sobre los diferentes fundamentos de los cambios curriculares. Ni se podía esperar “un proceso de revisión curricular rigidamente controlable, en todos sus aspectos y resultados”²⁸

De estas conclusiones se partió para que las Comisiones de área o departamento para la Revisión del Plan de Estudios organizaran su trabajo conforme a los cinco principios que constituyen la propuesta de la Dra. de Ibarrola.

1°. Dar prioridad a la experiencia y la historia institucionales para identificar, sistematizar y valorar las condiciones y los problemas curriculares, así como para definir los mecanismos que podrían generar una nueva realidad curricular.²⁹

Este primer principio enmarca y da contexto a los demás. La organización de la institución así como sus integrantes se conciben como mediadores tanto de las posibilidades y límites del proyecto socioeducativo como de la puesta en marcha de los cambios internos que resulten, “de las transformaciones en la sociedad, los avances en el conocimiento o la valoración de experiencias previas”.³⁰ Se caracteriza a la institución escolar como: una organización compleja en continuo proceso histórico y cultural de construcción; un producto de transacciones sociales entre actores o sujetos del ámbito institucional y como un sistema abierto en el que se producen transacciones sociales entre los actores del ámbito institucional permeado por múltiples relaciones con sujetos de otras esferas sociales.

De Ibarrola señala que la unidad interior de una institución se construye y que en este proceso de construcción institucional se pueden distinguir distintos niveles: “el proyecto socioeducativo, la infraestructura material, el reconocimiento y la legitimidad institucionales, la contratación y reclutamiento de maestros, los recursos materiales y didácticos de todo tipo, la demanda de los servicios que presta la institución, y los futuros

²⁸ *Ibidem*, p.2.

²⁹ Plan de Estudios Actualizado, *op.cit.* p. 125.

³⁰ Ibarrola de, M. *op.cit.* p.3.

que ofrece a los estudiantes.”³¹ Destaca como fundamental en la construcción del objeto de trabajo de la institución: “el conocimiento válido , pertinente, relevante (...) y una cultura magisterial que lo avale (...) así como una serie de objetos culturales específicos que lo apuntalan.”³² La consolidación de la institución y la calidad de la educación que ofrece resulta de la consistencia y congruencia de todas estas dimensiones.

Para completar “una imagen real de la institución” de Ibarrola sugiere un análisis de los niveles que la constituyen con el fin de encontrar en ellos el origen de los apoyos u obstáculos para la construcción de la institución y del currículum, e identificar al mismo tiempo la información indispensable y relevante que fundamenta los cambios curriculares.

2º. Centrar el proceso de revisión en las estructuras curriculares y no sólo en los contenidos del Plan de Estudios.³³

Como las estructuras curriculares sustentan y condicionan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierten en la fundamentación de las propuestas de transformación. El concepto de estructura curricular tiene un valor trascendental porque cada uno de los elementos curriculares (contenidos, su selección, ordenamiento, secuenciación y dosificación, los maestros y las condiciones en que se desarrolla su trabajo, los procedimientos y las exigencias que establecen la evaluación, la acreditación y la certificación, la atribución de espacios y tiempos así como los alumnos con su perfil sociocultural y escolar concreto) abre diferentes posibilidades a la interacción, lo que permite incorporar una percepción de diversas alternativas posibles. Este concepto permite, además, identificar el meollo de la problemática curricular concreta en distintos elementos y no sólo en la pertinencia de los contenidos; constriñe a las Comisiones a centrar la atención en todas las condiciones institucionales que están presentes en la posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje; abre, también, las perspectivas de las Comisiones a las lógicas de los diferentes elementos curriculares los cuales afectan a la realidad curricular y deben

³¹ Ibidem. p.3.

³² Dreyfuss, Muel. Citado por de Ibarrola en op.cit. p.3.

³³ Plan de Estudio Actualizado . op.cit. p. 125.

conciliarse, en la medida de lo posible, para transformar la calidad de la enseñanza. Así mismo el concepto de estructura curricular orienta el trabajo de revisión del plan de estudios hacia cambios estructurales en la institución.

Debido a esto, el trabajo de las Comisiones se centró, inicialmente, en la identificación de problemas con sentido curricular, es decir problemas que se "caracterizan por una interacción desfavorable de varios o todos los elementos curriculares desarrollada al interior de cada una de las áreas".³⁴ Es a partir de un análisis mucho más profundo de las interacciones entre los distintos elementos curriculares que se puede precisar el problema y abrir posibilidades para su solución.

Este principio sugiere que con cada problema curricular que se identifique se deben presentar sus valoraciones sintéticas y propuestas de transformación y que en cada una de ellas se prevea la incidencia de todos los elementos de la estructura curricular.

3°. Lograr mayor participación de los profesores en todo el proceso, en dos sentidos: a) como la principal fuente de conocimiento de la problemática curricular e institucional del Bachillerato del Colegio y b) como los principales actores en la transformación de esa misma problemática, en la docencia principalmente, y en la vida académica en general.³⁵

En este principio el problema principal radica en cómo organizar la participación de los profesores la cual en un proceso institucional de construcción curricular tiene la finalidad de "establecer las bases de un trabajo orgánico, colegiado, de solución de problemas concretos, sustantivos de la enseñanza, como parte fundamental de las funciones de los profesores. Este trabajo (...) tiene la finalidad de reforzar su autoridad real profesional y académica, de dar sentido y contenido académico a diferentes agrupaciones de profesores, de propiciar formas orgánicas de autoridad académica institucional de "base

³⁴ Ibarrola de, M. *op.cit.* p. 5.

³⁵ Plan de Estudios Actualizado, *op.cit.* p.125.

pesada", de construir una cultura académica institucional y los objetos culturales que la apuntalan."³⁶

Se describen también las acciones precisas en las que se reconocerá la participación efectiva de los profesores: aportar valoraciones curriculares concretas y propuestas de transformación; revisar las síntesis que las Comisiones deben construir y aportar correcciones y nuevos enfoques. Además se hace mención de las funciones de las Comisiones: analizar las propuestas de los profesores respetando su integridad e incluirlas en la construcción de la propuesta final. Se delimitan las responsabilidades de las Comisiones al contenido y lógica de la propuesta ya que la aprobación de ésta corresponderá a diferentes órganos colegiados entre los que se encuentran el Consejo Universitario y sus órganos colegiados auxiliares: el Consejo Académico del Bachillerato y los Consejos Académicos por Áreas así como el Consejo Técnico.

Para acercarse a la realidad de una manera más fructífera, en este principio se sugiere un método de triangulación de la información que se conforma con las aportaciones y participaciones de los profesores de la institución, el análisis de la documentación que registra el conocimiento que la institución tiene de sí misma y con las aportaciones de expertos externos en distintas dimensiones de la problemática.

En cuanto a los intereses que motivan la participación de los profesores pueden ser de índole personal, profesional o derivados de sus posiciones políticas ideológicas, sobre los cuales se encuentra el interés legítimo de "defender mejores condiciones de trabajo, sus propios campos de conocimientos y el valor que atribuyen a sus posiciones ideológicas."³⁷ En relación a este punto se recomienda identificar la naturaleza de los intereses de los profesores para someterlos a mayor discusión y análisis y orientar la participación de los profesores a la construcción de los rubros que enmarcan el trabajo global de la institución.

4º. Proponer las transformaciones en una serie de aproximaciones sucesivas sometidas a la discusión comunitaria. Se trata de

³⁶ Barrota de, M. op.cit, p. 5.

³⁷ *Ibidem.* p. 7.

proceder en espiral, mediante reelaboraciones cada vez más profundas y completas de la problemática curricular, para construir consensos entre los profesores acerca de los cambios necesarios para mejorar sustantivamente la enseñanza.³⁸

Se retoma en este principio el concepto de problemática curricular "entendida a partir de la valoración (...) de la interacción entre los principales elementos curriculares que ha propiciado la institución."³⁹

Para la elaboración de las aproximaciones sucesivas se insiste en partir de lo concreto a lo abstracto es decir de los problemas cotidianos a los de la estructura, de los problemas de cada área a los problemas de la institución, de los problemas de la institución a los de su función y sentido social y así sucesivamente.

Se plantea la consulta de los documentos que organizan e integran la información obtenida por las Comisiones en su primer avance, así como la elaboración de un documento integrador que sea el resultado de las discusiones sobre la concepción y los objetivos del área y el perfil del egresado.

5°. Tener como meta un proyecto curricular básico e integral que se irá complementando en el futuro con los proyectos específicos que construyan los profesores por área y plantel, hasta desembocar en la elaboración de los programas operativos personales de las asignaturas.⁴⁰

En este principio se establece que el proyecto curricular como una primera aproximación, marca únicamente los límites del trabajo docente, los contenidos concretos se deben trabajar y discutir al interior de los grupos académicos de las diferentes áreas y planteles. Para propiciar la comunicación fluida de los resultados y alcanzar un mayor consenso entre los integrantes de la institución, se piensa en la acción de formar a los

³⁸ Plan de Estudios Actualizado. op.cit. p. 125.

³⁹ Ibarrola de, M. op.cit. p. 7.

⁴⁰ Plan de Estudios Actualizado. op.cit. p. 125.

profesores, en un sentido estricto se pretende que los profesores trabajen "con el plan de estudios, no que tomen cursos acerca de él".

Después de la discusión de la primera aproximación se propone la realización de las siguientes actividades: elaboración de una segunda versión, discusiones acerca de las demandas al bachillerato y sobre la aportación de las áreas a la formación que imparte el Colegio, el trabajo sobre los contenidos de las materias que se deben incluir en el Plan de Estudios. Se indica que la responsabilidad de esta última actividad concierne a los profesores y grupos de trabajo quienes deben concretar su actividad en la elaboración de programas guiados por las orientaciones que formulen las Comisiones con atención a las estructuras curriculares.

La observación de estos cinco principios guió a las Comisiones para organizar las dos dimensiones que determinan el éxito de la revisión del plan de estudios de la institución escolar: todos los elementos que la institución pone en juego en la enseñanza son objeto de la revisión curricular y que los profesores son los indicados para construir las transformaciones deseadas.

A partir de estos principios se llevó a cabo el desarrollo de la revisión del plan de estudios del bachillerato del CCH, la cual se inició por iniciativa de la directiva del Colegio quien, en el suplemento especial de la Gaceta CCH del 3 de abril de 1989, publica el Plan de trabajo del Bachillerato para el periodo 1989-1992. Entre los programas por desarrollar que la directiva presentó en dicho plan, está el de impulsar un proceso de revisión periódica del Plan y de los Programas de Estudio para no quedar a la zaga de los conocimientos científicos ni de las necesidades de la sociedad y la cultura, las cuales se encuentran en constante renovación.

Para tal fin se llevaría a cabo la promoción y sistematización de investigaciones y estudios elaborados por los profesores del Colegio en torno al Plan de Estudios y los Programas, se elaborarían propuestas de modificación a los mismos y se analizarían los objetivos, contenidos y metodología de los programas. El proceso de revisión se inició con la intención de reorganizar académicamente la Institución y así poder

generalizar una enseñanza de calidad para todos sus alumnos. Para ello se invirtieron aproximadamente tres años, durante los cuales se cumplieron diferentes etapas.

Como primera acción en este sentido, a fines de 1989 se conformó una Comisión de Apoyo integrada por un profesor de cada plantel de manera tal que estuvieran representadas cada una de las cuatro áreas, en esta ocasión no se convocó a los departamentos de idiomas. El trabajo de esta Comisión constituyó la etapa preliminar en el proceso de revisión del currículum del bachillerato. Su finalidad fue recopilar, analizar y sistematizar los trabajos que los profesores habían realizado durante los 18 años de vida del Colegio, trabajos que fueron fruto de una revisión constante de la práctica docente a la luz de los principios fundamentales del Colegio.

El producto del trabajo de esta Comisión fue la compilación de algunas producciones referentes a diversos aspectos del currículum del CCH en los cuales la Comisión detectó preocupaciones de los autores en relación a la problemática curricular en los siguientes rubros:

1. El proyecto original del CCH contempla la necesidad de una revisión constante de sus Planes y Programas de Estudio; sin embargo, es hasta ahora que la institución plantea su revisión integral.
 - a) Este proceso de revisión de Planes y Programas de Estudio, sin restarle importancia, debe contemplarse en el marco de una revisión curricular global.
 - b) En este proceso es fundamental la participación activa de los estudiantes, profesores y autoridades.
2. Los principios filosófico-pedagógicos del Proyecto original del CCH siguen siendo válidos; sin embargo, para impulsarlos es fundamental que los profesores cuenten con mejores condiciones de trabajo.
3. Que existe la necesidad de reactivar las Academias como espacios naturales de los profesores para la organización, discusión y participación en la vida académica y política de la Institución.⁴¹

Muchas de estas inquietudes se retoman a lo largo de las siguientes etapas del proceso de revisión con el fin de transformar la práctica educativa del Colegio y con ello elevar la calidad de su enseñanza. En diciembre de 1991 se conformaron las Comisiones de Área con noventa representantes de las cuatro áreas curriculares de los cinco planteles. En abril de 1992 se constituyeron las Comisiones de los Departamentos de Idiomas. Estas Comisiones analizaron los conceptos de construcción institucional y de estructuras

⁴¹ García Lugo, G. et al. La Reflexión Curricular sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades. p. 124.

curriculares como parte de un proceso de construcción que abarca desde la infraestructura material hasta la forma de trabajo en el aula. Como resultado de dicho análisis se descubrieron rupturas y contradicciones en los diversos niveles y dimensiones de la Institución y del currículum. Estas rupturas y contradicciones fueron el punto de partida para proponer los cambios que habrían de operarse en el Plan de Estudio y en Los Programas.

Las dos primeras etapas se iniciaron con la discusión de los problemas curriculares de las áreas y departamentos. El trabajo que se realizó fue exhaustivo. Aunque algunos de los problemas curriculares que se detectaron ya se habían señalado en la etapa preliminar, a los nuevos comisionados les correspondió hacer un análisis más profundo y sistematizar su diagnóstico en documentos llamados *Aproximaciones*. La primera Aproximación consistió en el diagnóstico, análisis y sistematización de los problemas curriculares. La segunda se construyó con propuestas para reenfocar la enseñanza de las materias centrales del plan de Estudios.

Durante la Semana Académica de 1993 (Semana de Evaluación y Planeación Académicas anuales) dichas *Aproximaciones* y sus *Síntesis* correspondientes se discutieron en el pleno de las academias de profesores. Las aportaciones que los profesores compartieron en estos foros, sirvieron para reelaborar dichos documentos. Una vez reelaborados sirvieron como base para la siguiente etapa: Las Propuestas Educativas.

La estructura de estas Propuestas incluye los programas para las asignaturas de los cuatro primeros semestres. Se consideran también los antecedentes de los alumnos; los contenidos se relacionan con una concepción definida del Bachillerato del Colegio y del sentido del área; toma en cuenta las demandas actuales en relación a las disciplinas en su nivel básico y muestra un compromiso con una metodología de la enseñanza bien definida en cada área.⁴²

Como resultado de estas Propuestas Educativas se publica, en abril de 1994, la *Primera Aproximación a la Propuesta de Modificaciones del Plan de Estudios*. En

⁴² Robles Uribe, E. "El proceso de revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH". Cuadernillo número 28 de la Gaceta CCH, 4 de julio de 1994, p. 4.

ella se sintetizan todos los trabajos anteriores y al igual que éstos se somete a discusión como un medio para generar un nuevo proceso de reflexión crítica sobre una propuesta que contempla la totalidad del curriculum del Bachillerato.

Entre los componentes que articulan este trabajo se encuentran las siguientes propuestas de modificaciones de alcance general que deben interactuar en estructuras curriculares congruentes con el modelo educativo del Colegio:

- Construir una concepción más precisa y mejor fundada del proyecto y del modelo educativo del Colegio.
- Definir la concepción y el sentido de cada área.
- Redefinir las relaciones entre las materias y su función en la formación de los alumnos.
- Poner fin a la dispersión de los programas y lograr el cumplimiento de los objetivos de cada asignatura y la impartición de sus contenidos esenciales.
- Seleccionar cuidadosamente y actualizar los contenidos de las asignaturas.
- Revisar y precisar la estrategia docente fundamental de cada área (la experimentación, el taller, el seminario de investigación, la resolución de problemas) y generalizar su aplicación sistemática y flexible.
- Incrementar los tiempos de enseñanza en todas las áreas y departamentos y distribuirlos en unidades de dos horas.
- Adaptar en lo posible el número de alumnos por grupo a las necesidades del proyecto educativo del Colegio.
- Revisar las formas de acreditación, en especial los exámenes extraordinarios.
- Establecer programas de formación de profesores acorde con las nuevas exigencias.
- Renovar la organización del trabajo académico acentuando los aspectos colegiados e incrementar el ejercicio institucional de la autoridad académica.⁴³

Para la elaboración de la tabla de asignaturas para los cuatro primeros semestres se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Reorganizar la enseñanza de las Ciencias Experimentales doblando los semestres y comenzando por Química.
- Estructurar los contenidos de Matemáticas por ejes conceptuales y metodológicos que permitan la construcción de una gran diversidad de conocimientos.
- Crear una materia nueva que enseñe en relación estrecha las habilidades de lectura, redacción e investigación documental; es decir, la competencia comunicativa.

⁴³ *Ibidem*, p. 5

- Incorporar plenamente los idiomas al Plan de Estudios.
- Introducir la computación como asignatura obligatoria, con 60 horas en el primero o en el segundo semestres.
- Mantener el equilibrio entre Ciencias y Humanidades.
- No sobrecargar a los alumnos con horas de clase.
- Establecer un esquema de trabajo de dos horas por sesión.⁴⁴

En este trabajo también se enumeran las condiciones que se requiere cumplir para que las finalidades de la revisión -alcanzar una docencia de calidad- puedan lograrse. Éstas se reproducen a continuación con el fin de destacar lo que un proceso de esta envergadura representa tanto en tiempo como en trabajo académico principalmente.

- Construir un consenso académico comunitario acerca de las reformas. Para dar cumplimiento a esta condición se dedicaron muchas de las acciones de las comisiones revisoras desde 1992 hasta 1994.

- Formar al profesorado para asumir los cambios en la docencia. En los cursos que las distintas instancias encargadas de la formación docente han programado desde 1994, "se han considerado las necesidades creadas por los nuevos enfoques y contenidos".⁴⁵ Estos cursos constituyen el punto de partida para dar cumplimiento a esta condición.

- Elaborar materiales didácticos para todas las asignaturas antes de su implementación. En este sentido el Consejo Técnico del Bachillerato estableció la elaboración de materiales didácticos para los nuevos programas como rubro prioritario del trabajo académico.

Por otra parte, las comisiones para elaborar los programas de las materias de Quinto y Sexto semestres se constituyeron en febrero de 1994. El trabajo de estas comisiones permitió el examen de los enfoques, metodologías disciplinarias y contenidos de cada una de las áreas en su totalidad.

⁴⁴ Ibidem, p. 6

⁴⁵ Krap Pastrana, M. et al. Primera Aproximación a la propuesta de modificaciones del Plan de Estudios Cuadernillo número 25. Gaceta CCH. 11 de abril de 1994. p. 30.

Después de haber presentado a la comunidad del Colegio la Propuesta de Modificaciones al Plan de Estudios, en abril de 1994, se abrió un nuevo espacio de reflexión y consulta, convocado por el Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (UACB), sobre las propuestas de programas de estudio que presentaron en dicho documento las diferentes Comisiones de las áreas y departamentos. Esta consulta tuvo la finalidad de detectar los puntos de controversia de las propuestas de los programas y las soluciones que el claustro de profesores proponía en función de ellos.

Como resultado de esta consulta cada Comisión elaboró una segunda versión de los programas en donde se retomaron las consideraciones, críticas y contribuciones hechas por la base de profesores. Se elaboraron así versiones esquemáticas y extensas de dichos programas.

En febrero de 1995 se abrió un nuevo periodo de consulta, convocado por el Coordinador del Colegio, con el fin de recoger nuevamente las opiniones y críticas de la comunidad. A partir de ellas las Comisiones de Programas de cada área y departamento y la Comisión del Plan de Estudios elaboraron sus versiones finales.

El 16 de junio de 1995 se hizo entrega, al Consejo Técnico de la UACB, de un documento general acerca de la actualización del Plan de Estudios y de la versión esquemática de los programas de las 72 asignaturas, con lo que se dio por concluido el trabajo de reestructuración de las propuestas.

La siguiente etapa se inició en la Semana Académica de agosto de 1995 con la discusión de los nuevos Programas de Estudio. Se solicitó también la opinión de las Escuelas y Facultades que dieron origen al Colegio, de otras instituciones y de académicos externos, "con la finalidad de poner a prueba el rigor y la fundamentación de la actualización del Plan y de los Programas de Estudio".⁴⁶ Se recibieron también recomendaciones y aportaciones por parte de los Consejos Académicos en su calidad de órganos auxiliares del Consejo Técnico.

Para incorporar las últimas opiniones recibidas y a sugerencia de la Comisión de Planes y Programas de Estudios, se conformaron grupos de síntesis por materia,

⁴⁶ Grupo de Síntesis. Plan de estudios Actualizado. Cuadernillo número 70. Gaceta CCH. 12 de enero de 1996. p. 109.

destinados a revisar y analizar estas últimas aportaciones e incorporar aquellas "que pudieran enriquecer la versión definitiva y contribuir a la solidez y el rigor académico".⁴⁷

Los grupos de síntesis fueron instalados el 27 de septiembre de 1995 y se conformaron con miembros del Consejo Técnico y del Consejo Académico correspondiente; con un representante del Presidente del Consejo; con un integrante de la Comisión de Programas y con un especialista externo. El producto del trabajo de estos grupos fue publicado en El Plan de Estudios Actualizado y en las propuestas finales de los Programas de las diferentes asignaturas.

En el último periodo de información y consulta el Consejo Técnico de la UACB convocó a un periodo de 60 días destinado a "una amplia información y consulta acerca del Plan y de los Programas de Estudio." Se constituyó para tal efecto una Comisión Especial compuesta por 10 alumnos electos por la comunidad estudiantil y 10 profesores designados por el propio Consejo Técnico. La Comisión Especial convocó, a su vez, a la comunidad a entregar ponencias y presentarlas para ser discutidas ante la comunidad de los planteles. Un análisis general de los contenidos de las ponencias acerca del Plan de Estudios y sus Programas fue entregado al Consejo Técnico junto con un informe de actividades de esta Comisión en mayo de 1996.

Durante este periodo (febrero a mayo de 1996) se entregaron a los alumnos diferentes publicaciones de los planes actualizados; a las bibliotecas de cada plantel se les dotó con diversos juegos de estas publicaciones, así mismo fue exhaustiva la difusión que de estos documentos se hizo en la Gaceta CCH y otros órganos informativos de los planteles.

La presentación de las Propuestas a los órganos colegiados centrales se llevó a cabo paralelamente al trabajo de las Comisiones Especiales. Entre enero y mayo de 1996 se desarrolló un proceso de recopilación de las observaciones, críticas y propuestas de estos órganos así como de evaluación e incorporación de muchos de éstas.

La formulación de las propuestas finales llevadas a cabo por los grupos de síntesis fueron puestas a consideración del Consejo Técnico de la UACB y del Consejo Académico del Bachillerato para ser, en su caso, aprobadas. Los Consejos Académicos de

⁴⁷ *Ibidem.* p. 110.

la UACB emitieron opiniones favorables a todos los programas durante junio de 1996 con lo que se cerró la octava y última etapa de este proceso.

Correspondió al Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM, como órgano auxiliar del Consejo Universitario, en su sesión del 11 de julio de 1996, aprobar el Plan de estudios Actualizado y sus correspondientes Programas.

La inclusión del resumen de las diferentes etapas del Proceso de revisión Curricular llevado a cabo en el CCH se considera necesaria por constituir un marco de referencia a la descripción que en lo particular se hará de este proceso cuando se aborde, en el Capítulo IV, la revisión curricular en el Departamento de Inglés.

CAPITULO IV

El conocer de una manera sucinta las circunstancias por las que ha pasado la enseñanza del inglés en el Bachillerato del CCH, ayudará a entender cómo la falta de consideración de algunos de los elementos curriculares que intervienen en una situación de enseñanza-aprendizaje, generó una serie de problemas que obstaculizaron la realización plena del proyecto innovador en lo que a la materia de inglés se refiere. Esta síntesis del devenir académico del Departamento de Inglés servirá también como marco histórico para valorar los logros que se alcanzaron con la Revisión Curricular.

Como ya se mencionó en el primer capítulo de este trabajo, el aprendizaje de un idioma se incluyó en el Plan de Estudios con el objetivo de que el alumno leyera y tradujera una lengua extranjera, para lo cual se le asignaban 260 horas de clase distribuidas en los cuatro primeros semestres de este ciclo. Desde el primer año de vida del Departamento se detectó la incongruencia entre lo que el Plan señalaba como objetivo de la materia y las condiciones con las que se inició el curso de inglés. Entre éstas se destacan las que generaron la problemática académica del Departamento:

- Falta de directrices didácticas para el logro del objetivo propuesto. En aquel entonces no se contaba con programas didácticos para implementar los cuatro semestres de la materia.
- Materiales inadecuados. El método autodidacta, que para ese momento parecía innovador, resultó ser inoperante principalmente porque el texto "The Written Word" con el que se implementaba dicho método había sido concebido para alumnos de licenciatura y los contenidos de dicho texto sólo cubrían uno de los cuatro semestres asignados a la materia.
- Objetivo muy ambicioso. La traducción inserta en el objetivo de la enseñanza de la lengua a nivel bachillerato lo hacía, a todas luces, inalcanzable, sobre todo por la drástica reducción de tiempo

de cuatro semestres a un semestre, propiciada por las situaciones antes mencionadas.⁴⁸

Ante esta situación los profesores preocupados por mejorar la enseñanza del inglés, se dieron a la tarea de buscar otras condiciones para alcanzar el objetivo propuesto. El primer logro de estas investigaciones fue la reformulación del objetivo institucional en donde se dejaba fuera la traducción y se planteaba "capacitar al estudiante para que tuviera acceso a fuentes bibliográficas en inglés sin necesidad de traducir."⁴⁹

Como fundamentación para este cambio se argumentó que la traducción era un objetivo muy ambicioso por ser ésta una actividad muy compleja para la cual el alumno que inicia el bachillerato no está preparado, ya que la traducción "implica el dominio de las dos lenguas involucradas por lo menos en los niveles lingüístico, semántico y estilístico; requieren así mismo de información adicional sobre los temas a tratar, sobre todo si son de un área especializada."⁵⁰ Así, desde 1974 el objetivo de la materia sufrió modificaciones que fueron conformándolo hasta quedar en el objetivo que estuvo vigente desde 1982: "El alumno expresará en español oralmente y por escrito las ideas contenidas en un texto en inglés a nivel Bachillerato."

La inquietud de los profesores también se vio reflejada en los cambios que fueron realizando a la forma de impartir las sesiones de laboratorio del curso grabado de sesenta segmentos (cuya duración promedio era de 30 minutos) con la que se inició el trabajo en el departamento. A las sesiones de laboratorio, los profesores les fueron agregando explicaciones de los aspectos lingüísticos a aprender en cada segmento ya fuera antes o después de las grabaciones, con este método, para 1977, en algunos planteles se llegó a la impartición de clases "vivas" de sesenta minutos. En 1980 eran pocos los planteles que continuaban utilizando las grabaciones ya que la mayoría de los profesores impartían la materia a grupos organizados con horarios definidos de dos sesiones a la semana, con duración de una hora, durante un año.

⁴⁸ Aguilar Casas, M. y Aguirre Aguilar, E. Propuesta y Acercamiento a los Contenidos del Programa de la Materia de Inglés, Septiembre 1993, p. 3.

⁴⁹ Ibidem, p. 4.

⁵⁰ Aguilar Casas, M. et al., "Proyecto para la reestructuración del curso de Inglés del bachillerato del CCH". Junio 1987, p. 6.

Con la idea de que el tiempo con el que se impartía la materia no era el estipulado en el plan de Estudios y con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza y así poder llevar al alumno a la comprensión de textos en inglés de una manera satisfactoria, en 1985 se inicia el trabajo con grupos "piloto" para incrementar a tres el número de clases por semana, desafortunadamente dicho proyecto no contó con la anuencia de las autoridades y quedó cancelado.

Los trabajos de investigación también dieron origen, desde 1977, a la elaboración de diversos materiales didácticos más acordes con las características del estudiante del CCH y con los contenidos que se deseaba transmitir. A partir de 1982 se inició el trabajo de investigación para la elaboración del programa para el curso de Comprensión de Lectura que actualmente se imparte. Este trabajo lo realizaron las cuatro profesoras con nombramiento de "asociadas" con las que en ese entonces contaba el Departamento. La elaboración del Programa se llevó a cabo en seis etapas al final de las cuales el Consejo Académico de Idiomas dio su aprobación en 1986.

En 1987 hubo un intento por parte de los maestros y la Institución de reestructurar el curso de inglés en relación a tiempos y contenidos, se pensó poner en operación un curso de cuatro semestres que correspondiera a lo requerido para cumplir, con el programa de la materia recién aprobado. Para tal efecto se integró una comisión mixta formada por representantes de los directores y de los profesores de los cinco planteles. El proyecto no cristalizó debido a que no se le prestó la atención y seriedad que se requería. Sin embargo se logró lo que con los cursos piloto se perseguía: aumentar a tres las horas de clase semanales, lo que dio como resultado un curso anual de 96 horas aproximadamente.

A pesar de que la elaboración del Programa vino a solucionar la falta de lineamientos teóricos para impartir la materia de inglés, el problema de la falta de tiempo para alcanzar el objetivo de comprensión de lectura persistía. El curso de un año con tres horas semanales de clase que se impartió desde 1987, no fue suficiente para cubrir los contenidos propuestos, lo cual siempre trajo consigo la insatisfacción de los profesores en cuanto al cumplimiento cabal del Programa.

En febrero de 1992, se convocó al Departamento de Inglés a proponer a dos profesores para integrar la Comisión de Revisión del Plan de Estudios. Se requería que los

profesores que se propusieran para esta tarea conocieran a fondo la problemática del Departamento y contaran con cierta experiencia en el campo de la investigación. En asamblea general se designó a las dos profesoras que formarían parte de la comisión revisora para el área de inglés.

De esta manera se dio inicio al trabajo que conduciría al planteamiento de los problemas curriculares del Departamento de Inglés y que quedarían plasmados en el documento intitulado *Primera Aproximación a los Problemas Curriculares del Departamento de Inglés*.³¹ En seguida se destacarán algunas acciones importantes en el desarrollo de esta primera etapa así como una síntesis de las propuestas que en él se plasmaron.

La primera actividad que las comisionadas realizaron fue la de asistir a un seminario taller en el cual se dieron los lineamientos teóricos que se considerarían para emprender esta labor (ver capítulo II) En este seminario se señalaron las tres fuentes de donde debería partir el trabajo de las comisiones: los datos fríos, la opinión de los expertos externos y las opiniones de los profesores, , mismas en las que se insiste en los Cinco Principios que se señalaron para orientar el proceso de revisión.

Para recabar información de expertos externos se sostuvieron entrevistas con las coordinadoras de Letras Modernas y del DELEFYL así como con varios profesores del CELE. El propósito de dichas entrevistas fue el de conocer las condiciones en las que la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés se desarrollaba en esos centros, lo que se esperaba del alumno en cuanto a su manejo del idioma al llegar a facultad y su opinión sobre los conocimientos de inglés con los que el egresado del bachillerato del Colegio cuenta al inscribirse a los cursos de lengua en ese nivel. También se tenía en mente establecer un vínculo de comunicación que permitiera al Departamento participar en pláticas, mesas redondas conferencias, etc... que esas instancias organizaran y así estar al día de las últimas tendencias en la enseñanza del inglés, tanto en las cuatro habilidades como en comprensión de lectura.

³¹ Aguilar Casas, M. y Aguirre Aguilar, E. *Primera Aproximación a los problemas curriculares del Departamento de Inglés*. Septiembre de 1992. p. 3.

De las entrevistas realizadas en la Facultad de Filosofía y Letras conviene destacar los siguientes puntos: a) que a los cursos de comprensión de lectura de esa Facultad se inscriben alumnos que todavía no manejan las estructuras básicas del idioma; b) sugieren dinamizar la enseñanza de comprensión de lectura con proyecciones de películas y grabaciones para involucrar al alumno en el lenguaje hablado; c) que se complemente el curso de comprensión de lectura con la inclusión de experiencias de las otras tres habilidades.

Los profesores del CELE comentaron sobre la duplicidad de esfuerzos que existe al estar impartiendo cursos de comprensión de lectura tanto en el nivel bachillerato del CCH como a nivel licenciatura, ya sea en el CELE o en las facultades. Se mencionó que sería más conveniente que en el bachillerato se habilitara a los alumnos en las cuatro habilidades y dejar la comprensión de lectura para la facultad.

La otra fuente de información que se señala como fundamental en los "Cinco Principios" para la revisión, es la que proviene de las vivencias y experiencias de los profesores, así que con el fin de recopilarlas se elaboró un cuestionario (anexo 2) cuya aplicación tenía como propósito detectar los problemas curriculares y las alternativas de solución que los profesores proponían para ellos. Se programaron también visitas matutinas y vespertinas a los cinco planteles con el fin de establecer contacto más directo con todos los profesores, de percibir sus inquietudes primordiales y de aclarar dudas sobre los cuestionarios antes mencionados. En estas visitas se hizo entrega de un escrito en el que se les reiteró la invitación a participar con sus propuestas personales de una manera sistematizada. (anexo 3) La información captada a partir del vaciado del cuestionario, permitió obtener una visión concreta de lo que más afecta la labor cotidiana del profesor.

Otro elemento que contribuyó en la elaboración de la Primera Aproximación fue la información obtenida en las cinco sesiones de trabajo a las que las comisionadas asistieron, presididas por la Dra. María de Ibarrola. En estas asesorías se plantearon los cauces que debería seguir el trabajo de las comisiones (transformación de las estructuras curriculares a partir de la identificación de problemas curriculares los cuales había de jerarquizar y entrecruzar por todas las estructuras curriculares; la participación de los

profesores, las reelaboraciones sucesivas y la presentación de propuestas flexibles) para llegar a conformar un documento sólido.

Con estos lineamientos se formularon las propuestas de solución a los problemas curriculares del departamento de Inglés que conformaron este primer documento y de los cuales se presenta a continuación una síntesis.

Para resolver el problema de la falta de tiempo para alcanzar satisfactoriamente los objetivos de enseñanza del inglés se presentaron dos propuestas:

1°. Que se cumpla con lo ya estipulado en el plan de estudios vigente en lo referente al tiempo asignado al idioma inglés, 4 semestres:

3 horas semanales de clase para 1°. y 2°. semestre

5 horas semanales de clase para 3°. y 4°. semestre.

En cuanto a la distribución de los semestres en el mapa curricular se propuso la siguiente alternativa: 5 horas semanales para 3°. y 4°. semestre y 3 horas semanales para 5°. y 6°. semestre.

2°. que el tiempo asignado a inglés sea de 3 horas semanales de clase durante los 3 años del bachillerato.

El problema del logro del objetivo se refiere a que éste no se alcanza en su totalidad. El alumno no es capaz de efectuar una lectura detallada debido a que sus conocimientos de la lengua inglesa no son suficientes para realizar este tipo de lectura en inglés. Aunque una gran mayoría de los profesores propuso el cambio del objetivo de comprensión de lectura por el de las cuatro habilidades, la propuesta no se presentó en ese sentido por no haberse discutido ampliamente. Así la propuesta de modificación para el objetivo quedó de la siguiente manera:

complementar el objetivo de comprensión de lectura con el manejo de la lengua a nivel intermedio.

En relación a los contenidos, por medio de los cuestionarios se puso de manifiesto que muchos profesores abordan contenidos no planteados en el programa para remediar las deficiencias de vocabulario y manejo de la lengua que el alumno manifiesta. Al incluir contenidos no planteados en el programa se propicia la imprecisión y diversificación en las formas de evaluar y el grado de dificultad con el que se elaboran los exámenes, lo que

afecta las exigencias de certificación del conocimiento. Para homogeneizar los contenidos que se aborden en el curso de inglés se propuso que:

Aun cuando se continúe con el objetivo de comprensión de lectura, éste debe ser replanteado sin omitir la especificación de contenidos acordes a las necesidades lingüísticas del alumno que lo habiliten para emprender el proceso de lectura en un segundo idioma.

La certificación está afectada también por el estatus de requisito de la materia, por el poco tiempo con el que se cuenta para su implementación y por el número excesivo de alumnos que se atiende por grupo (de 50 a 60); por lo que, en busca de condiciones apropiadas para impartir una clase de idioma, se hicieron las siguientes propuestas:

- que los grupos académicos se dividan en secciones para tomar la clase de inglés, tal y como se realiza en otros bachilleratos del sistema educativo nacional.
- que a la materia de inglés se le de valor curricular en el plan de estudios del bachillerato del CCH.

El documento de la primera aproximación termina con la invitación al claustro de profesores de impulsar y enriquecer las propuestas en él presentadas, con la discusión y la participación activa durante los trabajos de la Semana académica.

Además de la discusión del documento de la "Primera Aproximación", en la semana académica de octubre de 1992 se contó con la participación del Maestro Miguel Ángel Pasillas V. quien impartió una plática sobre la "Noción de Estructura Curricular y su aplicación en la Revisión del Plan de Estudios" con el fin de que la academia de profesores se familiarizara con este concepto y que sus aportaciones incluyeran propuestas de solución a problemas curriculares.

En el informe de la Semana Académica (anexo 4) se sistematizaron las consideraciones y propuestas surgidas en este evento en todas las áreas y departamentos del Colegio para que las Comisiones las organizaran, valoraran en detalle y seleccionaran las que pudieran unificar la discusión en la siguiente etapa del proceso de revisión.

Con apego a los principios que se señalaron para guiar el proceso de revisión, el trabajo de las Comisiones en la etapa subsecuente, se orientó hacia la elaboración de un documento que se convirtiera en "una segunda aproximación, corregida, mejorada, más certera, pertinente y válida"⁵² basada en una reflexión y revisión de los contenidos del primer documento, en las aportaciones de los profesores durante la Semana académica de octubre de 1992 y en las aportaciones de la consulta que se sugirió llevar a cabo a expertos externos en cuanto a las demandas al bachillerato derivadas de los avances del conocimiento y de los cambios en la sociedad.

Para desarrollar esta última fuente de información se llevaron a cabo acciones tanto a nivel general de las Comisiones como en particular de cada área. Entre las primeras cabe destacar la participación de los Comisionados en el Simposio-taller "Nuevas demandas al Bachillerato que se efectuó con el fin de "analizar la orientación que tiene actualmente el nivel medio superior para mejorarlo y, de esta manera, responder cabalmente a los requerimientos de las instituciones de enseñanza superior, del sector laboral y de la sociedad en su conjunto."⁵³

Sin pretender llegar a respuestas absolutas acerca de lo que realmente se necesita en el bachillerato, en este evento se puso de manifiesto la necesidad de seleccionar los objetos de trabajo para encontrar qué es lo básico de cada una de las áreas para alcanzar "la capacidad de expresión, comprensión, de resolución de problemas, de integración de elementos éticos, técnicos, tecnológicos, históricos y políticos."⁵⁴

La consulta a expertos externos en el área de la enseñanza del inglés se inició con entrevistas a diferentes especialistas tanto del ámbito universitario como de otras instancias del sistema de educación nacional (enseñanza secundaria y normal superior) y culminó con la realización del panel "Panorama de la enseñanza de inglés con enfoque en el bachillerato" (anexo 5).

Las discusiones con la planta docente del Departamento se centraron sobre los aspectos más importantes de la propuesta de cambios curriculares para determinar las

⁵² Ibarrola de, M. "Sobre la naturaleza y contenido de un segundo documento de aproximación sucesiva a los cambios curriculares en el CCH". Documento de trabajo, 12 de enero de 1993. p. 1

⁵³ Gaceta CCH, número 641, 1º de febrero de 1993. p. 1

⁵⁴ Ibidem, p. 5.

transformaciones necesarias y así lograr un consenso inicial en torno a dichas modificaciones.

En este segundo documento se señalaron los factores que determinan los principales problemas curriculares del Departamento del cual se destacarán los aspectos relevantes que permitan observar el avance con respecto a la etapa anterior.

Se analizó, en el primer apartado del *Segundo Documento de Aproximación Sucesiva a los Cambios Curriculares en el Departamento de Inglés*, cómo la materia de inglés contribuye a la formación integral y profesional que proporciona el sistema universitario, en el cual el bachillerato del CCH se encuentra inserto, y cuál es el papel del inglés en el proceso continuo de esa formación.

Al considerar que el "bachillerato (...) ha perdido la posibilidad de cumplir con el objetivo fundamental de otorgar una cultura general integral, propia de su época y de alto nivel"⁵⁵ el papel de nuestra materia en este ciclo debería ser el de dar continuidad y completar el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma iniciado en la secundaria, para que con este conocimiento el alumno emprenda la lectura de textos en inglés sin tantas frustraciones.

En relación a las demandas que se le hacen al bachillerato acerca de que sus egresados respondan ya sea a las exigencias del desempeño académico en las facultades o a las exigencias del mercado laboral (para aquellos egresados que no llegan a facultad), se señala la competencia comunicacional como uno de los ámbitos en los que se debe poner especial atención en la formación del bachiller. En este ámbito la materia de inglés incide directamente ya que para el desarrollo de esta competencia se plantea la necesidad de "reorganizar la enseñanza de lenguas haciendo énfasis en la decodificación y construcción de mensajes tanto en lengua materna como en lengua extranjera."⁵⁶

De ahí que se plantee una enseñanza del inglés que responda a las demandas del bachillerato desde el campo del desempeño académico, laboral y ciudadano en los siguientes términos:

⁵⁵Barrola de, M. Citada por Aguilar Casas, M. et al en *Segundo Documento de Aproximación Sucesiva a los Cambios Curriculares en el Departamento de Inglés* 1º de marzo de 1993, p. 2

⁵⁶Braslavsky, Cecilia. citada por Aguilar Casas, M. et al en *op.cit.* p. 5.

* manejo de la lengua en forma integral lo cual le permitiría al alumno no sólo tener acceso a la información escrita sino poder comunicarse en un idioma extranjero.³⁷

* como herramienta de trabajo que le permita al alumno tener acceso a la información, es decir la comprensión de lectura, la cual se debería impartir "una vez que el alumno haya logrado cierto manejo del idioma en forma integral para que su incursión en la lectura se vaya dando de manera natural y por lo tanto eficiente."³⁸

* habilitar al alumno para que pueda hacer uso de la lengua en forma integral. Al proveer al alumno con estos conocimientos estaríamos dando secuencia al modelo propuesto por la S.E.P. y respondiendo a las exigencias actuales del bachillerato.³⁹

El tratamiento de los problemas curriculares enunciados en el documento de la primera etapa se profundiza en esta Segunda Aproximación, al plantearse éstos desde la perspectiva de los factores institucionales que los ocasionan. Se señala la falta de delimitación y consideración de los elementos curriculares necesarios para lograr el cumplimiento del objetivo planteado para la materia de inglés como determinante de la problemática curricular del Departamento. A continuación se enumeran estos problemas en términos de los elementos curriculares que se involucran, destacándose cómo el incumplimiento del tiempo estipulado en el Plan de Estudios original desencadenó la mayoría de ellos.

- Tiempo insuficiente para el logro del objetivo.
- Ausencia de lineamientos didácticos para la implementación de la materia.
- Ambigüedad en la definición de las funciones del Departamento: como órgano de certificación del conocimiento de un idioma únicamente o como propiciador de enseñanza y aprendizaje del mismo.

³⁷ Aguilar Casas, M. et al en op.cit. p. 5

³⁸ *Ibidem*. p. 6.

³⁹ *Ibidem*. p. 7.

- Adopción de un sistema de enseñanza masivo, inadecuado, con contenidos para cubrir un solo semestre.
- Grupos numerosos(60 alumnos) heredados del sistema masivo e inadecuado para una clase de idioma.
- Materia con un estatus curricular de requisito.
- Imposibilidad de determinar tiempos aproximados para el tratamiento de los temas y consecución de los objetivos específicos en el Programa de la materia.
- Dispersión de contenidos.
- Espacios insuficientes (únicamente 4 salones por plantel) para atender a casi toda la población de tercero y cuarto semestres.
- Excesiva carga de trabajo docente.
- Irregularidad en las formas y criterios de evaluación tanto para exámenes ordinarios como extraordinarios.
- Estructura administrativa que centraliza las funciones académicas y administrativas en un jefe de departamento con sobrecarga de trabajo administrativo y alejado geográficamente de los planteles, lo que genera otra serie de problemas tales como la desatención a la planeación y supervisión del trabajo académico así como el desempeño y cumplimiento del docente.
- Limitación en la formación de grupos académicos de base que resuelvan las necesidades urgentes de elaboración de material didáctico, de guías de estudio, instrumentos de evaluación, etc...

Las propuestas de cambio que se presentan a continuación se formularon con la intención de "dar respuesta a las demandas que se hacen actualmente al bachillerato y presentar alternativas de solución a los problemas curriculares antes citados."⁶⁰

- Mayor tiempo para impartir la materia: incrementar el número de horas de 96 a 290, distribuidas en 2 ó 3 años con unidades de tiempo de hora y media.

⁶⁰Ibidem, p. 14.

- Redistribución de la carga de trabajo del profesor para que cuente con menos tiempo de horas pizarrón y dedique el tiempo necesario a las tareas fuera del salón de clase propias de su labor docente: revisión y corrección tanto de tareas como de exámenes, planeación de clases, organización y elaboración de material didáctico, etc...
- Reducción del número de alumnos por grupo (máximo 30)
- Reformulación del objetivo: "diversificar el objetivo de la materia, de manera tal que la comprensión de lectura sea una de las habilidades a desarrollar conjuntamente con las otras habilidades lingüísticas que le permitan al alumno hacer uso del idioma como un medio de comunicación."⁶¹
- Asignación de créditos a la materia de inglés para que tenga valor numérico y repercuta en el promedio general del alumno.
- Fomentar el desarrollo de una estructura académica de base.
- Reordenamiento de los recursos en función de las modificaciones que se realicen.

Como último apartado de este documento se presentó un análisis inicial de los escenarios que requiere la instrumentación del cambio en donde se proponen alternativas posibles para solucionar los problemas de tiempo y número de alumnos por grupo. Aquí también se plantean inquietudes sobre el destino de estas propuestas particularmente en lo que se refiere a las implicaciones que el convertirse en materia curricular traería consigo: cómo se va a incluir la materia en el mapa curricular tomando en cuenta que persiste la estructura general del colegio en 4 áreas de conocimiento y que en todas las materias se propone el aumento a las unidades de tiempo de clase.

Al final de este documento se reiteró la invitación a los profesores para que lo analizaran no como un producto acabado sino como un producto abierto a cualquier sugerencia de su parte que lo pueda enriquecer y así generar el mejoramiento de las propuestas de modificación en él contenidas.

Con el fin de llegar a una posición del Departamento en cuanto a las propuestas planteadas en el Segundo Documento, éste se sometió a la consideración del

⁶¹Ibidem. p. 16

claustró de profesores, centrando la discusión sobre los aspectos más importantes de las propuestas de cambio: 1º. la inclinación de los profesores a impartir las cuatro habilidades, 2º. la sugerencia de los expertos externos para que se impartiera el idioma en forma integral en la etapa del bachillerato y 3º. el responder a las nuevas demandas al bachillerato de que el bachiller maneje los conocimientos básicos del idioma en forma integral.

Pese a que no se contó con la participación esperada en esta consulta, en su discusión, la inquietud de los profesores se manifestó en torno a la asignación de los recursos que se necesitarían para llevar a cabo las modificaciones propuestas y por lograr el reconocimiento de los conocimientos de inglés que el alumno adquiere en el bachillerato, al ingresar a los cursos que se imparten en el CELE. Se reconoció la importancia del objetivo de comprensión de lectura pero se estimó que para alcanzarlo se requiere mejor manejo de la lengua.

A partir de esta última reflexión y siguiendo los lineamientos de la Asesora de las Comisiones, el plan de trabajo para la siguiente etapa contemplaba sintetizar las propuestas y el por qué del cambio, fundamentar teóricamente la propuesta del objetivo de la materia y proponer, a partir de esta fundamentación, los contenidos que conformarían los Programas. Ya no se trataba solamente de un trabajo de reflexión y análisis de las experiencias docentes para detectar problemas curriculares, sino de un trabajo de investigación que requería de una asesoría que señalará las directrices para acercarse a dichos contenidos. La finalidad en esta etapa era llegar a planteamientos generales completos, elaborar un gran esquema con concreción suficiente en donde los contenidos se relacionaran con los objetivos, se secuenciaran, se plantearan estrategias didácticas generales y las formas de evaluación.

Como justificación al cambio de objetivo, en el documento producto del trabajo de esta tercera etapa, se mencionan algunas razones por las que la enseñanza del inglés no ha logrado consolidarse como una práctica eficaz que conduzca a los resultados deseados:⁶² a) con el objetivo de Comprensión de lectura en inglés se ejercita al alumno para desarrollar habilidades y estrategias de lectura pero no se le ofrecen las oportunidades de

⁶² Cfr. Aguilar Casas, M. et al. Tercera etapa del proceso de revisión curricular. Propuesta y acercamiento a los contenidos de la materia de Inglés, Septiembre de 1993, p. 4.

realizar actividades de aprendizaje que promuevan en él un avance en el proceso de aprendizaje de un idioma; b) este objetivo se considera muy ambicioso para este nivel por el desfase de los contenidos propios del curso y los conocimientos del idioma con los que el alumno se inicia en esta actividad; c) sus hábitos de lectura en lengua materna son deficientes y su nivel de conceptualización es insuficiente; d) el deseo del alumno de aprender el idioma inglés para comunicarse lo priva de motivación para la lectura en inglés.

Por otra parte, la finalidad de reorientar la enseñanza de la lengua es la de dotar al alumno con los conocimientos que le sean útiles y válidos para cualquier horizonte educativo o de trabajo. Se pretende presentarle el objeto de conocimiento de forma integrada de manera que los aprendizajes básicos que adquiera propicien el desarrollo de su competencia comunicativa.

Con el objetivo de la enseñanza de las cuatro habilidades del idioma en mente y ante la necesidad de elaborar una propuesta de contenidos acorde con el nuevo objetivo, se acudió al CELE en busca de una asesoría que fortaleciera el trabajo de la Comisión en torno a los aspectos teóricos a considerar para la fundamentación de dicha tarea. Se sostuvieron varias entrevistas tanto con profesores que imparten la Comprensión de Lectura como con los que enseñan las cuatro habilidades del idioma. De estas entrevistas surgieron las recomendaciones de bibliografía que ayudarían a sustentar teóricamente la propuesta de la Comisión.

La reorientación que se propuso para la enseñanza del inglés se apoya en lo que Richards y Rodgers plantean sobre la función primaria de la lengua la cual consiste en ser un medio de interacción y comunicación.⁶³ El plantear la enseñanza de la lengua en forma integral permite que el alumno haga uso de ella en una gama más variada de situaciones de comunicación que lo conduzcan a desarrollar una capacidad general. Se considera que con el uso del idioma en la interacción dentro del salón de clase se propicia la posibilidad de comunicación real que ayudará al alumno a apropiarse del sistema lingüístico básico y a conformar su vocabulario.⁶⁴

⁶³ Cfr. Richards, J. y Rodgers, T. Approaches and Methods in Language Teaching. p. 71

⁶⁴ Cfr. Aguilar Casa, M. et al. en op.cit p. 9.

Se tomó en cuenta también lo que Krashen menciona en relación a la adquisición de una lengua la cual se adquiere en la medida que nos exponemos a una lengua que contenga estructuras que se encuentren un poco más allá de nuestro nivel de competencia ordinario.⁶⁵

Para desarrollar la capacidad de comunicación del estudiante del CCH se propuso trabajar con el enfoque comunicativo y abordar para tal fin las facetas de la competencia comunicativa (lo que un hablante necesita saber para ser comunicativamente competente en una comunidad parlante)⁶⁶ que lo ayudarán a alcanzar el logro del objetivo:

- La competencia gramatical que se refiere al dominio de la capacidad léxica y sintáctica.
- La competencia discursiva que se refiere a la interpretación de los elementos de un mensaje en términos de su interconexión y de la forma en que el significado se representa en relación a un texto o discurso completo.
- La competencia estratégica que se refiere a las estrategias de compensación que los comunicadores emplean para iniciar, terminar, mantener, restaurar y reorientar la comunicación.⁶⁷

En la construcción de la propuesta para el acercamiento a los contenidos del programa para la materia de inglés, los profesores del CELE facilitaron a las comisionadas "Los objetivos del Departamento de Inglés del CELE-UNAM"⁶⁸ para que sirvieran como punto de partida en esta tarea. Con la anuencia de los autores, las comisionadas los analizaron y con los ajustes pertinentes los adecuaron al nivel del bachillerato.

Los objetivos de la materia se plantearon para cuatro semestres con cuatro horas de clase a la semana en sesiones de dos horas y se especificaron a partir de las cuatro habilidades:

⁶⁵ "Krashen's monitor model" citado por Omaggio, Alice, Teaching Language in Context, p. 29.

⁶⁶ Hymes. Citado por Richards, J. y Rodgers, T. en op.cit. p. 70.

⁶⁷ Modelo integrativo de la competencia comunicativa de Canale and Swain citado por Omaggio, Alice, op.cit. p. 7-8 y por Richards and Rodgers en op.cit. p. 71

⁶⁸ Los autores de este trabajo son: Patricia Cañovas C., Dzovinar Bodossian, Eric O'Connell y Carmen Tobío.

Expresión oral: al término de los cuatro semestres el alumno será capaz de interactuar en conversaciones informales ; podrá expresar hechos, dar instrucciones, describir, reportar y narrar actividades de sucesos presentes, pasados y futuros en inglés.

Comprensión auditiva: al término de los cuatro semestres el alumno será capaz de entender conversaciones cotidianas sencillas, anuncios , noticias cortas, avisos, narraciones breves, etc.

Expresión escrita: al término de los cuatro semestres el alumno será capaz de escribir en inglés lo aprendido en la interacción oral y redactar descripciones y mensajes cortos en inglés.

Comprensión de lectura: al término de los cuatro semestres el alumno será capaz de extraer información general y específica de programas, horarios, menús, anuncios, periódicos y otros textos de tipo cotidiano y de revistas de divulgación de temas científicos y humanísticos escritos en inglés que sean de interés para el alumno.

De la misma manera la propuesta presenta los objetivos generales y los contenidos para el primer semestre. Estos se seleccionaron y organizaron tomando como eje las funciones básicas del lenguaje y se clasificaron en términos de las cuatro habilidades.

Para la presentación de la propuesta de contenidos ante el claustro de profesores y con el objeto de propiciar una mayor participación de todos los integrantes del Departamento, la Comisión formuló tres preguntas que permitieran centrar las observaciones, críticas y opiniones de los docentes. Éstas giraron en torno al objetivo, los contenidos y a una solicitud de sugerencias para la organización de grupos de trabajo que discutieran y analizaran el documento y de este modo fortalecer la interacción de la Comisión con el claustro de profesores. También se sugirió en este espacio, trabajar con la nueva orientación de las cuatro habilidades en grupos piloto con el fin de detectar su viabilidad así como para buscar materiales con los que ésta se implementaría.

El experimento con grupos piloto fue asumido por trece profesores que trabajarían con los contenidos propuestos para el primer semestre. En cuanto a las preguntas formuladas se obtuvo la siguiente información significativa: De 43 profesores que respondieron a la encuesta, 34 estuvieron de acuerdo con la orientación que se propuso para el programa: enseñar las cuatro habilidades.

Sin embargo en relación al objetivo se opinó que debería cuestionarse su aceptación hasta que las condiciones de trabajo se modificaran, principalmente en lo referente a tiempo, número de alumnos por grupo y preparación del profesor. Otras opiniones al respecto lo rechazaron por no plantearse en forma integrada como definitivo y único. También se manifestó la preocupación de que la comprensión de lectura no representara una parte importante del objetivo.

De los contenidos se cuestionó el que sólo se presentaran los correspondientes al primer semestre. Por otra parte, las opiniones se dividieron al calificarlos como muy ambiciosos mientras que otras los consideraban repetitivos en relación con los de la secundaria. Acerca de los materiales y los instrumentos de evaluación se planteó la necesidad de determinar con cuáles se iba a trabajar. Se manifestó la imperiosa necesidad de que el profesor se actualizara para impartir las cuatro habilidades. Por último se sugirió que las propuestas de cambio se aceptaran una vez que el programa hubiera sido piloteado.

En vista de las inquietudes que el tercer documento generó y para poder fundamentar teóricamente con más firmeza la propuesta de la Comisión, se planteó la necesidad de precisar el objetivo, de afinarlo de manera tal que incluyera en su formulación la enseñanza de la lengua así como la de la comprensión de lectura. Con algunos profesores que respondieron a la solicitud de las comisionadas para trabajar en la reformulación del objetivo, éste se afinó incluyendo como una parte importante de su enunciación la comprensión de lectura.

El objetivo resultante fue el siguiente: " El alumno consolidará el manejo de los elementos básicos del sistema de la lengua inglesa mediante el desarrollo de su competencia comunicativa -competencia gramatical, discursiva y estratégica- y optimizará su interacción con el discurso escrito de textos de divulgación de temas científicos y humanísticos." el cual se sometió nuevamente a la consideración de los docentes para que a partir de sus observaciones y sugerencias se le hicieran las modificaciones pertinentes, si ese fuera el caso.

Con este objetivo en mente se inició la búsqueda de asesoría autorizada en el tratamiento de la enseñanza de la lengua que abarcara los dos elementos incluidos en el

objetivo. Después de varias entrevistas con distintos profesores del CELE en donde se agotó la posibilidad de que se aceptara asesorar a la Comisión de manera oficial para la elaboración del programa de inglés, se acudió al Departamento de Inglés de la ENEP Acatlán donde se sostuvo una plática tanto con profesoras que impartían las cuatro habilidades como con las que impartían comprensión de lectura. Esta conversación tenía por objeto solicitar bibliografía que proporcionara la fundamentación teórica para sustentar el objetivo que se proponía. La opinión de las profesoras que impartían las cuatro habilidades fue la misma que la de los profesores del CELE: el proceso para este tipo de enseñanza requería de condiciones diferentes a las que en ese momento se vislumbraban en el CCH, principalmente en cuanto a tiempo y preparación del profesorado se refiere.

Por otra parte la descripción del tratamiento que se le da a la enseñanza de la comprensión de lectura -en donde se incluye la enseñanza de elementos lingüísticos así como el uso de las otras habilidades de la lengua- se consideró coincidente con lo que la Comisión buscaba. Ante esta situación la encargada del Departamento de Comprensión de Lectura de la ENEP hizo la sugerencia de ponerse en contacto con el Dr. Félix Mendoza como especialista en el área de enseñanza de la lectura en lengua extranjera.

El panorama para la enseñanza de las cuatro habilidades se presentaba poco favorable tanto por las inquietudes que los profesores manifestaron al respecto, como por las opiniones de los especialistas consultados en ambas instancias universitarias por lo anterior se concluyó que no había condiciones para habilitar al alumno en su competencia comunicacional tal y como se planteaba en el tercer documento.

Con la nueva perspectiva de enseñar las cuatro habilidades como apoyo a la comprensión de lectura planteada en la reformulación del objetivo y después de obtener una idea general del tratamiento que el Dr. Mendoza proponía para el desarrollo de esta habilidad, la Comisión- consideró que los conceptos que el Dr. Mendoza manejaba ayudarían para encuadrar el marco teórico de la propuesta de programa que la Comisión debería presentar como producto de la cuarta etapa del proceso de revisión.

Al pensar que el Colegio "propone una cultura de fuentes originales, de lectura directa de familiaridad con los autores del conocimiento"⁶⁹, se replanteó el enfoque

⁶⁹ Documenta Número 1 "La metodología en el CCH" CCH junio 1979, p. 85.

de la materia bajo la consideración de que la actividad discursiva que con mayor probabilidad requerirá el alumno al salir del CCH será la lectura en lengua inglesa

En contraste con el documento anterior, la "Propuesta para el programa de Lectura en Inglés"⁷⁰ muestra un avance en su conformación, tanto en cuanto a los elementos que lo componen como en los conceptos teóricos que los sustentan. Cabe mencionar que para la elaboración de esta propuesta se contó con la asesoría del Dr. Félix Mendoza y de la Lic. Guadalupe García Jurado quien se incorporó como asesora de la Comisión en la última parte del desarrollo de esta cuarta etapa.

En esta propuesta se incluye, junto con los antecedentes del curso, el resultado de una encuesta que se aplicó para conocer las expectativas de los alumnos respecto al curso de inglés. Además del objetivo educativo general y de la concepción teórica del curso, se proponen los lineamientos generales de trabajo en los que se abordan rubros sobre la lectura como medio y como fin de la enseñanza, los principios generales para la selección de textos, consideraciones generales para los ejercicios y los objetivos para los cuatro semestres.

En la primera parte de esta propuesta se plantea que, dado el perfil del egresado de la materia de inglés que se desea lograr a saber: que el bachiller posea "las habilidades y conocimientos suficientes, que le permitan consultar material bibliográfico en esta lengua (...) que le ayudará en un futuro a ampliar sus conocimientos en relación con sus estudios profesionales"⁷¹, la actividad discursiva que con mayor frecuencia aplicará el alumno al salir del CCH será la lectura.

En función de lo anterior, junto con la encuesta mencionada se aplicó un examen diagnóstico "para establecer el estado de desarrollo en que se encuentran las operaciones intelectivas necesarias para el procesamiento adecuado de un texto"⁷². Los resultados de dicho examen, aplicado a una muestra de 210 alumnos del plantel Naucalpan, evidenciaron deficiencias significativas en el proceso intelectual de los alumnos al enfrentarse a un texto en lengua materna, lo que pone de manifiesto el nivel real con el que los estudiantes del Colegio acceden al curso de lectura en lengua inglesa. La información

⁷⁰ Aguilar Casas, M. et al. Propuesta para el programa de Lectura en Inglés. Cuarta etapa. junio 24, 1994

⁷¹ Ibidem. p. 2.

⁷² Ibidem. p. 21.

recabada a partir de la aplicación de estos instrumentos constituyó el antecedente para la formulación de los objetivos del curso de Lectura en Inglés.

El objetivo educativo general se planteó de la siguiente forma: "Al finalizar los cuatro semestres de la materia de lectura en inglés el alumno debe estar en posibilidades de utilizar la lectura como un instrumento que le permita tanto ampliar su formación general como tener acceso a la bibliografía, que en esta lengua se publique, de las materias que conformarán su futura especialidad como estudiante universitario."⁷³

En los objetivos terminales⁷⁴ para los cuatro semestres se observa el enlace que se da entre el aspecto lingüístico y el desarrollo de estrategias de lectura las cuales se presentan interrelacionadas en un sistema de habilidades y en un sistema de conocimientos, en donde la lengua se considera como objeto de conocimiento. Cabe destacar que este último se plantea en función de las tareas que el alumno debe realizar para desarrollar las habilidades que le permitan llevar a cabo la lectura de una manera aceptable. Su formulación se sustenta en la concepción teórica de la lectura y de lo que este proceso implica en lengua extranjera, así como en las teorías psicológicas del aprendizaje.

En la concepción teórica del curso se plantea instruir al alumno para que adquiera los elementos básicos para desarrollar su competencia lingüística, dicho desarrollo estará restringido y circunscrito a la impartición de los elementos formales de la lengua extranjera que se requieren en el acto de leer. Para tal efecto se propone abordar la enseñanza de la lengua "a partir de la gramática activa es decir a partir de su uso, de la forma de representar la realidad y comunicarla. Una gramática que vaya del significado a la forma."⁷⁵ También se propone seguir el modelo interactivo, que integra sistemáticamente el tratamiento de las regularidades de la lengua trabajadas simultáneamente con el desarrollo de las estrategias de lectura.

En esta propuesta se concibe a la lectura como "una actividad discursiva receptiva cuyo objetivo es la obtención y procesamiento de la información textual"⁷⁶, en donde el lector, para apropiarse de la información, asocia la forma del signo con el

⁷³ Ibidem, p. 23

⁷⁴ Estos objetivos tienen como base los objetivos propuestos por Mendoza, Felix., Asesor de la Comisión, en el documento de trabajo: La lectura como tipo de actividad discursiva. Inédito. 1993.

⁷⁵ Mendoza, Felix. Citado por Aguilar Casas, M. et al en op. cit. p. 26.

⁷⁶ Aguilar Casas, M. et al. en op. cit. p. 27

significado. "Para que el alumno pueda llegar al nivel de interpretación de un texto debe pasar por el nivel de comprensión factual o sea debe aprender a descifrar el código, lo cual coloca a la lengua como un medio pero también como un objeto que se debe conocer y como tal se le debe de abordar."⁷⁷

Entre los componentes psicológicos del proceso de lectura que se deben tomar en cuenta para su desarrollo, se encuentran, entre otros, el mecanismo del lenguaje interiorizado que hace posible que se combinen la imagen gráfica y auditivo-motriz lo que provoca la percepción asociativa del significado; el mecanismo de pronóstico probabilístico que se materializa en la habilidad de predecir el contenido de un texto o de adivinar una palabra por sus primeras letras, la estructura sintáctica de un enunciado o la estructura de un párrafo por sus partes iniciales; la experiencia de lectura en lengua materna es un mecanismo que ejerce una influencia positiva durante la enseñanza de la lectura en lengua extranjera.⁷⁸

Para precisar lo que el proceso de lectura en lengua extranjera implica, se le contempló desde la perspectiva del modelo interactivo donde se le describe como un proceso activo que involucra al lector en una interacción constante con el texto y en el que intervienen dos tipos de procesamiento, el ascendente (*bottom up*) y el descendente (*top down*). "Al primero se le denomina de esta manera porque la secuencia del procesamiento procede de la información del estímulo impreso hacia estratos de nivel superior mientras que el segundo se inicia con hipótesis y predicciones que se intentan confirmar con el estímulo impreso."⁷⁹ La adopción de este modelo para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera ayuda a entender la naturaleza compleja de este proceso ya que describe los componentes que intervienen en el acto de leer, posibilitando así su consideración para la instrucción que llevará al alumno a lograr la lectura en inglés.

Por otra parte, para la instrucción del idioma inglés se propusieron dos teorías psicológicas del aprendizaje: la de la actividad orientadora y la teoría de los "esquemas" (*Schemata*). La primera se refiere a la actividad que realiza el sujeto en la solución de tareas de orientación para satisfacer una necesidad, para resolver problemas o

⁷⁷ *Ibidem*, p. 28.

⁷⁸ Cfr. Mendoza, Felix, en *op.cit.*

⁷⁹ Samuels, J y Kamil, M. "Models of the Reading Process" en *Interactive Approaches to Second Language Reading*, editado por Carrell, P. et al. Cambridge University Press. pp. 22-34. citados por Aguilar Casas et al en *op.cit.* p. 30.

bien para solucionar tareas intelectuales. Las tareas fundamentales de esta actividad son: una aclaración de la situación problemática existente, una diferenciación del objeto que constituye la necesidad actual, la elección de camino y de las formas de actuar y la regulación de la actividad durante el proceso de ejecución.⁸⁰

La teoría de la formación de los modelos mentales (*Schemata*) "sugiere que el aprendiente abstrae y generaliza a partir de la vivencia, de la experiencia inmediata determinada y delimitada por sus experiencias anteriores. El individuo codifica en términos de las características relevantes y únicas del objeto, acción o circunstancia de que se trate y almacena y retiene esos rasgos y sus relaciones incorporándolos a su sistema cognoscitivo."⁸¹

En los lineamientos de trabajo se contempla la lectura como medio y como fin de la enseñanza, como medio porque facilita la formación de vocabulario cuyo dominio posibilita el proceso de lectura y como fin porque "establece como meta llevar al alumno a un nivel de formación de las habilidades de lectura que le permitan hacer uso práctico de la lectura en lengua inglesa."⁸² Para el desarrollo de estas habilidades se recomienda tomar en cuenta los cuatro tipos de lectura real que responderán a las necesidades comunicativas del lector: la lectura de ojeada, de búsqueda, de familiarización y de estudio.

Otras sugerencias contenidas en este rubro se refieren al empleo de la lectura en voz alta para las etapas iniciales del curso con el fin de habilitar a los alumnos con elementos fonológicos básicos, con los que pueda iniciarse en el desarrollo del aspecto fonológico de la lengua -uno de los elementos de la competencia lingüística; así como proveer al alumno con los elementos que le faciliten la realización plena del mecanismo del pronóstico probabilístico.

En los principios generales para la selección de textos se sugiere ver al texto como un "todo integral de sentido" para clasificarlo por su conformación composicional, por la vinculación lógica de sus componentes y por sus características de género y temática. Se debe tomar en cuenta el interés de los alumnos, seleccionando textos que estén relacionados

⁸⁰ Galperin, P. *Psicología*, p. 92, citado por Aguilar Casas, M. *et al* en *op.cit.* p. 36.

⁸¹ Anderson, R. y Pearson, D. "A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension", pp. 37-55 en *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Carrell, P. *et al*, citados por Aguilar C, M. *et al* en *op.cit.* p. 37.

⁸² Mendoza, Felix. *op.cit.* Citado por Aguilar, Casas *et al* en *op.cit.* p. 40

con la información de sus materias así como con sus intereses personales. Se señalan tres criterios para su selección: la estructura lógico-composicional, el volumen y las dificultades lingüísticas.⁸³

Por último, para garantizar el desarrollo de la habilidad de la lectura, se aconseja "incluir ejercicios encaminados a alcanzar el dominio de las habilidades vinculadas con la técnica de la lectura, con la comprensión del material de la lengua y con la comprensión del contenido del texto."⁸⁴

Debido a la amplitud del tema y a las restricciones de tiempo que se dieron durante esta etapa, en este trabajo se abordaron solamente los puntos tangenciales y nodales de la propuesta final de programa. Por lo mismo quedaron pendientes de determinar los contenidos y el aspecto de evaluación.

Al igual que en las etapas anteriores, este documento fue parte importante de las actividades de la Semana Académica de julio de 1994, donde se dio a conocer a toda la planta de profesores. Para ayudar a la comprensión de los planteamientos teóricos de este documento se contó con la participación de los asesores de la Comisión para esta cuarta etapa: Dr. F. Mendoza y Lic. R. Guadalupe García Jurado, quienes abordaron los temas de "Gramática Categorial" y "Procesos y Operaciones Mentales" respectivamente.

Cabe mencionar que, en esta Semana también participaron los profesores que llevaron a cabo el experimento con los grupos piloto, quienes informaron sobre su experiencia, la cual, dado el giro que se dio del tercero al cuarto documento, se consideró como trabajo de exploración que podría ayudar a sustentar los cambios para elevar la calidad del aprovechamiento en la materia de inglés.

En la presentación de la Propuesta de Programa surgieron tres puntos de controversia en el claustro de profesores. El primero se refiere al planteamiento de los objetivos iniciales del Primer Semestre que a la letra dicen:

"Realizar la lectura en voz alta de fragmentos de un texto breve en lengua inglesa con y sin lectura silenciosa previa."

⁸³ *Ibidem*, pp. 44-45

⁸⁴ *Ibidem*, pp. 46.

"Dominar de manera aceptable las particularidades fundamentales del sistema fonético de la lengua extranjera (momentos básicos de la articulación de los sonidos, las correspondencias básicas "sonido, grupo de sonidos-grafo/grupo de grafías"), los patrones esenciales de entonación, pausación así como las reglas fundamentales de puntuación."

Los profesores cuestionaron la pertinencia de estos objetivos por el nivel de manejo de los aspectos fonológicos que se requiere para llegar al logro satisfactorio de la habilidad que plantean, además de que no consideraron conveniente que en un curso de comprensión de lectura fuera necesario instruir al alumno sobre estos aspectos. En segundo término el claustro de profesores manifestó que la comprensión del documento se había visto restringida dada la profusión de terminología nueva que se utilizaba en la propuesta. El tercer punto de controversia se manifestó en relación al tratamiento de la gramática que se sugiere en la propuesta.

Debido a la polémica desatada y a la poca aceptación por parte de la mayoría de los profesores en torno al documento referido, nuevamente la Comisión se vio en la necesidad de exponer este trabajo a la opinión de especialistas en la materia para que con sus comentarios señalaran los puntos débiles de la propuesta y marcaran las pautas a seguir para acercarse a los conceptos que pudieran dar viabilidad al programa.

Los comentarios vertidos por asesores externos (especialistas en la materia) que se consultaron así como las correcciones hechas al documento con base en las observaciones realizadas por el Asesor de la Comisión, Dr. F. Mendoza, sirvieron como punto de partida para la configuración del programa que se reelaboró como producto de la siguiente fase.

Con ello se inició la quinta fase del proceso de Revisión Curricular cuyo objetivo fue el de dar fin a la elaboración de los programas de inglés para los cuatro semestres. Para tal efecto se hicieron varias versiones que en su momento fueron presentadas a los profesores y a los miembros del Consejo Académico de Idiomas del CCH. A partir de las diferentes versiones se fueron configurando los programas que se presentaron, en junio de 1995, como trabajo final de esta Comisión.

La primera versión de esta serie de programas la constituyó la reelaboración de la "Propuesta" anterior cuya reestructuración se realizó, como ya se mencionó, con base en las sugerencias del asesor de la Comisión de Inglés, de los expertos externos y del Claustro de profesores. En la estructuración de este Programa, el eje rector fue el modelo interactivo, que plantea el desarrollo de habilidades perceptuales y de sentido. Estos elementos se destacaron como determinantes para ubicar adecuadamente los temas que integran el programa y reubicar aquellos que causaron controversia: "el aspecto fonológico y el de la gramática categorial que en la versión previa surgieron como ejes importantes"⁸⁵

Para esta reubicación, se subordinó la Gramática Categorial (activa) a las habilidades de procesamiento perceptual "eliminando de esta manera, el lugar predominante que se le había conferido en el documento anterior."⁸⁶ El aspecto fonológico se incluyó dentro de los "Lineamientos de trabajo" bajo el rubro de "vocabulario" como una sugerencia para que el profesor lo considere en sus clases cuando trabaje las estrategias de vocabulario.

Para ayudar a la comprensión de los conceptos teóricos empleados a lo largo de este Programa, se definieron conceptos, se homogeneizó la terminología y se establecieron paralelismos con lo que ya maneja el profesor en su práctica diaria.

Esta versión del programa se complementó con los contenidos, seleccionados y organizados en función de los objetivos planteados para el desarrollo de los sistemas de habilidades y de conocimientos; se señalaron también algunas pautas que deberían considerarse en el proceso de evaluación.

En enero de 1995, el "Programa de Lectura en Inglés, Quinta Etapa"⁸⁷ se presentó al claustro de profesores, en dicha presentación se les solicitó que analizaran el programa con mayor detenimiento y que sus comentarios los hicieran por escrito. Para guiar este análisis se les pidió dar respuesta a un cuestionario relacionado con: 1º. la vinculación existente entre los componentes del programa y su propuesta teórica, 2º. la factibilidad del logro del objetivo mediante los contenidos que se proponían y 3º. los procesos de enseñanza que se verían afectados al poner en práctica la propuesta. De esta manera se trató de

⁸⁵ Aguilar Casas, M. et al. "Propuesta del Programa de la materia de Inglés. Puntos de controversia y soluciones" Documento de trabajo de la Comisión de revisión Curricular del Departamento de Inglés. 25 de noviembre de 1994. p. 2.

⁸⁶ *Ibidem.*

⁸⁷ Aguilar Casas, M. et al. Programas de Lectura en Inglés. Quinta Etapa. 7 de diciembre de 1994.

establecer una relación entre los elementos que resultaran del análisis y discusión de la propuesta para así poder detectar coincidencias, discrepancias u omisiones en el programa. Con el objeto de conocer más de cerca las opiniones y aclarar las dudas que surgieran de esta tarea, se llevaron a cabo reuniones de auscultación con los profesores de cada turno y plantel.

Se hace necesario mencionar al respecto que la oportunidad de contribuir con sugerencias, comentarios o críticas sobre este documento no fue aprovechada en la medida deseada ya que la asistencia a estas reuniones fue escasa y de los profesores que acudieron, sólo los de un turno entregaron sus aportaciones por escrito. Sin embargo, las opiniones de los profesores que participaron en estas reuniones sirvieron, una vez más, para poner atención en los aspectos que se consideraron susceptibles de mejorar y que quedarían incluidos en los programas para los cuatro semestres.

Para la elaboración de estos programas deberían sintetizarse y concretarse "las distintas reflexiones, trabajos preliminares, discusiones y aprendizajes" que se llevaron a cabo durante las diversas etapas del proceso de reformulación curricular⁸⁸, con el fin de que el producto resultante en cada una de las asignaturas estuviera constituido por elementos comunes. Para ello se establecieron lineamientos⁸⁹ para la redacción de los distintos programas de estudio y se señalaron sus componentes.

Con base en lo anterior, los Programas de Inglés quedaron estructurados de la siguiente manera : en primer término se presentó el Enfoque de la Asignatura donde se describieron de una manera sucinta las concepciones teóricas en las que se fundamenta la enseñanza de la materia, la orientación educativa de donde surgen los contenidos, el tratamiento didáctico y una visión global de qué y cómo evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma..

En cada semestre después del objetivo general, se presentó un esquema (anexo 6) integrado por unidades de aprendizaje compuestas de cuatro columnas intituladas con los rubros siguientes: Horas, Temática, Objetivos Educativos y Sugerencias Didácticas. Con la representación del número de horas se propone un cálculo pedagógico del periodo en

⁸⁸ Cortés S, Francisco. "Un Modelo Curricular para el Bachillerato del CCH". Documento de trabajo inédito, sin fecha, p. 9.

⁸⁹ Ibidem.

que pueden ser enseñados los contenidos de una unidad. "A partir de las horas asignadas se destaca la importancia y dificultad de los contenidos. Los tiempos de tratamiento curricular que se representan en las unidades se entienden como horas de trabajo en el aula y constituyen sólo una guía que el docente puede tomar como referencia para organizar la enseñanza, por lo que puede modificarlos, si así lo considera pertinente, siempre y cuando repete el tiempo total asignado para cada semestre."⁹⁰

Bajo el rubro de Temática se explicitaron los puntos o elementos principales y esenciales a tratar en una unidad, en cuyo desglose se debe observar la relación con temas afines u otros que sirvan para apoyarlos o ejercitarlos.

En los Objetivos Educativos se plantearon los propósitos de aprendizaje referidos a alguno de los aspectos o contenidos particulares mencionados en el rubro "Temática".

En las Sugerencias Didácticas se encerraron el conjunto de orientaciones metodológicas propias del trabajo con la asignatura durante el semestre, las cuales pueden ser susceptibles de ajuste, enriquecimiento o sustitución por parte de los docentes.

En la parte final de esta versión esquemática, se incluyeron también las sugerencias de evaluación y el perfil profesiográfico del docente.

Casi simultáneamente, se les solicitó a las comisionadas elaborar una versión que guiara a los docentes en su interpretación de estos programas de la versión esquematizada. Para integrar los componentes de esta versión "ampliada" o "extensa", se retomó, de los documentos anteriores, el marco teórico que sustenta al programa "el cual está constituido por la concepción de la lectura en general, el proceso de lectura en lengua extranjera y las teorías psicológicas del aprendizaje, (...) se puntualizaron los propósitos generales de aprendizaje del curso, los objetivos formativos generales y los propósitos de aprendizaje por semestre (...) y se incluyeron algunos lineamientos generales de trabajo..."⁹¹

Además de los componentes mencionados, esta versión se complementó con una exégesis semestral, es decir, la descripción global de cada uno de los semestres, la que se incluyó para ayudar al docente a establecer una relación entre el marco teórico presentado

⁹⁰ *Ibidem*, p. 5.

⁹¹ Aguilar Casas, et. al. Programa de Lectura en Inglés. Versión Ampliada 7 de mayo de 1995.

en este documento y la temática y sugerencias didácticas detalladas en la versión esquematizada. En esta descripción también se sugirieron estrategias para realizar la evaluación formativa en función de los objetivos educativos de cada una de las unidades de cada semestre. (anexo 7)

Cabe mencionar que debido a cuestiones técnicas en la impresión de los documentos, de las dos versiones del Programa descritas, sólo se dio a conocer a la comunidad la versión esquematizada. Este documento fue presentado a la comunidad en la Semana Académica de agosto de 1995, en donde nuevamente se convocó a los profesores a manifestar sus opiniones y sugerencias para enriquecer los programas de los cuatro semestres ahí expuestos.

Finalmente, esta Comisión entregó la versión esquematizada de cada uno de los Programas para la asignatura de Inglés para ser sancionada por los Órganos Colegiados correspondientes. Con la entrega de este documento se dio por terminada la participación de la que escribe en la Comisión de Revisión Curricular del Departamento de Inglés, sin embargo el proceso no había llegado a su fin ya que los programas entregados se turnaron para su revisión a especialistas externos.

Con esto se dio inicio a la siguiente etapa de Proceso en la que se conformaron los Grupos de Síntesis de los que se hablará en el siguiente capítulo cuando se describa la última fase del proceso de revisión curricular y los resultados alcanzados en el Departamento de Inglés.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

CAPITULO V

En este capítulo se describirán brevemente los resultados que se alcanzaron en el proceso de Revisión Curricular del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, tanto a nivel del plan de Estudios en general como en el Departamento de Inglés en particular. Con este fin se enumerarán en primer término los principales cambios curriculares generales (anexo 8) que se introdujeron en el Plan de Estudios para superar los problemas detectados en el proceso de revisión curricular descrito en este trabajo.

- En el entendido que los principios que dieron origen al Bachillerato del Colegio siguen vigentes, se enumeran a continuación algunos de los cambios esenciales que se propusieron:
 - La precisión de las concepciones que fundan el Bachillerato del Colegio para que al ser difundidas puedan orientar el conjunto de la docencia.
 - El incremento del número de horas de trabajo en grupo escolar de manera que en todas las asignaturas las sesiones de clase sean de dos horas.
 - La definición de los enfoques y las formas de trabajo predominantes de cada Área.
 - La actualización de los enfoques didácticos y disciplinarios de los programas de todas las asignaturas.
 - La creación de una nueva materia de Taller de Lectura, con una asignación de seis horas semanales.
 - La inclusión en el plan de estudios de la materia de lengua extranjera, dedicándole cuatro semestres con cuatro horas semanales de clase y asignándole los créditos correspondientes.
 - La introducción en el plan de estudios de la materia de Taller de Computo, con cuatro horas semanales de clase durante un semestre.
 - El incremento a dos cursos semestrales obligatorios de Biología, Física, y Química, y las nuevas posibilidades que se ofrecerán para poder cursar en los dos últimos semestres

hasta dos cursos del área de matemáticas o hasta dos cursos del área de ciencias experimentales.

- La inclusión de dos cursos de Filosofía, obligatorios para todos los alumnos.
- El incremento a dos cursos de Historia Universal.
- La inclusión en el quinto y sexto semestres de nuevas materias optativas, como son Seminario de Lectura y Análisis de Textos Literarios, Temas Selectos de Filosofía y Antropología.
- La inclusión de dos cursos de Teoría de la Historia en quinto y sexto semestres.

La adecuación de los criterios para la selección de materias de quinto y sexto semestres.⁹²

Cabe mencionar que la integración del Plan de Estudios en cuatro áreas de conocimiento: Área de Matemáticas, Área de Ciencias Experimentales, Área Histórico-social y Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, requería incluir a la lengua extranjera en un área que compartiera sus propósitos generales, concepciones y enfoques por lo que a los idiomas se les encuadró como parte de esta última.

Por lo que respecta al Departamento de Inglés, se describirán primero las modificaciones realizadas a sus programas por los Grupos de Síntesis para concluir con la enumeración de los logros particulares de la materia y las características de los programas definitivos. Los Grupos de Síntesis tuvieron la función de analizar los Programas para los Cuatro Semestres, elaborados por las Comisionadas, los comentarios de la Semana Académica sobre los mismos, al igual que las propuestas que se enviaron en el último periodo de consulta que venció el 5 de septiembre de 1995. También tuvieron que examinar y evaluar las observaciones hechas a los programas por los especialistas externos y los Consejos Académicos por Área.

Para la redacción de las propuestas de los grupos de Síntesis, se tomaron en cuenta principalmente, las observaciones hechas al programa de inglés por especialistas del CELE y de la ENEP Acatlán. Con base en sus señalamientos se hicieron los siguientes cambios:

- Se corrigió la redacción de los objetivos generales.

⁹² Plan de Estudios Actualizado. CCH. Unidad Académica del Ciclo Bachillerato. Julio de 1996. pp.9-11.

- Se hicieron correcciones a la redacción, propuestas y secuencia de los objetivos temáticos.
- Se hicieron correcciones y adiciones a las sugerencias didácticas.
- Se hicieron modificaciones para fortalecer la coherencia interna de las unidades programáticas.
- Se eliminaron las repeticiones innecesarias.
- Se incorporaron aspectos lingüísticos y del proceso de lectura omitidos.⁹³

En este trabajo se destacó la permanencia del objetivo general de la materia que continua siendo la enseñanza de la comprensión de textos. Se señalaron también las modificaciones que sufrió la materia al cambiar su carácter de "requisito" por el de materia curricular:

- El curso único de Inglés, impartido durante un semestre a los alumnos de 3º. y 4º semestres, se transforma en cuatro cursos semestrales distribuidos en el primer y segundo años del bachillerato, lo que se traduce en un aumento global de 90 a 256 horas de clase.
- La forma de acreditación del idioma (acreditado/no acreditado) se modifica con la asignación de una calificación (MB, B, S, NA, NP) que afectará el promedio del alumno.
- El programa único de la materia se transforma en cuatro programas, esto es, uno para cada semestre.
- El enfoque psicolingüístico y comunicativo se cambia para adoptar el "modelo interactivo"
- La metodología de la enseñanza se cambia para adoptar la teoría de los esquemas y de la actividad orientadora.⁹⁴

El producto del trabajo de los Grupos de Síntesis no se sometió a la consideración del claustro de profesores para su discusión, sino que para darlo a conocer se publicó en los cuadernillos creados en el proceso de revisión para la transmisión de este tipo de información.

⁹³ Cfr. "Informe General del Grupo de Síntesis de Idiomas" documento de Trabajo. Octubre de 1995, p. 2.

⁹⁴ Cfr. Propuesta de Programas de Estudio para las Asignaturas: Inglés I, II, III Y IV, Grupo de Síntesis Gaceta CCH, Cuadernillo Número 99, 16 de febrero de 1996.

Aun con las transformaciones hechas a los programas, el Consejo Académico de Idiomas consideró que los enfoques teóricos de éstos requerían todavía de mejor explicación por lo que se sometieron a una nueva reestructuración en la que participaron como asesoras, oficialmente designadas, dos maestras del CELE con el carácter de especialistas en la materia, y dos profesores del área de idiomas.

Las versiones resultantes de este último trabajo de reelaboración, se convirtieron en los programas definitivos de la materia. En ellos se distinguen tres ejes estructurantes para el curso de lectura en Inglés: a) el modelo interactivo el cual se materializa en el desarrollo de Estrategias de Lectura para la actividad descendente (*top down*) y Estrategias de Lengua para la actividad ascendente (*bottom up*), b) se introduce como eje estructurante el análisis del discurso en donde se consideran los aspectos de comunicación: de la intención del texto al lector, la coherencia y la cohesión y c) la gramática oracional a partir de la que se propone el desarrollo del léxico y el manejo de aspectos sintácticos tales como frases nominales, aposiciones, posesivo "sajón" entre otros.

Estos programas fueron dados a conocer para su comprensión en un Seminario-Taller que se llevó a cabo como actividad prioritaria de la Semana Académica de agosto de 1996. Durante este Seminario, los profesores fueron instruidos por las autoras sobre como acercarse a los contenidos del programa para que, una vez comprendidos los aspectos sustanciales de dichos programas, se culminara con la elaboración de materiales para el nuevo programa de Inglés I.

CONCLUSIONES

Este informe se inicio puntualizando las circunstancias que determinaron la creación del CCH así como los aspectos más importantes que conformaron su Bachillerato, esto con el fin de identificar, al término de este trabajo, las modificaciones por las que pasó el plan de estudios de 1971 y destacar que la comunidad considera que los principios del Colegio están aún vigentes.

Por lo que se refiere a la materia de Inglés, se hace hincapié en su ubicación dentro del mapa curricular de esa época para contrastar lo que este plan indicaba con la forma en la que la materia se implementó.

Los conceptos teóricos que se manejaron en esta revisión se definieron con el objeto de ayudar a la comprensión del proceso, ya que éste tuvo como base el análisis de los elementos curriculares por medio del cual se podrían detectar las estructuras que obstaculizaron el logro cabal del objetivo educacional de la institución.

La explicación que se dio en el capítulo tercero tanto de la metodología propuesta para este proceso como del desarrollo del mismo, sirvió para establecer el marco de referencia dentro del que se llevó a cabo la revisión curricular del Departamento de Inglés.

Se detalló lo sucedido en cada una de las etapas que siguió la Comisión Curricular del Departamento de Inglés con el objeto de ilustrar los cambios curriculares que

se alcanzaron, primero con las dos aproximaciones y posteriormente cómo se llegó, por medio del acercamiento a los contenidos y a las propuestas de programa, a la configuración final del programa para la materia de Inglés.

En la última parte de este trabajo se destacaron los logros obtenidos tanto en la actualización del plan de estudios global como en la situación curricular del Inglés en lo particular. Con estas acciones se cumplió con el objetivo de informar sobre un momento histórico importante en la vida del Bachillerato del Colegio: el proceso de revisión curricular. Se considera en este sentido, que entre los logros más importantes para el departamento de Inglés se encuentra la reubicación de la materia en el mapa curricular del plan de estudios actualizado, lo que trajo como beneficio darle a la materia un tratamiento similar al de las otras asignaturas del plan de estudios, eliminando con esto las condiciones de excepción que la constriñeron por más de veinte años.

En el Plan de Estudios Actualizado se menciona que como resultado de esta renovación curricular se pretende contar con "un instrumento fundamental de regulación de la docencia y de la vida académica en general", pero que quedaron por atenderse problemas añejos, relacionados principalmente con la participación del profesor en su quehacer docente, de cuya solución depende la aplicación general y efectiva del Plan y de los Programas de Estudio.

Para que el trabajo de modificación que el Plan de Estudios sufrió, se pueda concretar, no es suficiente haber modificado sus contenidos sino que se plantea la obligación de seguir examinando y adaptando adecuada y simultáneamente la interacción que se da entre todos los elementos curriculares. lo que espero será motivo de trabajos posteriores.

Por todo lo anterior considero que con la implantación del Plan de Estudios Actualizado, se abre una etapa de arduo trabajo que ofrece a los docentes infinidad de oportunidades de contribuir con propuestas dinámicas en las que se reconceptualicen y reconstruyan los programas de estudio para convertirlos así, "en instrumentos de trabajo en permanente adecuación a las demandas, siempre crecientes, de preparación de los educandos".

BIBLIOGRAFÍA DIRECTA

- AGUILAR Casas, Maricela et al. Proyecto para la reestructuración del curso de Inglés del Bachillerato del Colegio de Ciencias y humanidades. CCH, UNAM, junio 1987.
- AGUILAR Casas, Maricela et al. Primera aproximación a los problemas curriculares del departamento de inglés. CCH, UNAM, septiembre 1992.
- AGUILAR Casas, Maricela et al. Segundo documento de aproximación sucesiva a los cambios curriculares en el departamento de inglés. CCH, UNAM, 1° de marzo de 1993.
- AGUILAR Casas, Maricela et al. Tercera etapa del proceso de revisión curricular. Propuesta y acercamiento a los contenidos del programa de la materia de inglés. CCH, UNAM, 8 de septiembre de 1993.
- AGUILAR Casas Maricela et al. Propuesta para el programa de lectura en inglés. Cuarta etapa. UACB, CCH, UNAM, 24 de junio de 1994.
- AGUILAR Casas, Maricela et al. "Propuesta del programa de la materia de inglés. puntos de controversia y soluciones" Documento de trabajo de la Comisión de Revisión Curricular del Departamento de Inglés. CCH, UNAM, 25 de noviembre de 1994.
- AGUILAR Casas, Maricela et al. Programa de Lectura en Inglés. Quinta etapa. UACB, CCH, UNAM, 7 de diciembre de 1994.
- AGUILAR Casas, Maricela et al. Programa de Lectura en Inglés. Versión Ampliada. UACB, CCH, UNAM, 5 de mayo de 1995.
- AGUILAR Casas Maricela, et al. Programas para la materia de Inglés I, II, III y IV. UACB, CCH, UNAM, junio 1995.
- BRASLAVSKY, Cecilia. "Espacios y recursos para una contribución de la educación media a la formación para el trabajo". Presentada en el Panel: "Educación Media y formación de trabajo. Experiencias y desafíos en América Latina". México, 30 de octubre de 1992.
- CARELL, Patricia L. et al., ed. Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge University Press, 1989. pp 277.
- CORTÉS S, Francisco. "Un modelo curricular para el Bachillerato del CCH". Documento de trabajo, inédito, sin fecha.

DÍAZ Barriga, Ángel. "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XV, N°. 2, 1985.

DÍAZ Barriga, Ángel. Didáctica y Currículum. Ed. Nuevomar, 1990.

DOCUMENTA Número 1. "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades". CCH, junio 1979.

GACETA CCH, número 641, 1° de febrero de 1993, pp. 1 y 5.

GALPERÍN, P. Y. Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico. Traducido del ruso por Angela Bustamante, Pablo del Río Editor, 1979, pp 160.

GLAZMAN, R. e Ibarrola de, María. Planes de Estudio Propuestas Institucionales y Realidad Curricular Editorial Nueva Imágen. México 1987. pp. 336.

GRUPO de Síntesis. Plan de estudios Actualizado. Cuadernillo número 70 Gaceta CCH, 12 de enero de 1996.

GRUPO de Síntesis de Idiomas. "Informe General" Documento de trabajo. Octubre de 1995.

GRUPO de Síntesis. Propuesta de Programas de estudio para las asignaturas: Inglés I, II, III y IV. Cuadernillo número 99, 16 de febrero de 1996.

IBARROLA de, María. "Sobre la naturaleza y contenido de un segundo documento de aproximación sucesiva a los cambios curriculares en el CCH", Documento de trabajo, 12 de enero de 1993.

IBARROLA de, María. "Cinco principios para la revisión curricular del CCH" en Primera aproximación a la revisión del plan de estudios del bachillerato del CCH . Cuadernillo 6, 25 de septiembre de 1992.

KRAP Pastrana, M. et al. Primera aproximación a la propuesta de modificaciones del plan de estudios. Cuadernillo 25, 11 de abril de 1994.

Materiales de estudio de la Comisión de revisión del plan de estudios.

MENDOZA Martínez, Felix. "La lectura como tipo de actividad discursiva". Documento de trabajo, ENEP Acatlán, inédito. 1993.

OSTOS Torres, L. Análisis del plan de estudios de Pedagogía del sistema abierto de la Facultad de Filosofía y Letras. Tesina UNAM, 1990.

OMAGGIO, Alice. "First Principles" & "Methodology in Transition" en Teaching Language in Context, ed. Heinle & Heinle. 1986. pp. 1-89.

PANSZA González, Margarita. "Notas sobre currículo y plan de estudios" en Pedagogía y currículo, Editorial Gemika, 5ª. ed., México, 1992. pp. 9-47.

PASCUAL, Vicente. "Tecnología educativa y formación del profesorado" en Revista de Educación (España) N° 263, 1980.

Plan de estudios Actualizado. UACB, CCH, JULIO DE 1996.

RICHARDS, Jack y Rodgers, Theodore. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press. 1986. pp 171.

ROBLES Uribe, E. "El proceso de revisión del plan de estudios del Bachillerato del CCH". Cuadernillo número 28, 4 de julio de 1994.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. ed. Morata Madrid, 1984.

BIBLIOGRAFÍA INDIRECTA

- AGUERRONDO, Inés. "La escuela media transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva". Presentada en el Panel: "Educación Media y formación de trabajo. Experiencias y desafíos en América Latina". México, 30 de octubre de 1992.
- ALDERSON, Charles & Richards, Sally. "Difficulties which students encounter when reading texts in English". CELE. Noviembre 1977.
- BROWN H., Douglas. "M & Ms for language classrooms? Another look at motivation". Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1990. James Alatis, Editor. Georgetown University Press. 1990. pp. 383-393.
- CAISSIE, Katherine. "Vocabulary building for the intermediate student" en Tesol Professional anthology. Editora Carol Cargill.
- CAMACHO Iñiguez, Nelly. "Experimento para conocer la etapa de desarrollo cognoscitivo del alumno del C.C.H. con respecto a la comprensión de lectura". Departamento de Inglés. 1988.
- CAMACHO Iñiguez, Nelly, et al. "Análisis retrospectivo del curso de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades" en Cuadernos del Colegio N°. 50, revista trimestral, enero -marzo 1991. pp. 83-97.
- CAMACHO Iñiguez, Nelly, et al. Guía Práctica del Programa de Inglés. (Investigación de Profesor Asociado B.) C.C.H., UNAM. 1985-1986.
- CAMACHO Iñiguez, Nelly ; FIERRO Pastrana, Luis. "Propuesta para reestructurar el curso de inglés". Octubre, 1992.
- CANOVAS Corral, Patricia et al. "Objectives for the English department CELE- UNAM". Febrero de 1992
- CARIOLA H., Leonor. "Reestructuración secundaria en función de la equidad y la relevancia". CIDE. Presentada en el Panel: "Educación Media y formación de trabajo. Experiencias y desafíos en América Latina". México, 30 de octubre de 1992.
- DECHANT, Emerald. Understanding and teaching reading: an interactive model. Lawrence Erlbaum associates, publishers, 1991.

- DEVINE, Thomas G., Teaching reading comprehension: from theory to practice. University of Lowell, pp. 292.
- DÍAZ Barriga, Ángel. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares en Revista Perfiles Educativos N°. 10 CISE, UNAM, México 1980.
- DÍAZ Barriga, Ángel. "Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa". En Revista Perfiles Educativos N°. 57-58 Julio-Dic- 1992 CISE. UNAM. México.
- DUBIN, Fraida and OLSHTAIN , Elite. Course Design. Cambridge University Press 1986.
- GARCÍA JURADO Velarde, Raquel Guadalupe. "Proyecto para la elaboración del programa de comprensión de lectura para el departamento de inglés del centro de idiomas extranjeros. Acatlán". UNAM, enero de 1994.
- GILBON Acevedo, Dulce María. "Relación entre el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos en inglés y el aprendizaje general de esa lengua en los distintos cursos de lectura coordinados por el CELE". Proyecto de investigación de examen de oposición abierto para la plaza de Asociado B. Mayo, 1992.
- GRAY, Katie. "Syllabus design for the general class. What happens to theory when you apply it?". ELT Journal Volume 44/4 October 1990. Oxford University Press 1990
- GREENBERG, Susan. et al. "The best schools in the world". Newsweek. Diciembre, 1991.
- GUZMÁN Zurita, Lidia. "Revisión del programa de inglés". Proyecto de investigación 1992-1993.
- HERRERA Vazquez, Pia. "La creciente especialización se convierte en una subeducación" Gaceta UNAM, enero 18, 1993.
- LURIA, A. R., Lenguaje y pensamiento, traducido del ruso por Pedro Mateo Merino. Ediciones Roca, 3ª ed., 1991.
- MACKAY, Ronald et al. "A study of the predominant reading comprehension difficulties as demonstrated by undergraduate students at the Universidad Nacional Autónoma de México". CELE, october 1976.
- MCLAUGHLIN, Barry, Theories of second-language learning. Edward Arnold. A division of Hodder & Stoughton, 1987, pp. 183.
- MENDOZA Martínez, Felix, "Acerca de una descripción de la gramática con fines comunicativos" Encuentro AMMMLEX A.C., México 1991-1992, pp 3-14.

- MORAN Oviedo, Porfirio. "Instrumentación didáctica" en Fundamentación de la Didáctica. Editorial Gernika. México, 1992.
- MUNBY, John. Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press, 1978, pp. 231.
- NATION, I.S.P. "Vocabulary and reading" en Teaching & Learning vocabulary. Newbury House Publishers, 1990.
- NUNAN, David. Syllabus design. 1988.
- ORDAZ Mejía, Margarita. "Carta descriptiva para esquematizar el programa del curso de comprensión de lectura en inglés" en Cuadernos del Colegio N°. 50, revista trimestral, enero-marzo 1991, pp. 99-116.
- PANSZA González, Margarita. "Propuesta de elaboración de programas" en Operatividad de la Didáctica. Editorial Gernika, 5ª ed., México, 1992 pp 9-47.
- PIROZZLO, Francis J. y Wittrock, Merlin C., editores, Neuropsychological and cognitive processes in reading. Academic Press, 1991, pp. 170
- PRECIADO Ceceña, Javier, Algunas consideraciones en torno al programa del idioma inglés en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Editado en Plantel Naucalpan. Febrero de 1992.
- PRECIADO Ceceña, Javier. "Inglés, como idioma extranjero, en el plan de estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, bajo el enfoque de las cuatro habilidades". Proyecto de investigación 1992-1993.
- PUGH, A.K. Silent Reading. London: Heinemann Educational, 1978.
- Revista Encrucijada Acontecer y búsqueda en educación. Editada por la UNAM. Sep-oct. 1992.
- Revisión del Plan de Estudios. UACB. 1991.
- RUIZ Larraguivel, E. "La investigación curricular en México" en Revista Perfiles Educativos N°. 57-58 julio diciembre 1992.
- SAVIGNON, Sandra J. Communicative competence, theory and classroom practice. Addison-Wesley Publishing Company, 1983, pp. 322.
- SAVIGNON, Sandra J. "What's what in communicative language teaching". English teaching forum. October 1987 pp 16-21.

- SCHÓN Gritzewsky, Gloria. El léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera. Tesis de doctorado en Letras. Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 1995.
- Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio. C. C. H. Suplemento Especial. N°. 3/92. 8 de junio de 1992.
- SILBERSTEIN, Sandra. "Let's take another look at reading twenty-five years of reading instruction". English teaching forum. october 1987. pp 28-35.
- TABA, Hilda. Elaboración del Currículo. Ediciones Troquel, Buenos Aires, 1980
- TOCH, Tomas, et al. "The perfect school". En U.S. News & World Report. Enero 11, 1993.
- VAN EK, J.A., The threshold level. Longman, 1976.
- VIVALDO Lima, Javier. "Lineamientos para el diseño de un curso de comprensión de lectura en inglés en la UAM Iztapalapa". Sección de lenguas Extranjeras Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- WEISS, Eduardo. "Estructuras curriculares de educación media superior". Conferencia presentada en el Panel "Educación Media y formación para el trabajo. Experiencias y desafíos en América latina a". México, octubre, 1992.
- WILIAMS, Eddie & Moran, Chris. "Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels".
- YALDEN, Janice. The communicative syllabus evolution, design and implementation. Pergamon Press, 1983.
- ZARZAR Charur, C. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo" en Revista Perfiles Educativos N°. 1 Nueva Época. 1983 pp 34-36 CISE. UNAM. México.

ANEXO 1

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO
PLAN DE ESTUDIOS ACADÉMICOS Y REGLAS DE APLICACIONES

* Anexo I del
 Decreto Excmo. Número 87, febrero de 1974
 Ciudad Guaymas, 1 de febrero de 1974

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
				NO OPORTA LA ELECCIÓN EN FORMA OBLIGATORIA	
MATEMÁTICAS I	MATEMÁTICAS II	MATEMÁTICAS III	MATEMÁTICAS IV	MATEMÁTICAS V LÓGICA I ESTADÍSTICA I	MATEMÁTICAS VI LÓGICA II ESTADÍSTICA II
				NO OPORTA LA ELECCIÓN EN FORMA OBLIGATORIA	
FÍSICA I	QUÍMICA I	BIOLÓGICA I	MÉTODOS EXPERIMENTALES FÍSICA QUÍMICA Y BIOLÓGICA	FÍSICA II QUÍMICA II BIOLÓGICA II	FÍSICA III QUÍMICA III BIOLÓGICA III
				NO OPORTA LA ELECCIÓN EN FORMA OBLIGATORIA	
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA	HISTORIA DE MÉJICO I	HISTORIA DE MÉJICO II	TEMA DE LA HISTORIA	ESTADÍSTICA I ÉTICA Y CONDUCTIVISMO DEL HOMBRE I FISIOLOGÍA I	ESTADÍSTICA II ÉTICA Y CONDUCTIVISMO DEL HOMBRE II FISIOLOGÍA II
				NO OPORTA LA ELECCIÓN EN FORMA OBLIGATORIA	
TALLER DE REDACCIÓN I	TALLER DE REDACCIÓN II	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	TECNICISMO I CIENCIAS BÁSICAS I Y SOCIALES I PSICOLOGÍA I DE DISEÑO I ADMINISTRACIÓN I COMERCIO I LATÍN I	TECNICISMO II CIENCIAS BÁSICAS II Y SOCIALES II PSICOLOGÍA II DE DISEÑO II ADMINISTRACIÓN II COMERCIO II LATÍN II
				NO OPORTA LA ELECCIÓN EN FORMA OBLIGATORIA	
TALLER DE LECTURA DE CLASICO UNIVERSITARIO	TALLER DE LECTURA DE CLASICO UNIVERSITARIO	TALLER DE LECTURA DE CLASICO UNIVERSITARIO	TALLER DE LECTURA DE CLASICO UNIVERSITARIO	CIENCIA DE LA SALUD I FISIOMATEMÁTICA I Y COMPUTACIÓN I CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	CIENCIA DE LA SALUD II FISIOMATEMÁTICA II Y COMPUTACIÓN II CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II
JORNADA EXTRAORDINARIO	JORNADA EXTRAORDINARIO	JORNADA EXTRAORDINARIO	JORNADA EXTRAORDINARIO		
SEMA TOTAL DE HORAS	30	30	32	32	30
OPCIONAL: ADMINISTRATIVO PRÁCTICO PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA DE TÉCNICO NIVEL BACHILLERATO					

ANEXO 2



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Ciudad Universitaria a. 21 de mayo de 1992.

A TODOS LOS PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS,
P R E S E N T E S .

La revisión del Plan de Estudios que se lleva a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, nos brinda la oportunidad de verificar qué concreciones logra el Plan de Estudios propuesto hace 20 años. Es tarea de la comisión recoger opiniones, sugerencias y los problemas más serios a los que se enfrentan cotidianamente los miembros involucrados en llevar a efecto ese Plan de Estudios.

De los resultados de la reflexión colectiva del claustro de profesores de Inglés se propondrá la modificación de los elementos que impidan llegar a resultados óptimos.

Por tal razón les solicitamos su cooperación para poder presentar una primera propuesta de modificación al Plan de Estudios. Dicha propuesta deberá formularse tomando en cuenta principalmente la opinión y el sentir de los profesores sobre la situación que prevalece en nuestro quehacer cotidiano.

Para ello les pedimos tengan a bien contestar el cuestionario adjunto de la manera más abierta posible, ya que del planteamiento franco de nuestra problemática y sus alternativas de solución podrá surgir una primera propuesta a discutir.

Si tienen una sugerencia de modificación ya estructurada o puntos específicos que puedan integrarse a una propuesta, les agradeceremos nos lo comuniquen o nos lo hagan llegar lo más pronto posible.

A t e n t a m e n t e .
COMISION DE REVISION DEL PLAN DE
ESTUDIOS DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS.

Elsa Aguirre Aguilar
Profra. Elsa Aguirre Aguilar.

Marcela Aguilar Casas
Profra. Marcela Aguilar Casas.

C U E S T I O N A R I O

1.- ¿Consideras que en la propuesta de modificación al Plan de Estudios deba modificarse el objetivo general del Curso de Comprensión de -- Lectura en Inglés?

2.- Si tu respuesta es no, ¿qué objetivo general sugieras?

3.- ¿Qué importancia tiene la materia de Inglés en el Plan de Estudios del Bachillerato del C.C.H.?

4.- ¿Qué conocimientos de Inglés consideras que debería manejar un alumno acreditado en nuestra materia?

5.- Con el objetivo de comprensión de lectura y en las condiciones actuales de trabajo, ¿qué conocimientos de la materia maneja el alumno al terminar el curso? En relación a:

- a) Proceso de Lectura (estrategias y habilidades)
- b) Conocimientos de la Lengua (gramática y vocabulario)

6.- ¿Qué contenidos de los propuestos en el programa de Inglés logras abordar en el curso?

7.- ¿Qué contenidos no explicitados en el programa de Inglés incluye en tu curso?

8.- ¿De qué tiempo se requeriría para lograr satisfactoriamente el objetivo planteado en el programa?

9.- Menciona las circunstancias que afectan negativamente tu labor docente en cuanto a:

Tiempos _____

Espacios _____

Evaluación _____

10.- Menciona las alternativas de solución de los problemas que planteas en el punto 9.

ANEXO 3



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
UNIDAD ACADÉMICA DEL BACHILLERATO
DEPARTAMENTO DE INGLÉS

AT'N.: PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DEL C.C.H.

ASUNTO: SOLICITUD DE PROPUESTAS

En la etapa en que esta comisión se encuentra trabajando en la Revisión del Plan de Estudios y dada la dificultad para reunirnos periódicamente en sesiones de análisis y discusión de los problemas del Departamento, por este conducto les solicitamos su colaboración con sus propuestas personales de las alternativas de solución a los problemas del Departamento.

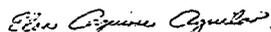
Se requiere que de los problemas actuales más graves que afectan nuestra labor docente se seleccionen dos o tres que en su opinión consideren de los más importantes. Las propuestas deberán contener el planteamiento del problema, su análisis y su alternativa de solución.

Recuerden que sus propuestas serán la base para la formulación de una primer propuesta global a presentar en la próxima semana académica; por lo que es conveniente nos las hagan llegar en forma escrita, ya sea directamente a las que suscriben o si prefieren las pueden entregar en la Jefatura.

Fecha límite de entrega de propuestas personales a esta comisión: 10 de agosto de 1992.

Atentamente
"POR MI RAZA HABLARA EL ESPERITU"
Cd. Universitaria s. 17 de Junio de 1992
COMISION DE LA REVISION DEL PLAN DE ESTUDIOS.


PROFRA. MARICELA AGUILAR CASAS


PROFRA. ELSA AGUIRRE AGUILAR

ANEXO 4

DEPARTAMENTO DE INGLES

Como punto de partida de las actividades que se realizaron, se contó con la participación del maestro Miguel Angel Pasillas quien con la presentación de "Noción de Estructura Curricular y su aplicación a la Revisión del Plan de Estudios", presentó un panorama general de los elementos curriculares que se deben considerar para llevar a cabo una revisión eficaz del Plan de Estudios.

1. La organización administrativa y académica del Departamento de Inglés resulta inadecuada para cumplir las funciones que se le han asignado, debido a que la carga de trabajo rebasa los recursos humanos y materiales con los que se cuenta.
2. Se siente la necesidad de que la institución defina los criterios con los que se va a incluir a Inglés en el mapa curricular, por la importancia de la materia en la formación integral del bachiller en la actualidad.
3. En términos generales, se coincidió en los siguientes puntos que se deben considerar para cualquier propuesta de modificación:
 - a) Que la materia sea curricular.
 - b) Que se asigne más tiempo a la materia de Inglés (290 horas) distribuidas en dos o tres años.
 - c) Que disminuya la carga de trabajo del profesor, para que pueda atender las necesidades de los alumnos y desarrollar su quehacer docente apropiadamente e incluya en sus actividades tanto la revisión de tareas, como la realización de evaluaciones formativas y sumativas que todo proceso de enseñanza y aprendizaje requiere.
 - d) Que es urgente reducir el número por grupo (25-30), ya que cualquier clase de idioma requiere de una interacción constante entre el profesor y el alumno, difícil de lograr en las condiciones actuales.
 - e) Que la reforma contemple una organización que estructure el trabajo interdisciplinario.

Un gran número de profesores se inclina por desarrollar en los alumnos su competencia en las cuatro habilidades; otro grupo, menos numeroso, opta por continuar con el objetivo de comprensión de lectura.

Se planteó la necesidad de mantener la comunicación establecida durante esta Semana Académica con reuniones periódicas para avanzar conjuntamente en este proceso de revisión.

ANEXO 5

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO

DEPARTAMENTO DE INGLÉS

D. U. A. C. B.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

"PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS
CON ENFOQUE EN EL BACHILLERATO".

ENERO
1993.

PROGRAMA

- PANEL I. Perspectivas de la enseñanza de Inglés.
- a) Avances y tendencias en la Comprensión de Lectura.
(Requerimientos)
 - b) Avances y tendencias en las cuatro habilidades.
(Requerimientos)
- Mtra. Gloria Schon - DELEFYL
9:00 - 10:30 horas.
- PANEL II. Inglés en el bachillerato, ¿para qué?
- Mtro. Colin White - Facultad de Filosofía y Letras.
- Mtro. Eric O'Connell - Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
10:30 - 12:00 horas.
- RECESO (Refrigerio) 12:00 - 12:30 horas.
- PANEL III. Ventajas y desventajas de la Comprensión de Lectura y del Enfoque Integral de la Lengua en el bachillerato.
- Mtro. Colin White
- Mtro. Eric O'Connell
12:30 - 14:00 horas.

PANEL IV. La relación en la enseñanza del Inglés en el bachillerato con sus ciclos precedente y posterior.

Profra. Rosa María Velasco - SEP.

Profra. Consuelo Córdoba - SEP.

Profra. Margarita Hierro - SEP.

Profra. Amalia Elena Avila - SEP.

14:00 - 15:00 horas

ORGANIZACIÓN:

PROFRA. MARICELA AGUILAR CASAS

PROFRA. ELSA ACUIRRE ACUILAR

PROFRA. MARGARITA MEDINA ORTEGA

D. U. A. C. B.

DIRECTOR: DR. JOSE DE JESUS BAZAN LEVY

SRIO. GRAL.: FIS. ZOILO RAMIREZ MALDONADO

SRIO. ACADENICO: M. en C. RITO TERAN-OLGUIN

JEFE DEL DEPTO.

DE INGLES:

PROFRA. MARGARITA MEDINA ORTEGA

ANEXO 6

INGLES I

PRIMER SEMESTRE

CLAVE:

PLAN: 1995

BACHILLERATO: PRIMER SEMESTRE

AREA: TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACION

REQUISITOS: NINGUNA MATERIA

CREDITOS: 0

HORAS POR CLASE: 2

CLASES POR SEMANA: 2

HORAS POR SEMESTRE: 64

OBJETIVO GENERAL: Al término del curso, el alumno:

- Adquirirá conocimientos básicos de la lengua inglesa.
- Desarrollará algunas habilidades básicas de lectura y
- Aprenderá a utilizar la lectura de ojeada.

UNIDAD I

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	SUGERENCIAS DIDÁCTICAS	
18	<p>1.1. Diferentes propósitos de lectura</p> <p>1.2. Diferentes tipos de lectura</p> <p>1.3. Elementos de la estructura de la oración sujeto verbo complemento.</p> <p>1.4. Identificación del sustantivo por su posición y función en la oración.</p> <p>1.5. Vocabulario de sustantivos más comunes.</p>	<p>A través del trabajo en la unidad, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocerá la gama de los diferentes propósitos de lectura y comprenderá la importancia de leer con un propósito al leer. - Conocerá la nomenclatura en inglés. - Manejará el vocabulario que se relaciona con este concepto. - Aplicará las técnicas básicas de reconocimiento y formación de los sustantivos. 	<p>Establecimiento de tareas en torno a la lectura y corrección de las mismas con el tipo de lectura que se aplicará.</p> <p>Reconocimiento de los alcances y limitaciones de cada tipo de lectura.</p> <p>Determinación del propósito con el que el alumno lleva diferentes tipos de lecto.</p> <p>Reflexión sobre la utilidad de la información.</p> <p>Ejercicios para identificar las partes de la oración.</p> <p>Subrayado de sustantivos en un texto dado e identificación de la función que desempeñan, por su posición sujeto o complemento.</p> <p>Ejercicios de adquisición de vocabulario para determinar una lea de oja, una palabra de oja y un significado de oja.</p>	

<p>1.6. Vocabulario de seso: <i>becerra, arbolito, puerros, demostriacao, pronombres y pron. poses.</i></p> <p>1.7. Sustantivos cognados</p> <p>1.8. Elementos de referencia y sustitución de los sustantivos pronombres (cabezas).</p> <p>1.9. Función de los síjps</p> <p>1.10. Síjps propios de los sustantivos: <i>ment, abas, et, et, ing, esas, et.</i></p> <p>1.11. Uso del diccionario</p>		<p>Elaboración de mapas temáticos</p> <p>Subrayado, en un texto, de los cognados e identificación de los que sean sustantivos</p> <p>Localización en un texto de los sustantivos y sus referencias</p> <p>Cambio de prefijos y sufijos para ver las modificaciones en el significado de las palabras</p> <p>Marcar en un texto los sustantivos con síjps</p> <p>Ejercicios para ver que las palabras tienen más de un significado (polisemia)</p>	
--	--	---	--

ANEXO 7

PRIMERA UNIDAD

OBJETIVOS EDUCATIVOS	EVALUACION FORMATIVA
<p>Conocer la gama de los diferentes propósitos de lectura y considerar la importancia de tratarse un propósito al leer. Conocer la nominación en inglés. Manejar el vocabulario que se relaciona con este concepto. Aplicar las técnicas básicas de reconocimiento y formación de los sustantivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Dada una serie de diferentes tipos de textos el alumno determinará los diferentes propósitos con los que se pueden abordar. ● Dada una serie de tareas el alumno determinará el tipo de lectura con el cual llevarlas a cabo. ● Identificación rápida de los sustantivos a partir de su posición y/o función dentro de la oración. ● Reconocimiento inmediato del léxico trabajado en la unidad. ● Clasificar o agrupar semánticamente las palabras. ● Reconocimiento de sustantivos por morfemas afixales. ● Dada una serie de palabras extraer del diccionario los significados que correspondan a su función de sustantivos.

SEGUNDA UNIDAD

OBJETIVOS EDUCATIVOS	EVALUACION FORMATIVA
<p>Realizar el pronóstico de sentido del tema de un texto en lengua inglesa. Conocer la adjetivación en inglés. Manejar el vocabulario que se relaciona con la adjetivación. Aplicar las técnicas básicas de reconocimiento y formación de los adjetivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Verificar que el alumno utilice su capacidad de observación y aplique sus conocimientos previos. ● Identificación unívoca del tema central del texto. ● Extraer de un texto las frases descriptivas (adj. + sust.) y las oraciones con adjetivo precedido de "to be". Expresar sus equivalencias en español. ● Conocer el significado de los adjetivos más comunes. ● Expresar en español el significado de sustantivos y adjetivos que lleven prefijos. ● Extraer de un texto los adjetivos con sufijos y expresar su significado en español. ● Extraer del diccionario los diferentes significados de una serie de adjetivos.

TERCERA UNIDAD

OBJETIVOS EDUCATIVOS	EVALUACION FORMATIVA
<p>Conocer las diferentes formas de expresar los conceptos de acción y estado en tiempo presente. Uso de los modales can, may y have to. Manejar el vocabulario que se relaciona con estos conceptos. Aplicar las técnicas básicas de reconocimiento y formación de los verbos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Parafrasear en español el contenido de un párrafo con base en el reconocimiento del significado de los verbos principales. ● En una serie de oraciones identificar los diferentes usos del verbo to be. ● Dar en español el significado de oraciones que contengan los auxiliares do y be y modales. ● Dar el significado de los verbos estudiados (de 25 a 30). ● Reconocimiento inmediato del significado de las palabras de tiempo y lugar. ● Reconocimiento inmediato del significado léxico y/o gramatical que aporten los afijos. ● Extraer del diccionario el significado correcto de un número determinado de verbos compuestos.

CUARTA UNIDAD

OBJETIVOS EDUCATIVOS	EVALUACION FORMATIVA
<p>Aprender a utilizar la lectura de ajedrez en textos en lengua inglesa poniendo en juego las habilidades propias de este tipo de lectura y los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Con base en diferentes tipos de textos explicar en español, de manera oral o por escrito, con qué propósito se leían. ● Presentar en español, oralmente o por escrito, la predicción del posible contenido de un texto. ● Correlación adecuada de la redundancia de elementos tipográficos, léxicos y sintácticos. ● Identificación unívoca de la idea general del texto. ● Exponer al grupo en forma individual o por equipo las razones que los lleven a confirmar o rechazar hipótesis. ● Presentar por escrito, de manera individual, la impresión completa del contenido y de las características de un texto.

ANEXO 8

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO

SEMESTRE	Asignatura	MATEMÁTICA I	QUÍMICA I		Historia Universal, Mexicana y Contemporánea I	TALLER DE LECTURA, REVISIÓN E INCLUSIÓN A LA INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA I	Idioma I	"Cálculo"	Total Horas
1	Horas	6	6		6	6	6	6	2026 64-66
	Créditos	10	10		6	12	6	6	
2	Asignatura	MATEMÁTICA II	QUÍMICA II		Historia Universal, Mexicana y Contemporánea II	TALLER DE LECTURA, REVISIÓN E INCLUSIÓN A LA INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA II	Idioma II	"Cálculo"	2026 66-68
	Horas	6	6		6	6	6	6	
3	Asignatura	MATEMÁTICA III	FÍSICA I	BIOLOGÍA I	Historia de México I	TALLER DE LECTURA, REVISIÓN E INCLUSIÓN A LA INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA III	Idioma III		20
	Horas	6	6	6	6	6	6	6	
4	Asignatura	MATEMÁTICA IV	FÍSICA II	BIOLOGÍA II	Historia de México II	TALLER DE LECTURA, REVISIÓN E INCLUSIÓN A LA INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA IV	Idioma IV		29
	Horas	6	6	6	6	6	6	6	
5	Asignatura	MATEMÁTICA DEL CÁLCULO I ÁLGEBRA Y TRIGONOMETRÍA MATEMÁTICA FINANCIERA I PROBABILIDAD Y OPERACIONES I	QUÍMICA III BIOQUÍMICA III FÍSICA III	FISIOLOGÍA I ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I ESTÉTICA I TEMA DE CONOCIMIENTO I	TEMA DE LA HISTORIA I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I ADMINISTRACIÓN I ECONOMÍA I COMERCIO I CIENCIAS I ADMINISTRACIÓN CULTURAL I CIENCIAS DE LA SALUD I PSICOLOGÍA I	Seminarios de Lectura y Análisis de Textos (Lenguaje) I Lecto I Género I Taller de Comunicación I Taller de Diseño Ambiental I Taller de Estadística Gráfica I			20
	Horas	6	6	6	6	6	6	6	
6	Asignatura	MATEMÁTICA DEL CÁLCULO II ÁLGEBRA Y TRIGONOMETRÍA AVANZADA II MATEMÁTICA FINANCIERA II PROBABILIDAD Y OPERACIONES II	QUÍMICA IV BIOQUÍMICA IV FÍSICA IV	FISIOLOGÍA II ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II ESTÉTICA II TEMA DE CONOCIMIENTO II	TEMA DE LA HISTORIA II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II ADMINISTRACIÓN II COMERCIO II ECONOMÍA II COMERCIO II CIENCIAS II ADMINISTRACIÓN CULTURAL II CIENCIAS DE LA SALUD II PSICOLOGÍA II	Seminarios de Lectura y Análisis de Textos (Lenguaje) II Lecto II Género II Taller de Comunicación II Taller de Diseño Ambiental II Taller de Estadística Gráfica II			20
	Horas	6	6	6	6	6	6	6	

TOTAL HORAS 168

TOTAL CRÉDITOS 332

* La mitad de los últimos cursos se asignaron en el Primer Semestre, en 1996, en el Segundo.
 La selección de asignaturas de quinto y sexto semestre se hará según los Reglas de Selección explicadas en 4.3.2