



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA: PROPUESTA DE UN
PROGRAMA DOCENTE PARA LA ASIGNATURA DE
DIDÁCTICA DE LA ETIMOLOGÍA Y
LAS LENGUAS CLÁSICAS I
DE LA LICENCIATURA EN LETRAS CLÁSICAS**

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

ANGÉLICA ROCÍO DOMÍNGUEZ PATIÑO

DIRECTORA:

DRA. MARÍA LETICIA LÓPEZ SERRATOS



Facultad de Filosofía
y Letras

CIUDAD UNIVERSITARIA 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A la memoria de mi maestro:

“Para la nueva didáctica de la investigación la construcción de conocimientos científicos es un acontecimiento que se extiende en el tiempo, no es instantáneo; es dialéctico, no acumulativo; es recurrente, no unidireccional”

Ricardo Sánchez Puentes

Agradecimientos

A mis hijos, adorables frutos de mi vida, razón de mi lucha y superación:
Ángel y Sandy
¡Siempre juntos en nuestros corazones!

A mi esposo y compañero, entrañable amor de mi vida:
Samuel
Por todo el apoyo, esfuerzo y paciencia que me has
brindado en todos los momentos y siempre, gracias.

A mi nieto *Angelito*, esperanza de un nuevo amanecer.

A *Ely*, por todo el cariño y la comprensión que me has brindado
de manera incondicional, gracias.

A mi *madre* †,
quen me brindó su ejemplo de lucha.

A mis *hermanos*, que estuvieron conmigo
en las buenas y en las malas.

A mis *maestros* y *maestras* de la maestría, quienes me permitieron
reflexionar y darle un sentido distinto a la práctica educativa.

A mi asesora de tesis, *Lety*,
por su apoyo, confianza y dedicación para
la realización de este trabajo, gracias.

Índice

Introducción	3
Primera parte: El Colegio de Letras Clásicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México	8
I. Creación y desarrollo de las Letras Clásicas como disciplina universitaria en la UNAM	8
I.1 Exposición del plan de estudios de 1973	13
I.2 Exposición del plan de estudios de 1996	17
I.3 Análisis comparativo y observaciones	29
II. Diagnóstico del plan de estudios de 1996 realizado en 2004	31
II.1 Protocolo	33
II.2 Desarrollo	38
II.3 Resultados y consideraciones	40
III. Las Letras Clásicas en la actualidad en la Facultad de Filosofía y Letras	50
III.1. Perfil de ingreso y acreditación	50
III.2. Perfil de egreso y competencias en el campo laboral	55
III.3 Comentarios y consideraciones en relación a la formación didáctica en la licenciatura en Letras Clásicas	61
Segunda parte: Fundamentos de la teoría curricular para la elaboración de programas de estudio	65
I. La teoría curricular	67
II. Diseño, desarrollo y evaluación curricular	74
III. El programa académico en la planificación de la enseñanza	83
IV. El docente y los programas de estudio	88
IV.1 Programas del plan de estudios	92
IV.2 Programas de los grupos académicos docentes	95
IV.3 Los programas del docente	96
Tercera parte: Propuesta de elaboración de un programa para la asignatura de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I. Una herramienta en la planeación de la enseñanza	100
I. Dimensión histórica y metodológica de la didáctica	101
II. Elaboración del programa del docente	111

III. Componentes didácticos que integran el programa de un curso escolar -----	116
III.1 Fundamentos de la asignatura -----	116
III.2 Propósitos de aprendizaje -----	119
III.3 Selección y organización de contenidos -----	122
IV.4 Actividades de aprendizaje -----	126
IV.5 Propuesta metodológica -----	129
IV.6 Determinación de la evaluación y la acreditación -----	135
IV.7 Apartado de referencias -----	138
IV Propuesta para la elaboración de un programa docente -----	154
IV.1 Justificación de la propuesta -----	139
IV.2 Contextualización del programa oficial de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I en el mapa curricular de la Licenciatura en Letras Clásicas -----	142
IV.3 Descripción y análisis del programa oficial de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I -----	147
IV.4 Propuesta de trabajo para un curso escolar: planeación en la enseñanza -----	154
I. Fundamentos de la asignatura -----	154
II. Propósitos de aprendizaje -----	158
III. Selección y organización de los contenidos -----	160
IV. Actividades de aprendizaje -----	161
V. Orientaciones metodológicas -----	162
VI. Determinación de la evaluación y acreditación -----	163
VII. Unidades temáticas -----	164
Conclusiones -----	182
Anexos -----	184
Apartado de referencias -----	190
Bibliografía -----	190
Documentos -----	193
Páginas WEB -----	194

INTRODUCCIÓN

En México la disciplina de las Letras Clásicas inicia históricamente a partir de la conquista española y se concibe como el conocimiento de los diversos campos culturales correspondientes al mundo clásico, en especial, al de la lengua y la literatura griegas y latinas en su contexto histórico-social. Por lo anterior, debido a los cambios culturales que se han dado a través del tiempo, se requiere de una capacitación específica para reinterpretar de manera original el legado antiguo. Esto sólo es posible mediante el contacto con los documentos de aquellas culturas, para lo cual es obvio que se requiere del conocimiento de las lenguas clásicas, tarea que indudablemente es realizada por el estudioso de esta disciplina. Así, la carrera de Letras Clásicas no solamente tiene un inapreciable valor histórico en nuestro país desde sus inicios hasta nuestros días, sino sobre todo una importante relevancia socio-cultural, dado que es uno de los pocos espacios con los que en la actualidad se cuenta para la formación de humanistas.

En otras palabras, las Letras Clásicas son el sustento cultural por excelencia de los estudios humanísticos, que, por su propio carácter, proporcionan un rigor intelectual y una disciplina de argumentación que son básicos para el aprendizaje no sólo de la filosofía y de las humanidades en general, sino de cualquier tipo de saber. De esta manera, ya en la práctica docente en los niveles medio superior y superior, que constituyen el campo laboral con mayor demanda para los egresados de esta licenciatura, las necesidades de un apoyo y de una orientación de tipo didáctico son muy evidentes, por lo que la presente investigación pretende aportar herramientas pedagógicas para este fin.

Ahora bien, en los tiempos actuales, las Letras Clásicas se enfrentan a un contexto histórico complejo, pues el tema de la formación de profesionales se presenta actualmente en medio de una sociedad caracterizada por el fenómeno de la globalización, en donde se tiende a la flexibilidad de los planes de estudio y a una educación basada en competencias. Esto implica que la educación actual más que buscar autonomía, se dirige hacia una heteronomía, de manera que el modelo de formación va acorde con los requerimientos de la

economía globalizada y con la flexibilidad requerida en los procesos de trabajo. Por consiguiente:

“(…) la formación de profesionales sujeta a las demandas específicas de los vaivenes de la economía, de las políticas internacionales marcadas por organismos internacionales (como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico o el Banco Mundial), así como de los avances disciplinarios y tecnológicos, tienden a privilegiar la perspectiva empresarial, por lo que la fuente teórica natural es la perspectiva del capital humano”.¹

Desde este enfoque se busca el vínculo de la economía con la producción de conocimiento, por lo que, en cierta manera, se intenta permear la perspectiva empresarial en la formación profesional que se ofrece en las instituciones de educación media superior y superior como única vía para el logro de la excelencia. Así, bajo estos principios, se busca instituir un nuevo modelo de formación de profesionales, y para ello, se recurre a la organización curricular flexible y a la educación basada en competencias laborales.²

Dentro de este marco de referencia y en la línea de un trabajo significativo, con la presente investigación me propongo como objetivo central desarrollar la propuesta de un programa docente que contribuya en la formación del estudiante de la licenciatura en Letras Clásicas, de modo que sea posible ofrecer, al mismo tiempo, una fundamentación y, sobre todo, una orientación metodológica para la enseñanza de su disciplina. Este trabajo podrá trascender incluso en un material de utilidad para el egresado de la licenciatura en Letras Clásicas: un *Manual de didáctica para la iniciación a la docencia*, que podría servir como apoyo para la asignatura de Etimología Grecolatina del Español, que se imparte en el nivel bachillerato y que representa el campo laboral de mayor demanda para los egresados de esta carrera.

Ahora bien, los motivos que me llevaron a la realización de este trabajo son los siguientes:

¹ Concepción Barrón Tirado. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”. En *Pensamiento Universitario. Formación en competencias y certificación profesional*, Tercera época, No. 91, México, CESU-UNAM, 2002, p. 24.

² Id., p. 25.

Primero, considero relevante retomar la experiencia del diagnóstico del plan de estudios de Letras Clásicas, realizado en 2004, en el que tuve la oportunidad de participar con el equipo de evaluación³. Como resultado de dicho diagnóstico se evidenció, entre otras cosas, la falta de herramientas pedagógicas en la formación del egresado en Letras Clásicas, carencia que desafortunadamente padece el actual plan de estudios de esta licenciatura. Ante esta demanda, me percaté de la necesidad de realizar una investigación en relación con el tema de la planeación de la enseñanza, concretamente, para el programa de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I.

Segundo, me interesó profundizar en el campo de la didáctica, pues es un área en la que por muchos años me he desarrollado como pedagoga. Por ello, me pareció imprescindible realizar una investigación en torno a las necesidades curriculares del estudiante en relación con la realidad laboral que enfrentará al término de sus estudios profesionales.

Tercero, consideré importante adentrarme en una disciplina que se imparte en nuestro país únicamente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, institución educativa con un significado valioso para mí, porque aquí he realizado mi formación profesional por muchos años.

Así, la presente propuesta se fundamenta en los principios teórico-metodológicos de la didáctica crítica, sustentada en la perspectiva del constructivismo, lo que permite generar en los estudiantes la construcción del conocimiento en un ambiente en el que todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que se realiza en conjunto.

³ Con el propósito de cumplir con la normatividad prescrita en el Marco Institucional de Docencia, el Colegio de Letras Clásicas, a solicitud de la Coordinadora, la Dra. Carolina Ponce, determinó realizar la evaluación de su plan de estudios. Así, el Colegio de Pedagogía llevó a cabo el diagnóstico de dicho plan durante el periodo de octubre de 2003 a mayo de 2004, bajo la dirección de la Dra. Carmen Carrión. El propósito del diagnóstico fue conocer, entre otras cosas, en qué medida se presentaban los contenidos, la articulación de las asignaturas, y al mismo tiempo se trataba de detectar cuáles eran las fortalezas y debilidades del plan de estudios. Derivado de lo anterior, se presentó un informe al entonces director de la Facultad de Filosofía y Letras, Dr. Ambrosio Velasco Gómez.

En este enfoque se “plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello”⁴. Con base en lo anterior, se pueden destacar los siguientes ejes de la investigación:

- ❖ Presentar una nueva orientación en la enseñanza de las Letras Clásicas, esto es, una metodología de trabajo diferente que oriente la tarea académica del estudiante.
- ❖ Presentar una propuesta diferente acerca de cómo seleccionar y organizar las actividades de enseñanza.
- ❖ Presentar una alternativa en la evaluación y nuevos métodos para realizarla.
- ❖ Presentar una orientación para la planeación didáctica del docente.

El trabajo está estructurado en tres partes: en la primera se expone el desarrollo de las Letras Clásicas en nuestro país, concretamente en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Facultad de Filosofía y Letras; en la segunda parte, se analizan los fundamentos de la teoría curricular para la elaboración del programa de estudios, en donde se resaltan las distintas posturas que plantean formas diversas de abordarlos; finalmente, en la tercera parte se presenta la propuesta del programa docente, a partir del análisis de algunas posturas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presente investigación se realizó con base en un análisis de tres dimensiones: histórico, descriptivo y cualitativo. El análisis histórico, para el cual es imprescindible la metodología de la investigación documental, me permitió comprender mejor la situación actual del Colegio de Letras Clásicas y sus necesidades en el campo curricular. Además, para la realización de la evaluación del plan de estudios de 1997, se aplicaron criterios descriptivos-cualitativos, retomados del diagnóstico del plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas aplicado en 2004, a partir de los cuales fue posible establecer las características y los contenidos de la propuesta de un programa docente para el Colegio de Letras Clásicas. Así, esta investigación constituye uno de tantos esfuerzos que se han venido llevando a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras para impulsar el diálogo y el

⁴ Porfirio Morán Oviedo y otros. *Fundamentación de la didáctica*. México, Ediciones Gernika, 1997. V. 1, p. 181.

trabajo interdisciplinario en el campo de la práctica docente que permita mejorar la formación de los egresados de nuestra Máxima Casa de Estudios.

Primera parte

El Colegio de Letras Clásicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

I. Creación y desarrollo de las Letras Clásicas como disciplina universitaria en la UNAM

La coyuntura histórica en la que surgió la disciplina de las Letras Clásicas en nuestro país fue en la época de la Revolución Mexicana, ya que se trató de un momento de reconstrucción crítica del sentimiento humanístico. De modo que su incursión en nuestra Universidad responde a un momento histórico específico en el que las humanidades cobran mayor importancia a través de la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios. La filosofía educativa que se seguía en aquel momento, con la propuesta de José Vasconcelos, proclamaba una formación humanística y liberadora. De esta manera en México, en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, las Letras Clásicas se conciben como: *“el conocimiento de los diversos campos culturales correspondientes al mundo clásico, en especial de la lengua y la literatura griegas y latinas, en su contexto histórico-social, para analizar y difundir su influencia en la cultura occidental y, en especial, en la mexicana”*.¹

Ahora bien, si nos remontamos en la historia, las Letras Clásicas nacen en México durante la época colonial, en 1553 se incluyó la gramática latina como una de las cátedras de la Real y Pontificia Universidad de México. Este momento puede ser interpretado como un acto simbólico, debido a que con la lengua latina se establecían en México de hecho los estudios clásicos. Con el paso de los siglos, se fue consolidando la tradición clásica y sus estudios, hasta que en 1910 Justo Sierra creó la Escuela Nacional de Altos Estudios en la universidad Nacional de México; en ella se formó una sección correspondiente a humanidades, misma que se ocuparía tanto de las lenguas y las literaturas clásicas como de las lenguas y las literaturas vivas o contemporáneas.

Posteriormente, en el año de 1913, se creó la subsección de Letras, en donde se encontraba la

¹ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Plan de Estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas, Vol. I: Documento básico, 1. Concepción disciplinaria, p. 5.

sección de literaturas griega y latina. Luego, en 1920, se reestructuraron los planes de estudio de dicha sección. Para 1924 se creó la Facultad de Filosofía y Letras, y en ese mismo año se incluyó la especialidad en Letras, de manera que se abrieron cinco cursos del área clásica: Lengua y Literaturas Griegas I y II, Lengua y literatura Latinas I y II, y Etimologías Griegas y Latinas. Sin embargo, el papel de las lenguas y las literaturas griega y latina fue un tanto secundario, toda vez que aparecieron con carácter de asignaturas optativas en el marco de distintos planes de estudios.²

En el año de 1931, se incorporaron algunos cursos obligatorios, entre ellos el griego o el latín, para obtener el grado de maestría. En el año de 1937, se integraron nuevos cursos, lo que propició una orientación diferente en la Sección de Letras, y se aprobó el plan de estudios de los grados de maestría y doctorado ese mismo año. Un momento relevante en la historia de la conformación y definición del campo de estudio de las letras clásicas aconteció en 1939, año en el que se separaron los cursos de lenguas en tres departamentos diferentes (Lengua y Literaturas Castellanas, Lenguas y Literaturas Clásicas, y Lenguas y Literaturas Modernas). Con ello también se iniciaron formalmente los estudios clásicos, dado que se aprueba el primer plan formal de la Especialidad en Lengua y Literatura Clásicas, y el de Doctorado en Letras.³

Luego, en 1946, se creó el Seminario de Estudios Clásicos de Griego, cuyo propósito fue proporcionar a los asistentes un conjunto de conocimientos de gramática, historia, literatura y filosofía griegas, así como todas aquellas técnicas culturales que les ofrecieran herramientas para traducir textos clásicos. Cabe mencionar, que este seminario se ofreció a la nueva generación de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras con la intención de intensificar los estudios clásicos. Esto indica que ya se perfilaba la toma de conciencia en relación con la necesidad de consolidar la disciplina de los estudios clásicos de manera autónoma.

Cuatro años después, en 1947, un grupo de profesores generó una serie de reordenamientos académicos en el área de Letras Clásicas. Dichos cambios consistieron eliminar algunas asignaturas

² Libertad Menéndez Menéndez. *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y letras. Planes de estudios, títulos y grados 1910-1994* (tesis de doctorado en Pedagogía. Facultad de filosofía y Letras, UNAM), 1996, p. 36.

³ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.*, pp. 6 y 7.

obligatorias, como las de Arqueología y Etnografía Clásicas, la de Teoría Literaria y de Lengua, entre otras. Por otro lado, se agregaron asignaturas obligatorias, como el Seminario de Traducción Griega, Seminario de Traducción Latina, Literatura Griega. También se eligieron diferentes materias optativas la de Historia de Grecia y Roma, Historia de México, Historia de las Artes Plásticas e Historia de la Filosofía Griega, entre otras. A partir de este listado, es evidente que desde sus orígenes, hubo una fuerte tendencia a dos campos disciplinarios: la traducción y la literatura, los que posteriormente se constituirán como dos de los ejes fundamentales de la carrera de Letras Clásicas propiamente dicha.

Posteriormente, se da otra serie de cambios a manera de reestructuración de todos los planes de estudios del departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas, aprobado en 1951 por el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras:

- ❖ el curso de Lingüística Indoeuropea se sustituyó por el curso de Lingüística General;
- ❖ las materias optativas se redujeron de siete a cuatro, pero aumentó el cuadro de dichas asignaturas en donde el alumno podía elegir; así, quedaron constituidos los cursos de Historia de Grecia, Historia de Roma, Historia de México, Seminario de Literatura Mexicana, Teoría Literaria, Humanismo y Clasicismo, Psicología del Arte, Griego III, Latín III y Lengua Árabe, entre otros;
- ❖ los Seminarios de Traducción Griega y Traducción Latina se cambiaron por los seminarios de Lengua Griega y Lengua Latina.

Para el año de 1956, siendo director de la Facultad Salvador Azuela, se hicieron modificaciones muy importantes, pues los Departamentos se constituyeron en Colegios: el de Lenguas y Literaturas Clásicas y el de Lenguas y Literaturas Modernas. El primer Colegio otorgaba el grado de Maestría en Letras y el de Doctorado en Letras. Así también, se aprueba en Consejo Universitario un nuevo plan de estudios, correspondiente a la maestría y al doctorado en Letras, a cargo del departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas. El plan de estudios de la maestría presentó una nueva estructura que incluía materias obligatorias generales, materias obligatorias monográficas, materias pedagógicas obligatorias, seminarios y asignaturas optativas. El plan del Doctorado en Letras tenía una estructura

más restringida, pues el alumno sólo podía cursar un máximo de tres asignaturas por semestre, con un total de doce créditos. Cabe mencionar que el plan de las asignaturas de cada alumno era constituido bajo la dirección del asesor académico y sancionado por escrito por el director de la Facultad y por el Consejo Técnico de la misma.

Más adelante, en el año de 1960 se dan cambios trascendentes para el nivel de licenciatura, cuando el director de la Facultad, Francisco Larroyo, instituyó como carrera específicamente dedicada a los estudios clásicos, la Licenciatura en Letras Clásicas. En relación con el plan de estudios de 1956, se hace un nuevo ordenamiento académico en el que el plan de maestría, en su mayor parte, pasó a conformar la organización académica del nuevo nivel de licenciatura, por lo que había gran similitud en dichos planes. Cabe resaltar que lo anterior podría constituir el primer antecedente de los estudios clásicos a nivel licenciatura. En esta componenda académica, es relevante el hecho de que se eliminaron las asignaturas pedagógicas del plan de estudios, así como algunas asignaturas obligatorias, como Corrientes principales de la literatura griega y Teoría literaria. Sin embargo, se agregaron como obligatorias a dos semestres más, las asignaturas de latín y dos de Filología clásica.

Cabe mencionar que dichos cambios tuvieron efecto seis años después, con otra reestructuración, como se verá más adelante. Por lo demás, interesa mucho destacar el hecho de que de alguna manera la desaparición de dichas asignaturas no fortaleció la formación del alumno, sobre todo en lo que a las materias pedagógicas corresponde; esto, evidentemente, de alguna manera traería graves consecuencias que se reflejarían en el perfil del egresado, toda vez que los alumnos carecerían de herramientas didácticas necesarias para su incorporación en la docencia, área de mayor demanda en el campo laboral.

En el año de 1966, siendo director de la Facultad Leopoldo Zea, acontecen hechos relevantes en el Colegio de Letras, dado que el plan de estudios de la maestría se redujo de doce a diez créditos de seminario para la preparación de tesis. Cambia la denominación del grado de Maestro en Lengua y Literatura Clásicas a Maestro en Letras Clásicas. Algo que llama la atención en este sentido, fue que los contenidos del plan de estudios se distribuyeron en asignaturas de carácter obligatorio y optativo. Las asignaturas optativas fueron agrupadas por áreas de orientación, como la investigación, la

enseñanza y la traducción. Cabe mencionar que en ese mismo año, se consideró un nuevo plan de estudios para el nivel de doctorado en Letras Clásicas, de tal manera que se otorgaba a sus graduados el grado de Doctor en Letras. Debido a dichos cambios, el plan de estudios de la licenciatura sufrió las siguientes modificaciones:

- ❖ se redujo a la presentación de asignaturas obligatorias y asignaturas optativas, de tal manera que el latín vulgar se retomó como asignatura obligatoria y las materias pedagógicas tuvieron presencia bajo el rubro de didáctica;
- ❖ fue notable que durante este periodo, la licenciatura en Letras Clásicas se apoyara en algunas otras licenciaturas para impartir algunas de sus materias, por ejemplo, las materias de Historia de Roma e Historia de Grecia eran impartidas en el Colegio de Historia, y las asignaturas de Didáctica general (cuya intención era formar al estudiante en la enseñanza de la especialidad) eran impartidas en el Colegio de Pedagogía;
- ❖ las asignaturas optativas se agruparon, a su vez, por áreas de orientación, tales como investigación, enseñanza y traducción.

Para el año de 1972, se modificaron las disposiciones académicas, de acuerdo con el reglamento general de estudios superiores, en relación a los programas de posgrado. El entonces director de la Facultad, Ricardo Guerra, amplió las modificaciones en las maestrías y doctorados para dar mayor impulso de ampliar y profundizar en los conocimientos adquiridos a nivel profesional, con la opción de realizar análisis críticos sobre aspectos variados de la especialidad⁴. Entonces, las asignaturas agrupadas en seminarios de investigación y tesis, seminarios y cursos monográficos fueron establecidas para cubrirse, como mínimo, en tres semestres para el caso de la maestría y en cuatro para el doctorado. Cabe mencionar, que después de veinte años la maestría siguió cobrando vigencia, aunque con algunas modificaciones en los contenidos del plan de estudios.

Ahora bien, considero conveniente explicitar la forma en que fueron reestructurados los planes de estudio en sus modificaciones más recientes, para después realizar un análisis comparativo que nos permita establecer los puntos centrales, tanto de la problemática como de las virtudes, que se han detectado en este último periodo (1973-1996).

⁴ Libertad Menéndez Menéndez. *Op. Cit.*, p. 619.

I.1 Exposición del plan de estudios de 1973

El cinco de octubre de 1973 fue otro período de grandes cambios para los estudios clásicos, pues se aprobaron en Consejo Técnico nuevas modificaciones al plan de estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas, lo que se constituyó como la segunda reestructuración formal de dicho plan. Es importante mencionar, entre los cambios relevantes que acontecieron en este periodo de modificaciones, el hecho de que el semestre cobró un significado distinto al considerarse como una unidad de trabajo académico.

Ahora bien, entre las consideraciones de las que se partió para realizar las modificaciones en la estructura general del plan de estudios con respecto al plan de 1966 son las siguientes:

- ❖ se pretendía evitar una sobreespecialización prematura y, por el contrario, se pretendía consolidar una formación general;
- ❖ todas las asignaturas se convirtieron en obligatorias;
- ❖ se redujo el tiempo de duración de la carrera de cinco a cuatro años, o sea, de diez a ocho semestres;
- ❖ se crearon asignaturas obligatorias, como fue el caso de los cursos de Versión literaria de clásicos griegos I a VIII, Versión literaria de clásicos latinos I a VIII, Griego I a VIII y Latín I a VIII;
- ❖ se conformó el Colegio de Profesores de Letras Clásicas, cuyo cometido fundamental consistiría en la elaboración del diagnóstico de la eficiencia del plan de estudios, así como la coordinación de maestros de las distintas áreas, y
- ❖ para que pudiera cumplirse la seriación de las asignaturas, se determinó establecer los programas definitivos de las seriadas.

Con los nuevos lineamientos se pretendía fortalecer la formación profesional general y para ello hubo reordenamientos académicos, de manera que se constituyeron 52 materias con un valor de 320 créditos y a los cursos semestrales normales se les asignaron cuatro horas de clase por semana. Sin embargo, cabe resaltar que, debido a los ajustes realizados en el plan de estudios, desapareció la

asignatura de Latín vulgar y, en relación con las materias de índole pedagógica, se creó una asignatura llamada Didáctica de la especialidad, misma que se impartía en el último semestre de la carrera.

En cierta manera, la nueva estructura curricular se conformó con un dejo de rigidez, pues no se consideraron materias optativas. Las implicaciones de estas medidas fueron que, si bien por un lado se buscaba consolidar la licenciatura, por otra parte, en lo sucesivo, se generaron algunas dificultades en la formación de la disciplina. Lo anterior repercutió en el nivel académico y profesional del egresado en Letras Clásicas, pues, como se mencionó anteriormente, se reajustaron las asignaturas de manera que no existían ni una adecuada integración entre ellas ni una articulación de contenidos. Esto explica por qué no se cubrían las expectativas profesionales de los egresados. Cabe mencionar que tuvieron que pasar más de dos décadas para que se modificara este plan de estudios en 1996.⁵

Estructura curricular del plan de estudios de 1973⁶

a) Duración, asignaturas y créditos:

Duración: 8 semestres

Total de asignaturas obligatorias: 52

Créditos obligatorios: 320

Total de asignaturas optativas: 0

Créditos optativos: 0

Número total de asignaturas: 52

Créditos totales: 320

b) Asignaturas por semestre escolar:

Primer semestre

Latín I (4 hrs. / 8 cr.)

Griego I (4 hrs. / 8 cr.)

Versión literaria de clásicos griegos I (2 hrs. / 4 cr.)

Versión literaria de clásicos latinos (2 hrs. / 4 cr.)

⁵ Carolina Ponce y Lourdes Rojas. "Los estudios clásicos en México". En *Estudios clásicos en América en el tercer milenio*. México, UNAM, 2006, p. 135.

⁶ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.*, pp. 11-13.

Historia de Grecia (4 hrs. / 8 cr.)
Geografía grecorromana clásica (4 hrs. / 8 cr.)

Segundo semestre

Latín II (4 hrs. / 8 cr.)
Griego II (4 hrs. / 8 cr.)
Versión literaria de clásicos griegos II (2 hrs. / 4 cr.)
Versión literaria de clásicos latinos II (2 hrs. / 4 cr.)
Historia de Roma (4 hrs. / 8 cr.)
Técnica de la investigación (4 hrs. / 8 cr.)

Tercer semestre

Latín III (4 hrs. / 8 cr.)
Griego III (4 hrs. / 8 cr.)
Versión literaria de clásicos griegos III (2 hrs. / 4 cr.)
Versión literaria de clásicos latinos III (2 hrs. / 4 cr.)
Literatura griega I (2 hrs. / 4 cr.)
Literatura latina I (2 hrs. / 4 cr.)
Arte grecorromano clásico (4 hrs. / 8 cr.)

Cuarto semestre

Latín IV (4 hrs. / 8 cr.)
Griego IV (4 hrs. / 8 cr.)
Versión literaria de clásicos griegos IV (2 hrs. / 4 cr.)
Versión literaria de clásicos latinos IV (2 hrs. / 4 cr.)
Literatura griega II (2 hrs. / 4 cr.)
Literatura latina II (2 hrs. / 4 cr.)
Etimología superior grecolatina del español (4 hrs. / 8 cr.)

Quinto semestre

Latín V (4 hrs. / 8 cr.)
Griego V (4 hrs. / 8 cr.)
Versión literaria de clásicos griegos V (2 hrs. / 4 cr.)
Versión literaria de clásicos latinos V (2 hrs. / 4 cr.)
Literatura griega III (2 hrs. / 4 cr.)
Literatura latina III (2 hrs. / 4 cr.)
Mito y religión grecorromana (4 hrs. / 8 cr.)

Sexto semestre

Latín VI (4 hrs. / 8 cr.)
Griego VI (4 hrs. / 8 cr.)
Versión literaria de clásicos griegos VI (2 hrs. / 4 cr.)
Versión literaria de clásicos latinos VI (2 hrs. / 4 cr.)
Literatura griega IV (2 hrs. / 4 cr.)
Literatura latina IV (2 hrs. / 4 cr.)

Instituciones jurídico políticas grecorromanas (4 hrs. / 8 cr.)

Séptimo semestre

Latín VII (4 hrs. / 8 cr.)

Griego VII (4 hrs. / 8 cr.)

Versión literaria de clásicos griegos VII (2 hrs. / 4 cr.)

Versión literaria de clásicos latinos VII (2 hrs. / 4 cr.)

Filosofía antigua grecorromana (4 hrs. / 8 cr.)

Literatura clásica y literatura universal (4 hrs. / 8 cr.)

Octavo semestre

Latín VIII (4 hrs. / 8 cr.)

Griego VIII (4 hrs. / 8 cr.)

Versión literaria de clásicos griegos VIII (2 hrs. / 4 cr.)

Versión literaria de clásicos latinos VIII (2 hrs. / 4 cr.)

Literatura clásica y literatura mexicana (4 hrs. / 8 cr.)

Didáctica de la especialidad (4 hrs. / 8 cr.)

I.2 Exposición del plan de estudios de 1996

A lo largo de las páginas precedentes, es evidente que el plan de estudios de Letras Clásicas ha sido objeto de una serie de revisiones tanto de contenidos como de estructura desde el año de 1966, cuando fue la primera reestructuración del plan en su conjunto. Así, en el año de 1984 se conformó el Consejo Académico de Letras Clásicas (CADALEC), que se consideró como un órgano consultivo, cuyos cometidos principales serían la revisión de los contenidos temáticos de las asignaturas del plan de estudios y la propuesta de posibles soluciones, aunque sin autoridad para realizar modificaciones a dicho plan. De esta manera, este Consejo se encargaba de organizar reuniones de trabajo entre los catedráticos de las distintas áreas para diagnosticar deficiencias y proponer soluciones. Así, se llevó a cabo, entre profesores y alumnos, la primera revisión en la estructura del plan de estudios, mediante encuestas y asambleas.⁷

Para el año de 1986 se establecen reordenamientos importantes. Como antecedente del trabajo del CADALEC, se definieron los contenidos de las áreas que, de acuerdo con los criterios del momento, fueron consideradas básicas de la licenciatura: lengua y literatura griegas y lengua y literatura latinas. Se instala, por parte del Colegio de Letras Clásicas, el Programa de apoyo a las materias básicas, como parte del mecanismo de evaluación permanente del plan de estudios, el cual pretendía reforzar las materias consideradas fundamentales en cada licenciatura.

En este contexto de cambios, una vez más, en 1987, se revisaron, a través del CADALEC, los contenidos por áreas; en esta revisión se propusieron esquemas diferentes para la modificación al plan de estudios. A partir de esos trabajos, en el año de 1992, se nombró la comisión revisora de los contenidos temáticos, la cual estuvo integrada tanto por profesores del Colegio como por alumnos de los diferentes semestres de la licenciatura. La tarea de dicha comisión consistió en la revisión del plan de estudios a través de reuniones de trabajo en las que se llevaban a cabo continuas discusiones, reflexiones y análisis al plan aprobado en 1973.

Posteriormente, en 1996, después de las observaciones realizadas, se demostró que el plan vigente

⁷ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.*, p.15.

(es decir, el de 1973) no proporcionaba al alumno el nivel académico esperado en un egresado de Letras Clásicas. Uno de los principales argumentos a este respecto fue el hecho de que el plan de estudios presentaba una ostensible falta de articulación entre las asignaturas y sus contenidos; otro argumento esgrimía el hecho de que el plan carecía de materias optativas que cubrieran las necesidades e intereses particulares de los alumnos; finalmente, se estableció que tampoco existía una apertura que fomentara la interdisciplinariedad.

A juicio de la Comisión, los alumnos de nuevo ingreso presentaban bajo nivel académico, por lo cual el Programa de apoyo a las materias básicas pretendía reforzar las asignaturas de los primeros semestres; con este propósito se consideraron diferentes actividades. De esta manera, y bajo el criterio de que las lenguas constituyen el acceso a la literatura clásica, la coordinación de Letras Clásicas decidió fusionar los contenidos de Griego I y II, y los de Latín I y II, con los de Versión Literaria de Clásicos Griegos I y II, y de Latinos I y II, respectivamente. Bajo el mismo criterio, se vinculó la asignatura de Geografía Grecorromana con la de Historia de Grecia e Historia de Roma, por ejemplo. Algunas asignaturas se reubicaron en relación con los semestres, dado que no se consideraban básicas, como fue el caso de Arte grecorromano clásico, que se movió al séptimo semestre. A continuación, se puede apreciar los cambios que sufrió el plan de estudios en este año.

Estructura curricular del plan de estudios de 1996

Como consecuencia de las observaciones expuestas en las páginas precedentes, en sesión extraordinaria del 16 de agosto de 1996, el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras decidió impulsar la modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas.

Objetivos del plan de estudios:⁸

- ❖ formar, dentro del campo de las Letras Clásicas, docentes y profesionistas de alto nivel;
- ❖ proporcionar, dentro de los marcos de las diversas corrientes del pensamiento, el conocimiento acerca de las lenguas y literaturas clásicas grecolatinas, tomando en cuenta su

⁸ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.*, p.51-60.

contexto histórico-social;

- ❖ fomentar el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y productivo en el campo de las Letras Clásicas;
- ❖ fomentar la difusión de la cultura clásica, e
- ❖ iniciar la preparación de investigadores en el campo de las Letras Clásicas, para la actividad profesional y para los estudios de posgrado.

Perfil de egreso

Al término de los estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas, el alumno habrá de demostrar los conocimientos, habilidades y actitudes que a continuación se mencionan:

Conocimientos:

- Suficientes conocimientos de las lenguas griega y latina para leer los textos de los autores clásicos, comprender su estructura gramatical y traducirlos.
- Suficientes conocimientos de las literaturas griega y latina para analizar literalmente los textos clásicos grecolatinos y para situar a los autores clásicos en el contexto de la historia literaria.
- Suficientes conocimientos del desarrollo histórico-social de los pueblos de Grecia y Roma, como un instrumento para la comprensión de sus culturas.
- Suficientes conocimientos que lo capaciten para planear y ejercer la docencia en distintos niveles educativos.
- Suficientes conocimientos de los principios básicos de la metodología de la investigación lingüística y literaria para realizar trabajos, individuales o colectivos, en el ámbito de las letras clásicas.
- Suficientes conocimientos de la historia de la propia disciplina para comprender la acción educativa y transformadora de la tradición clásica en Occidente y para difundir sus conocimientos en la sociedad en que vive.

Habilidades:

- Manejo de las técnicas, métodos y procedimientos didácticos requeridos para ejercer la docencia de las asignaturas propias de la especialidad.
- Manejo de las técnicas de investigación requeridas para el análisis y la traducción de textos literarios, filosóficos, jurídicos, etc.

Actitudes:

- Disposición favorable hacia la búsqueda independiente del conocimiento para enriquecerse permanentemente como profesionista.
- Disposición favorable para fomentar entre los especialistas el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y productivo tanto a través de la docencia como de la investigación.
- Disposición favorable para contribuir, con trabajos de investigación, a la divulgación y mejor conocimiento de la cultura grecorromana clásica a través de los diversos medios de difusión (prensa, radio, televisión, etc.).

Área curricular

El currículum del plan de estudios de 1996 se estructuró con base en cuatro áreas de conocimiento, mismas que más adelante se describen:

- Área de lengua
- Área de literatura
- Área de historia y cultura
- Área de apoyo a la docencia y a la investigación

Área de lengua

Los propósitos de orden general que se persiguen a través de esta área son:

- proporcionar al alumno el conocimiento morfológico, sintáctico y estilístico de las lenguas griega y latina, para la comprensión y traducción de textos clásicos grecolatinos;
- proporcionar al alumno un vocabulario básico de las lenguas griega y latina;
- proporcionar al alumno los elementos lexicológicos para la comprensión y el análisis de vocabulario español de origen grecolatino;
- iniciar al alumno en la investigación de diversos temas conducentes a la cabal comprensión morfológica, sintáctica y lexicológica de la lengua y su evolución.

Los propósitos pretendidos obligan a dividir los contenidos del área en dos subáreas:

- Subárea de lenguas: esta división pretende asegurar que a través de esta subárea el estudiante se apropie, en forma sistemática, metodológica y progresiva, de los conocimientos de morfología y sintaxis griegas y latinas, que le permitan comprender y traducir textos clásicos grecolatinos; así como de un vocabulario básico, progresivo, de acuerdo con los temas y autores manejados en cada curso.
- Subárea de evolución lingüística: a través de esta subárea se pretende que el estudiante se apropie, en forma sistemática, metodológica y progresiva de los conocimientos básicos de lingüística que le permitan fundamentar el estudio de las lenguas clásicas; asimismo, de los elementos básicos de la evolución lingüística en español como fundamento para el conocimiento de esta lengua; y de los elementos lexicológicos para la comprensión y el análisis del vocabulario español de origen grecolatino.

El área de lengua está conformada por asignaturas de carácter obligatorio y por algunas de carácter optativo como se puede ver a continuación.

Semestre	Asignaturas de carácter obligatorio Contenidos rigurosamente seriados. El argumento de la seriación es ésta garantiza el dominio de los temas abordados en cada curso antes de avanzar a niveles de mayor complejidad		Asignaturas de carácter optativo
	Subárea de lenguas	Subárea de evolución lingüística	Subárea de lenguas
1°	Latín I (6 hrs. / 12 cr.) Griego I (6 hrs. / 12 cr.)	Nociones básicas de lingüística (4 hrs. / 8 cr.)	
2°	Latín II (6 hrs. / 12 cr.) Griego II (6 hrs. / 12 cr.)		
3°	Latín III (6 hrs. / 12 cr.) Griego III (6 hrs. / 12 cr.)		
4°	Latín IV (6 hrs. / 12 cr.) Griego IV (6 hrs. / 12 cr.)		
5°	Latín V (4 hrs. / 8 cr.) Griego V (4 hrs. / 8 cr.)	Gramática histórica española (2 hrs. / 4 cr.)	
6°	Latín VI (4 hrs. / 8 cr.) Griego VI (4 hrs. / 8 cr.)	Etimología grecolatina del español (2 hrs. / 4 cr.)	
7°	Latín VII (4 hrs. / 8 cr.) Griego VII (4 hrs. / 8 cr.)		<ul style="list-style-type: none"> - Neolatín (2 hrs. / 4 cr.) - Teoría de la traducción aplicada al texto griego (2 hrs. / 4 cr.) - Teoría de la traducción aplicada al texto latino (2 hrs. / 4 cr.)
8°	Latín VIII (4 hrs. / 8 cr.) Griego VIII (4 hrs. / 8 cr.)		

Como se puede observar en el cuadro anterior, las asignaturas de griego y latín, correspondientes al área de lengua, se imparten en ocho semestres, pues son la base de la formación del alumno en Letras Clásicas y son de carácter obligatorio. Puede apreciarse también que se incorporan las asignaturas de la subárea de evolución lingüística con carácter obligatorio: para primer semestre, Nociones Básicas de Lingüística; para quinto semestre, Gramática Histórica Española, y para sexto semestre, Etimología Grecolatina del Español.

Área de literatura

Los propósitos de orden general que se persiguen a través de esta segunda área son:

- proporcionar al alumno el conocimiento de las literaturas griega y latina, siempre en relación con su contexto histórico y social;
- proporcionar al alumno el conocimiento de las diversas corrientes estéticas y de los diversos métodos para la interpretación y el análisis de la obra literaria, a fin de que sea capaz de realizar una lectura crítica y el análisis literario de obras representativas de la literatura griega y latina, y de la tradición clásica;
- proporcionar al alumno el conocimiento de la trascendencia de las literaturas griega y latina en la literatura occidental, en particular en la mexicana;
- iniciar al alumno en la investigación literaria, a través de diversos enfoques críticos.

Para el logro de lo que esta área persigue, se divide en tres subáreas, a saber:

- Subárea de literatura griega y latina
- Subárea de tradición clásica
- Subárea de teoría literaria

En el siguiente cuadro comparativo se puede apreciar la distribución de dichas subáreas.

Semestre	Asignaturas de carácter obligatorio Contenidos rigurosamente seriados. El argumento de la seriación es ésta garantiza el dominio de los temas abordados en cada curso antes de avanzar a niveles de mayor complejidad			Asignaturas de carácter optativo	
	Subárea de literatura griega y latina		Subárea de teoría literaria	Subárea de tradición clásica	Subárea de literatura griega y latina
	Literatura griega	Literatura latina			
1°					
2°					
3°	Literatura griega I (4 hrs. / 8 cr.)		Teoría literaria I (2 hrs. / 4 cr.)		
4°	Literatura griega II (4 hrs. / 8 cr.)	Literatura latina I (4 hrs. / 8 cr.)	Teoría literaria II (2 hrs. / 4 cr.)		
5°	Literatura griega III (4 hrs. / 8 cr.)	Literatura latina II (4 hrs. / 8 cr.)			
6°	Literatura griega IV (4 hrs. / 8 cr.)	Literatura latina III (4 hrs. / 8 cr.)			
7°		Literatura latina IV (4 hrs. / 8 cr.)		-La tradición clásica en la literatura mexicana (2 hrs. / 4 cr.)	-Curso monográfico de literatura bizantina (2 hrs. / 4 cr.)
8°				- La tradición clásica en la literatura universal (2 hrs. / 4 cr.) - Literatura neolatina mexicana (2 hrs. / 4 cr.) - Seminario de literatura comparada (2 hrs. / 4 cr.)	- Curso monográfico de poesía griega (2 hrs. / 4 cr.) - Curso monográfico de poesía latina (2 hrs. / 4 cr.) - Curso monográfico de prosistas griegos (2 hrs. / 4 cr.) - Curso monográfico de prosistas latinos (2 hrs. / 4 cr.) - Curso monográfico de retórica y oratoria griegas (2 hrs. / 4 cr.) - Curso monográfico de retórica y oratoria latinas (2 hrs. / 4 cr.) - Curso monográfico de teatro griego (2 hrs. / 4 cr.) - Curso monográfico de teatro latino (2 hrs. / 4 cr.)

Área de historia y cultura

El área de historia y cultura tiene dos finalidades principales que consisten en:

1. “proporcionar al alumno el conocimiento de las diversas etapas de desarrollo histórico y cultura de los pueblos de Grecia y Roma, y de su trascendencia en la cultura occidental;
2. iniciar al alumno en la investigación de las diversas manifestaciones culturales dentro del marco histórico-social del mundo antiguo”⁹.

Esta área, por su naturaleza propia, también se divide en dos subáreas:

1. Subárea de historia: esta subárea pretende que el estudiante se apropie del conocimiento de cada etapa del desarrollo histórico de los pueblos griego y romano, que conozca los diferentes métodos para la comprensión de cualquier proceso histórico y que logre extraer, analizar y aplicar información histórica a partir de textos clásicos.
2. Subárea de cultura grecolatina: En esta subárea se pretende que el estudiante se apropie del conocimiento de las diversas manifestaciones socioculturales de los pueblos de Grecia y Roma; que advierta la influencia de éstas en el desarrollo de la cultura occidental y que se inicie en la investigación de los valores humanísticos de la cultura grecolatina.

A pesar de la importancia de esta área, debido a que constituye el marco de ubicación cronológica necesario para las asignaturas de las áreas de lengua y literatura, se plantea en el documento del Plan de estudios que ésta cuenta con asignaturas en su mayoría de carácter optativo y que hay sólo unas cuantas de carácter obligatorio, como enseguida se puede apreciar.

⁹ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. *Op.cit.*, p.63.

Semestre	Subárea de historia		Subárea de cultura
	Asignaturas de carácter obligatorio	Asignaturas de carácter optativo	Asignaturas de carácter optativo
1°	Historia de Grecia I (4 hrs. / 8 cr.)		
2°	- Historia de Grecia II (4 hrs. / 8 cr.) - Historia de Roma I (4 hrs. / 8 cr.)		
3°	Historia de Roma II (4 hrs. / 8 cr.)		- Arte griego (2 hrs. / 4 cr.) - Arte romano (2 hrs. / 4 cr.) - Instituciones jurídico-políticas griegas (2 hrs. / 4 cr.) - Instituciones jurídico-políticas romanas (2 hrs. / 4 cr.) - Vida cotidiana en Grecia (2 hrs. / 4 cr.) - Vida cotidiana en Roma (2 hrs. / 4 cr.)
4°			- Mito y religión griegos (2 hrs. / 4 cr.) - Mito y religión romanos (2 hrs. / 4 cr.)
5° o 6°			- Historia de la filosofía griega (presocráticos a Platón) (2 hrs. / 4 cr.) - Historia de la filosofía griega (Aristóteles y el helenismo) (2 hrs. / 4 cr.) - La civilización bizantina (2 hrs. / 4 cr.) - La cultura en la Nueva España (2 hrs. / 4 cr.) - La educación en la Antigüedad (2 hrs. / 4 cr.)
7°		- Curso monográfico de historiografía griega (2 hrs. / 4 cr.)	- Curso monográfico de filosofía antigua (2 hrs. / 4 cr.)
8°		- Curso monográfico de historiografía romana (2 hrs. / 4 cr.)	- Historia de la filosofía en Roma (2 hrs. / 4 cr.)

Área de apoyo a la docencia y a la investigación

El área de apoyo a la docencia y a la investigación también contempla, de manera general, dos propósitos:

1. “Proporcionar al alumno las herramientas técnico-metodológicas fundamentales para iniciarlo en la investigación disciplinaria y en la docencia, e

-
2. iniciar al alumno en la investigación conducente a la elaboración de trabajos escolares y profesionales”.

El área de apoyo a la docencia y a la investigación, como se evidencia a partir de su título, se divide en dos subáreas:

1. subárea de iniciación a la investigación: en esta subárea “se pretende que el estudiante se apropie del conocimiento de los diferentes métodos y procedimientos de la investigación filológica y esté capacitado para manejar la bibliografía y las técnicas requeridas por la investigación en los diversos análisis de textos clásicos y grecolatinos”.

2. subárea de didáctica: en esta subárea “se pretende que el estudiante se apropie del conocimiento de las diferentes técnicas, métodos y procedimientos requeridos para el ejercicio de la docencia de las disciplinas humanísticas pertinentes”¹⁰. Desde la perspectiva y objetivos de la presente investigación, es importante resaltar las características de esta área, mismas que se desarrollarán en el siguiente punto.

Ahora bien, las asignaturas correspondientes esta área de iniciación de la investigación, en su mayoría son de carácter obligatorio, sólo una de ellas es de carácter optativo, como enseguida se puede observar en el cuadro.

¹⁰ Ibid., p. 67.

	Subárea de iniciación a la investigación	Subárea de didáctica	
Semestre	Asignaturas de carácter obligatorio	Asignaturas de Carácter obligatorio	Asignaturas de carácter optativo
1º	- Técnica de investigación en filología clásica I (4hrs. /8 créditos)		
2º	- Técnica de investigación en filología clásica II (4 hrs. / 8 créditos)		
3º			
4º			
5º o 6º			- Didáctica de la literatura (2hrs. /4cr.)
7º	- Seminario de investigación y tesis I (4 hrs. / 8 cr.)	Didáctica de la etimología y las letras clásicas I (2 hrs./4 cr)	
8º	- Seminario de investigación y tesis II (4 hrs. / 8 cr.)	Didáctica de la etimología y las letras clásicas II(2 hrs./4 cr)	

1.3 Análisis comparativo y observaciones

A la luz de la exposición de los planes de estudio de 1973 y de 1996 se puede plantear una serie de observaciones en relación fundamentalmente con los siguientes aspectos:

1973	1996
Plan de estudios cerrado, ya que está constituido únicamente por materias de carácter obligatorio	Plan de estudios menos rígido, pues cuenta con materias de carácter tanto obligatorio como optativo
	Establecimiento de los objetivos del plan
	Establecimiento de áreas curriculares
	Establecimiento de un perfil de egreso

Es importante destacar que fue un cambio positivo el hecho de restarle rigidez al Plan de estudios a través de la integración de materias optativas, ya que se esperaba que de ese modo el alumno fortaleciera su formación académica de acuerdo con sus necesidades y se favoreciera la diversificación y el enriquecimiento de sus intereses individuales, lo que redundaría en beneficio de su futura práctica profesional. Así, en el marco de la modificación curricular, el Plan de estudios de 1996 se constituyó por cincuenta asignaturas, de las cuales treinta y nueve son obligatorias y once son optativas, con un total de 364 créditos. Con esta estructura se intentaba que los alumnos concluyeran la licenciatura con una mayor preparación en las lenguas, las literaturas y las historias.

Además, en el Plan de 1996, se planteó una serie de objetivos que presentan una relación correferencial con las áreas curriculares. Esto representa un avance en relación con la estructura, ya que dicha correferencialidad le da solidez al currículum del Plan de estudios. Es importante mencionar que a través de la modificación curricular se replanteó una estructura del plan de estudios

de tal modo que éste respondiera a los objetivos disciplinarios planteados, así como al tipo de estudiante que se pretendía formar. Por consiguiente, se define una congruencia interna de las áreas de conocimiento y los niveles de formación.

Cabe resaltar que la propuesta de 1996 también incluye un perfil deseado de egreso, que describe que, al término de los estudios de la licenciatura en Letras Clásicas, el alumno debe demostrar los conocimientos, habilidades y actitudes específicas que ya se han descrito en páginas anteriores¹¹. No obstante, de acuerdo con el marco curricular, es necesario que un plan de estudios cuente tanto con perfil de ingreso como con perfil de egreso. Esto es necesario porque es imprescindible que el alumno esté informado de cuáles son las características deseables para su ingreso y permanencia en una licenciatura, y qué es lo que se espera de él al término de sus estudios.

Los cambios que van de 1973 a 1996 se han dado en forma dinámica, pues se trata de un proceso de construcción y reconstrucción de esta licenciatura, en el que se han ido perfeccionando y corrigiendo todas aquellas dificultades que no favorecen la formación del egresado. Se reconoce también el trabajo colegiado y la participación de la base estudiantil, los cuales han implementado modificaciones favorables en el plan curricular de Letras Clásicas, lo que contribuye a consolidar una mejor formación del alumno en esta licenciatura y, por ende, a contar con generaciones mejor formadas. Así también, dichas modificaciones han tenido resultados positivos en el perfil deseado de egreso, dado que se intenta que el alumno cumpla un cometido fundamental en conocimientos, habilidades y actitudes en la contexto de su realidad laboral principal: la docencia. No obstante, es pertinente hacer una observación en relación con el área curricular de apoyo a la docencia y a la investigación: hay una falta de coherencia al momento de plantear los dos propósitos del área de apoyo a la docencia y a la investigación, dado que el primero tendría que estar orientado a la investigación conducente a la elaboración de trabajos escolares y profesionales, y posteriormente a la investigación disciplinaria; mientras que el segundo tendría que estar orientado hacia una sólida formación pedagógica para el ejercicio docente. En este sentido no está de más insistir en el hecho de que faltan materias que contribuyan a un mayor apoyo pedagógico.

¹¹ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.*, pp. 51-53.

II. Diagnóstico del plan de estudios de 1996 realizado en 2004

Dado que el Colegio de Letras Clásicas había mostrado interés y preocupación por conocer el funcionamiento del actual plan de estudios, pero, particularmente, porque este requerimiento responde a la normatividad prescrita en la Facultad de Filosofía y Letras, se realizó en octubre de 2004 un diagnóstico de dicho plan. Así, en el marco institucional de docencia de la UNAM, la evaluación de un plan de estudios está regulada en el apartado tercero, sobre los Lineamientos Generales de los Planes y Programas de Estudio¹², y en el Reglamento de la Legislación Universitaria¹³, en donde se establecen los siguientes puntos:

... los planes y programas de estudio deben ser evaluados periódicamente en cuanto a sus fundamentos teóricos, a la programación educativa y operación de los mismos y tomar en cuenta para ello la realidad nacional, el desempeño de los egresados, así como las experiencias adquiridas a partir de la puesta en marcha del plan de estudios. Es necesario que los consejos técnicos cada seis años realicen el diagnóstico de los planes de estudio de su competencia, con el fin de identificar las necesidades de modificación parcial o total de los mismos o de la creación de nuevos planes de estudio.

El plan de evaluación y actualización debe establecer los mecanismos por medio de los cuales se obtenga información acerca de la congruencia y adecuación de los diferentes componentes curriculares entre sí y con respecto a las características del contexto social que demanda el nivel académico específico, a fin de realizar periódicamente las modificaciones necesarias al plan de estudios para que se adapte a los nuevos requerimientos sociales y a los avances de la disciplina.

De esta manera, con el propósito de cumplir con la normatividad prescrita en el Marco Institucional de Docencia, el Colegio de Letras Clásicas determinó realizar la evaluación de su plan de estudios para presentar un informe al director de la Facultad de Filosofía y Letras. A solicitud de la Coordinadora del Colegio de Letras Clásicas, la Dra. Carolina Ponce, el Colegio de Pedagogía llevó a cabo el diagnóstico del plan de estudios.

¹² Marco Institucional de Docencia, modificado en 2003.

¹³ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Reglamento General para la presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio”, Cap. II, Art. 13, en Legislación Universitaria, p. 366.

Cabe mencionar que existe constancia de esta iniciativa en la minuta de la decimoquinta reunión del Comité Académico Asesor, celebrada el 10 de octubre del 2003, en la que la Dra. Ponce planteó la necesidad de evaluar el plan de estudios con el propósito de conocer el funcionamiento del mismo, esto es, con el propósito de conocer en qué medida se presentaban los contenidos, la articulación de las asignaturas, el nivel de aprendizaje de los estudiantes, etc. En síntesis, se trataba de detectar cuáles eran las fortalezas y debilidades del plan de estudios. Fue así como se estableció un acuerdo entre el Colegio de Letras Clásicas y el de Pedagogía para la realización de tal fin. El proyecto de evaluación estuvo coordinado por la Dra. Carmen Carrión y un grupo de alumnos de la licenciatura en pedagogía.

II.1 Protocolo

El protocolo de la evaluación del plan de estudios se estructuró de la siguiente manera:

1. *Nombre:* Diagnóstico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas.

2. *Exposición de motivos:*

- Dar cumplimiento a lo establecido en la prescripción normativa, donde se establece la realización de evaluaciones de los planes de estudio cada seis años. Detectar las deficiencias y carencias del plan, así como sus bondades.
- De acuerdo con las observaciones de los profesores y alumnos se han determinado los elementos del plan de estudios que deben ser modificados para un mejor rendimiento.

3. *Breve historia del objeto de evaluación:*

Como anteriormente se ha mencionado el primer antecedente del plan de estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas se remonta fundamentalmente al año de 1960, cuando se instituye en la Facultad de Filosofía y Letras el programa de esta disciplina. Como ya se ha dicho también, a partir de este año el plan de estudios de la licenciatura ha sufrido una serie de modificaciones tendientes a mejorar la formación del alumno.

4. *Objetivos:*

- Analizar e identificar los elementos eficientes y deficientes del plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas, para lo cual se revisaron los objetivos, el perfil de egreso, los contenidos, la secuencia de los programas, los métodos de enseñanza, los procedimientos didácticos, la bibliografía y un elemento específico de este plan: el examen intermedio.

-
- Determinar los elementos del plan que deben ser modificados para un mejor rendimiento de los alumnos.
 - Dar cumplimiento a lo establecido en el Marco Institucional de Docencia.

5. Selección de los participantes:

Este punto se refiere a la selección de los sujetos que participaron en el proceso:

- a. Directivos o entidades políticas. Este grupo se conformó por el Comité Académico Asesor, cuyas funciones fueron establecer, desarrollar y controlar la dinámica del proceso de evaluación, así como avalar sus procedimientos y recibir el informe para su análisis.
- b. Profesionales de la evaluación. El equipo de evaluadores se integró por los miembros del Colegio de Pedagogía (la Dra. Carmen Carrión y sus alumnos).
- c. Expertos. Este grupo quedó conformado por los profesores del Comité Académico Asesor, mismo que designó una comisión que estaría encargada de revisar y analizar los procedimientos e instrumentos utilizados para la recogida de datos.
- d. Académicos y administrativos. Dentro de este grupo, se encontraban la Coordinadora, los profesores y alumnos del Colegio de Letras Clásicas, quienes participaron como analistas de su propia situación académica y como informantes calificados.
- e. Beneficiarios del servicio educativo. Se considera a los alumnos como beneficiarios directos. Su función fue la de proveer información sobre la puesta en práctica del plan de estudios.

6. Estrategia de organización de los participantes:

Dentro de esta estrategia se clasificaron dos grupos:

a) Grupo permanente. A su vez, este grupo se subdividió en los siguientes:

- ❖ El Comité Académico del Colegio de Letras Clásicas y la coordinadora del proyecto de evaluación.
- ❖ El grupo técnico, mismo que se conformó por los evaluadores.
- ❖ El grupo asesor, el cual se integró por una comisión representada por profesores y alumnos del Colegio, misma que fue designada por el Comité Académico de Letras Clásicas.

b) Grupo no permanente. En este grupo se incluyó a los profesores, alumnos y egresados, quienes participaron en el levantamiento de datos y de la información correspondiente.

7. Marco de referencia:

Dentro de este rubro se consideraron algunos elementos de análisis para determinar las semejanzas y diferencias de aplicación curricular:

- a) el plan de estudio planificado vs. el impartido
- b) el plan de estudio impartido vs. el aprendido y
- c) el plan de estudio planificado vs. las demandas reales de formación profesional de sus egresados en el ámbito laboral.

Para lo anterior, se consideraron cuatro categorías de análisis, siendo las siguientes:

1. Análisis curricular:

- Objetivos
- Perfil de egreso
- Contenido del plan
- Secuencia (mapa curricular)
- Programas de las materias.

2. Análisis pedagógico:

- Métodos de enseñanza
- Estrategias de aprendizaje
- Procedimientos didácticos
- Medios y materiales didácticos

3. Análisis profesional:

- Satisfacción de los egresados con la formación profesional
- Satisfacción de los alumnos con el plan de estudios
- Perfil laboral de los egresados

4. Análisis escolar:

- Resultados del examen intermedio
- Eficiencia terminal

8. *Fases del proceso de evaluación:*

El tiempo que se destinó para la evaluación fue de seis meses reales. A continuación, como se puede ver en el cronograma, se menciona la forma en que se organizaron las actividades:

FECHA	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
Noviembre-diciembre/2003	Diseño del proyecto de la evaluación. Recopilación de documentos: plan de estudios, minutas de asambleas de alumnos, los programas del plan, evaluaciones previos del plan, reglamentos, así como los requisitos académicos para ingresar y requisitos y modalidades de titulación.	El proyecto fue registrado en la facultad de ingeniería, ya que se le solicitó a la misma algunos estudiantes para que cubrieran su servicio social en este trabajo. Sin embargo, dicha solicitud no fue concedida, toda vez que no hubo candidatos para tal fin.
Enero-febrero/2004	Diseño y aplicación de procedimientos e instrumentos: entrevistas, grupos focales, cuestionarios	
Marzo	Análisis de datos e integración del informe preliminar.	
Abril	Trabajo de consenso de grupos, conclusiones y redacción del informe preliminar	
Mayo	Elaboración y presentación del informe de evaluación ante el Comité Académico del Colegio de Letras Clásicas.	

II.2 Desarrollo

De acuerdo con el cronograma de actividades, la evaluación se inició con la revisión documental, tanto del plan de estudios como de los programas, con el propósito de verificar la congruencia de los objetivos con la exposición de motivos del plan de estudios vigente (1996). De este modo sería posible analizar el perfil profesional de acuerdo con la estructura programática.

Posteriormente, se realizó el levantamiento de información de campo, que consistió en la aplicación de instrumentos para recuperar la experiencia obtenida por la comunidad del Colegio de Letras Clásicas en relación con el plan de estudios de 1996. Los procedimientos fueron los siguientes:

1. Entrevistas. Se realizaron 12 entrevistas, cuatro a profesores, seis a alumnos y dos a egresados. Se llevaron a cabo como se tenían previstas y, en general, los participantes estuvieron dispuestos al diálogo y a expresar sus puntos de vista sobre la información referente al plan de estudios.
2. Grupos focales. Se formaron seis grupos, dos de profesores y cuatro de alumnos. La dinámica consistió en plantear como tema de discusión las características del actual plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas. Para ello, se construyó un guión con los puntos a tratar, se propició la participación de todos los integrantes para que presentaran sus argumentos en pro y en contra, con una duración de quince minutos. El coordinador del grupo focal elaboraba un resumen y así se continuaba hasta llegar a una conclusión. Como medios se utilizaron la grabación y la filmación de los participantes.
3. Encuestas. Se aplicó una encuesta a alumnos y una de verificación de actividades a profesores. El cuestionario de profesores se diseñó para obtener datos sobre el plan de estudios impartido y planificado. Los cuestionarios para alumnos y egresados se diseñaron para obtener datos sobre el plan de estudios impartido y aprendido. Cabe mencionar que en los tres cuestionarios se incluyeron preguntas sobre el examen intermedio que se aplica al

finalizar el cuarto semestre, ya que éste ha sido objeto de una serie de conflictos en el Colegio. La aplicación de los cuestionarios de profesores y alumnos se realizó durante dos semanas y se acudió a los salones en horario de clase con el fin de tener la mayor probabilidad de encuestar a la totalidad de la población del Colegio. Cabe resaltar que los datos obtenidos tuvieron una alta representatividad acerca de la opinión y experiencias de la comunidad del Colegio de Letras Clásicas, puesto que el número de encuestas superó el 50% de la población objetivo. Los resultados fueron analizados por tipo de población, esto es, profesores, alumnos y egresados, y para cada tipo de población, se analizó pregunta por pregunta.

4. Observación *in situ*. La finalidad de este procedimiento fue determinar la pauta de aplicación del plan de estudios a través de los métodos y procedimientos de enseñanza empleados por los profesores del Colegio, así como la dinámica de las sesiones de clase. Cabe mencionar que los resultados obtenidos se complementaron con las técnicas de grupos focales, entrevistas y encuestas. Para llevar a cabo lo anterior, se utilizaron dos tipos de cédulas de observación: la anecdótica y la sistemática. El procedimiento se aplicó a lo largo de dos semanas, período en el que fueron observados en dos ocasiones catorce profesores, una con procedimiento anecdótico y otra con procedimiento sistemático. Por lo demás, los profesores accedieron voluntariamente a ser sujetos de observación. Así, se obtuvieron veintiocho registros. En la primera semana se realizaron las observaciones anecdóticas y en la segunda semana las sistemáticas.

II.3 Resultados y consideraciones

a) Virtudes y logros del plan de estudios

En general, los profesores opinaron que el plan actual es mejor que el anterior, pues corrige los errores e ineficiencias que se habían observado en el aprendizaje de las lenguas latina y griega. De las virtudes y logros del plan de estudios, los profesores enfatizaron lo siguiente:

- ❖ Hay una enseñanza más rigurosa y una mayor concentración en las lenguas. Esto favorece el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades que se pretende que los alumnos adquieran: la comprensión y la habilidad para la traducción de las lenguas clásicas al español. Esto ha sido posible por la decisión de que un solo profesor se haga cargo de un grupo de alumnos durante los primeros cuatro semestres de la carrera, lo que ha secuenciado de manera natural la complejidad de contenidos de las lenguas y su aprendizaje. Otro factor que ha contribuido en los logros del plan es la ampliación del número de horas para la impartición de estas materias, lo que permite terminar los programas prescritos. Además, también es importante el hecho de que ya es posible cursar la carrera en dos turnos, lo que facilita elegir al profesor y el método de enseñanza más a fin a los estilos de aprendizaje.
- ❖ El plan de estudios se flexibilizó gracias a la implantación de materias optativas.
- ❖ La existencia de materias optativas y la introducción de cursos monográficos amplía el espectro de posibilidades para la formación complementaria de los alumnos de acuerdo a su propio interés.
- ❖ Derivado de lo anterior, existe la posibilidad de que los alumnos cuenten con opciones que les permitan una razonable movilidad entre currículos de diferentes licenciaturas; esto implica una ventaja más: se facilita la interdisciplinariedad.
- ❖ El establecimiento de la organización cronológica de la historia clásica permite comprender mejor los contenidos de las materias de referencia.

En general, se puede decir que la carrera de Letras Clásicas presenta índices de dificultad superiores a los de otras licenciaturas de humanidades, dado que se pretende el aprendizaje simultáneo de dos lenguas antiguas, que, por lo mismo, no tienen uso común y tienen poca relación con la experiencia inmediata o próxima de los estudiantes. Estas características pueden considerarse, por sí mismas, virtudes y aspectos de alta calidad del plan de estudios, aunque también lo presentan como ambicioso en relación con las posibilidades de aprendizaje y buen desempeño reales de los estudiantes, cuya formación preliminar en educación media superior los facultaba poco o nada para el aprendizaje de otras lenguas.

En este mismo sentido, existe una enseñanza rigurosa de las lenguas y de las habilidades que se pretende que los alumnos aprendan, esto es, la comprensión de las lenguas y su habilitación para la traducción al español. Lo anterior ha sido posible por la decisión de que un solo maestro se haga cargo de un grupo de alumnos durante los primeros cuatro semestres de la carrera, lo que ha secuenciado de manera natural la complejidad del aprendizaje de las lenguas. Además, la ampliación del número de horas impartidas en estas materias permite terminar los programas prescritos; también, la posibilidad de cursar la carrera en dos turnos ofrece una serie de beneficios, entre los cuales el más importante, de acuerdo con la opinión del Colegio de Letras Clásicas, es el hecho de que se le facilita al alumno elegir al profesor y el método de enseñanza más afín a los diversos estilos de aprendizaje.

Ahora bien, la comunidad de Letras Clásicas ha expresado que este plan de estudios, además de fortalecer la enseñanza de las lenguas, muestra una mayor apertura en cuanto a las opciones de formación debido a la creación de materias optativas, pues en el plan anterior (el de 1973) todas las materias eran obligatorias. Esto permite a los alumnos construir, en cierta forma, su propio currículo y encontrar respuestas a sus intereses vocacionales. Otro logro en el plan de estudios es la instauración del examen intermedio al finalizar el cuarto semestre. A través de la opinión de los entrevistados, se puede concluir que el examen ha mejorado sustancialmente el desempeño de los alumnos con respecto a la comprensión de textos griegos y latinos, lo cual se considera el fundamento de la carrera. Esto se confirma al analizar el resultado de las encuestas:

-
- el 75% de los profesores confirmó esta aseveración,
 - el 15.6% contestó que no se había elevado el nivel de la lengua con el examen intermedio,
 - el 9.4% no contestó.

En cambio, los alumnos tuvieron una opinión contraria:

- el 50.8% de la población estudiantil dijo que no había elevado el nivel de aprendizaje de lengua,
- el 44.6% expresó que sí lo había elevado,
- el 4.6% no contestó.

En la población de alumnos egresados:

- el 66.7% contestó que sí se había elevado el nivel de lengua,
- el 33.3% opinó que no.¹⁴

Otro aspecto positivo del plan de estudios es la introducción de cursos monográficos, dado que se amplía el espectro de posibilidades para la formación complementaria de los alumnos de acuerdo a sus propios intereses. Además, la organización cronológica de la historia clásica permite comprender mejor los contenidos de las materias de referencia.

Finalmente, es importante exponer en el siguiente cuadro los resultados de las estadísticas sobre las virtudes y logros del Plan de Estudios de la licenciatura en Letras Clásicas:

¹⁴ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Diagnóstico del plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas. Informe General. Documento de trabajo que presenta la Dra. Carmen Carrión Carranza y colaboradores para la consideración del Comité Académico del Colegio de Letras Clásicas, p. 14.

Contenido de la encuesta	Encuestados		
	Profesores	Estudiantes	Egresados
Distribución de los contenidos por área	33.33%	34%	25%
Perfil de egreso	26.31%	21%	25%
Programas de las asignaturas	14.03%	19%	16.7%
Estrategias de enseñanza*	3.5%	6%	0%
Secuencia de las asignaturas	2.8%	20%	33.3%

* Es importante señalar que el plan de estudios necesita fortalecer el área didáctica.

Los datos anteriores confirman la apreciación general de que se ha elevado la calidad de la formación en el área de lengua, dado que ésta se encuentra estrechamente asociada a la división de áreas; en este sentido, hubo una proporción significativamente mayor de profesores del área de lengua que escogieron esta opción en la encuesta. Cabe mencionar que el plan de estudios anterior no distinguía curricularmente la lengua de la literatura.

b) Principales problemas y defectos del plan de estudios

1. Eficiencia Terminal

De acuerdo con los criterios de medición de eficiencia terminal de los servicios escolares de la UNAM, la población desertora en Letras Clásicas ha variado de la siguiente manera:

	Porcentaje de deserción escolar
1997	28%
1998	24.4%
1999	30.4%
2000	40.5%*

* Este último dato puede explicarse por las secuelas de la huelga estudiantil de 1999-2000.

A este respecto, los profesores opinaron que el examen profesional de Letras Clásicas está mal planteado; a su juicio, no se debe exigir a los alumnos que hagan una tesis de investigación porque este ejercicio no se aprende en los cuatro años de la licenciatura, sino que es el resultado de un proceso de madurez intelectual que por supuesto todavía no tienen los jóvenes egresados. La propuesta básica consistió en plantear la conveniencia de elaborar una tesina con un examen global. Ahora bien, es importante tomar en consideración otro hecho importante: la carrera de Letras Clásicas ha venido funcionando en muchos casos como una especie de oportunidad de ingreso para aspirantes que buscan únicamente obtener un lugar en la Universidad y luego cambiarse a la carrera que realmente les interese. Por esta razón, en la mayoría de los casos las cifras y los porcentajes en este rubro resultan un tanto falaces.

El índice de la población estudiantil con pocas posibilidades de egreso es bajo:

Generación	Porcentaje de estudiantes con pocas posibilidades de egreso
1997	7.1 %
1998	17.1 %
1999	16.1 %
2000	4.8 %

A través de esta tabla se evidencia un crecimiento en la expectativa de egreso para la generación de 2000 y, posiblemente, para generaciones subsecuentes. Por lo demás, la expectativa de egreso en el tiempo reglamentario es baja, pues ni siquiera el 10% de la población de cada generación cubre los créditos en los tiempos establecidos. Sin embargo, conforme pasa el tiempo, el índice de egresados irregulares tiende a crecer, lo que se nota sobre todo en el caso de la generación de 1997, la cual en el semestre de 2003-2 ya contaba con diez egresados, es decir, con el 23.8%; de igual forma, el

número de egresados irregulares de generaciones más recientes tiene una tendencia hacia la baja.

Es posible que los índices anteriores reflejen la complejidad de la carrera, de los problemas de las trayectorias escolares posteriores a la huelga de 1999-2000 y el hecho de que esta licenciatura sirva a algunos como oportunidad de acceso a la Universidad. Hay, por supuesto, otra serie de factores que se mencionarán más adelante.

2. Sobre las asignaturas y su organización

De acuerdo con los resultados del diagnóstico, se evidenciaron algunas deficiencias del plan relacionadas con materias aisladas, por ejemplo, asignaturas muy localizadas, como el Seminario de Investigación y Tesis I y II o Técnicas de Investigación I y II. Se sugirió que deben revisarse los contenidos programáticos de estas materias para que puedan cumplir con sus objetivos. Por otro lado, en relación con los programas de lenguas, se demostró que, si bien los contenidos están completos, no están del todo equilibrados a lo largo de los ocho semestres.

Así también, se considera inaplazable reforzar las materias que forman competencias laborales para los egresados de Letras Clásicas, como es el caso de asignaturas relacionadas con la docencia. De esta manera, se tendría que revisar la materia de Didáctica de la especialidad, cuyo programa es reiterativo con el de Etimologías, y diseñar un curso de Didáctica General en el séptimo semestre y otro de Didáctica de la Especialidad en el octavo semestre de la carrera. Cabe resaltar que estas materias son prioritarias en el Plan de Letras Clásicas porque la mayoría de los egresados se dedican a impartir clases y no cuentan con las herramientas pedagógicas mínimas para desarrollar esa tarea.

Por otro lado, resulta paradójico el hecho de haber abierto el currículo y ofrecer materias optativas, debido a que, si bien es cierto que esta apertura resultó beneficiosa en muchos sentidos para la formación de los estudiantes, también es verdad que representa una deficiencia, puesto que, en opinión de algunos profesores, la programación de las materias optativas ha estado mal organizada y distrae a los alumnos de lo que debería ser su objetivo principal: el aprendizaje de las lenguas griega y latina. Otros profesores opinaron que las materias optativas deberían organizarse por niveles de

dificultad y que algunas de ellas deberían ser obligatorias, como la materia de Mito y religión griega y romana, que son cursadas por la mayoría de los alumnos. En cambio, otras materias que son obligatorias, como Etimologías, deberían ser optativas.

Así también es importante resaltar la opinión de algunos profesores que consideraron que hay algunas materias necesarias para la formación profesional de la licenciatura en Letras Clásicas y que no se imparten en la carrera, y que hay otras que deben reforzarse, como es el caso de Didáctica. Para profesores y egresados, el área de didáctica es fundamental e imprescindible para la formación profesional de la licenciatura en Letras Clásicas. Se concluye, pues, que dada la demanda de materias de esta índole, el Colegio debe poner mayor atención en la implementación de materias de tipo didáctico.

3. El ambiente de trabajo académico y la aplicación del plan de estudios

Respecto a este rubro se pudo detectar que el punto de conflicto más notorio es la definición de los objetivos de la carrera y del perfil de egreso de los alumnos. Al parecer, el debate no fue resuelto en el plan de 1996, lo que ha llegado a influir en las actitudes de los alumnos hasta tal grado, que se les ha creado confusión en su identificación profesional, pues no encuentran respuesta al para qué de su formación.

A pesar de que en el plan de estudios de 1996 se planteó la idea de que al término de la licenciatura los alumnos podrían identificarse como filólogos clásicos, esto es, como intelectuales formados para utilizar las lenguas griega y latina como instrumento de investigación del mundo antiguo, un grupo de profesores que está de acuerdo con esta idea consideró que el plan de estudios no tiene los contenidos suficientes para una tarea de tal envergadura y que, por tanto, no forma a los alumnos para dichos fines.

Cabe mencionar que los profesores que privilegian el estudio de la cultura clásica aseguraron que la traducción e interpretación de textos es una especialización que se logra después de muchos años de estudio de la lengua, por lo que cuatro años son insuficientes.

Para concluir, algunos logros que se observaron en el plan de estudios presentan también algunas deficiencias, de las cuales se anotan a continuación las más relevantes:

- ❖ Existen dos extremos muy marcados en la enseñanza de la lengua, cuyo punto de inflexión es el examen intermedio. Esto es, los cuatro primeros semestres están determinados por la necesidad de una enseñanza rigurosa y seriada para que los alumnos sean capaces de acreditar dicho examen, mientras que en los cuatro últimos semestres se pierde el rigor.
- ❖ La falta de seriación en las materias optativas y la flexibilización curricular hacen muy irregular el rendimiento de los grupos, pues se pueden encontrar en ellas alumnos de diferentes semestres y carreras que tienen evidentemente diferentes niveles de conocimiento.
- ❖ Algunas de las materias que se convirtieron en optativas debieron seguir siendo obligatorias, pues constituyen (a juicio de los profesores) conocimientos importantes o indispensables para la formación integral de los alumnos.
- ❖ Se deben corregir algunos desfases en la organización de las materias. Tal es el caso de las literaturas griega y latina, que debieran estar secuenciadas cronológicamente.

Por otra parte, en relación con las deficiencias del plan de estudios, los índices demuestran que la opinión de los profesores es muy variada. Ahora bien, un dato interesante que arrojan estas encuestas es el hecho de que, en relación con las deficiencias en cuanto a las estrategias de enseñanza, los profesores le restaron importancia; no obstante, los alumnos y los egresados manifestaron la necesidad de prestar atención en este campo:

Principales deficiencias del plan de estudios	Opinión de los profesores	Opinión de los alumnos	Opinión de los egresados
La secuencia de las materias	25 %	14.51 %	0%
La dificultad de consecución de bibliografía	20.37 %	15.45 %	37.5 %
La bibliografía prescrita en los programas	16.66 %	7%	12.5 %
El perfil de egreso	14.81 %	11.62 %	12.5 %
Las estrategias de enseñanza	12.96 %	26.06 %	25 %
Los programas de las asignaturas	7.43 %		12.5 %
La distribución de los contenidos por áreas de conocimiento	1.85 %	13.04 %	0%

Otra observación digna de mención es que los profesores mencionaron que el principal problema en el plan de estudios es la secuencia de las materias, pues se supone que esto es una virtud del plan de estudios, como lo muestra el hecho de que el 80% de los profesores, sobre todo en el área de lengua, opinaran así, y parece que esta afirmación no se aplica en todos los casos. Por lo demás, los alumnos y egresados coincidieron en señalar la dificultad de conseguir la bibliografía presentada en los programas, aduciendo que la mayoría son libros publicados en el extranjero y en consecuencia pensados para estudiantes con características distintas a las de los estudiantes mexicanos.

Finalmente, es importante enfatizar el hecho de que el diagnóstico realizado en 2004 representa un trabajo fundamental para el Colegio de Letras Clásicas, dado que a través de él se identificaron tanto las virtudes como las deficiencias del plan de estudios. Por tanto, este diagnóstico es un muy confiable punto de referencia para llevar a cabo las modificaciones pertinentes con el objetivo primordial de lograr un mejor aprovechamiento en la formación académica del estudiante.

En general, se puede decir que, después de la revisión detallada del diagnóstico (objetivos, perfil de

egreso, contenidos programáticos, secuencias de los programas, métodos de enseñanza, procedimientos didácticos, etc.), se llegó a conclusión de que el plan de estudios de 1996 continúa siendo válido y de que su estructura curricular, en general, guarda una coherencia interna. Sin embargo, llama la atención el hecho de que, para la formación de los alumnos, exista un énfasis mayor en las áreas de investigación y difusión que en la de la docencia, sobre todo porque tanto estudiantes como egresados insisten en que existen graves dificultades en la consecución de la bibliografía, lo que revela profundas deficiencias precisamente en el área de la investigación, en la cual se capacita al alumno, al menos en teoría, en la búsqueda de materiales en diferentes bibliotecas, centros de información, Internet, etc. Esto es sin duda, una debilidad del plan, pues el mayor campo de trabajo de los egresados se va a encontrar en la docencia a nivel de educación media superior, como a nivel superior.

III. Las Letras Clásicas en la actualidad en la Facultad de Filosofía y Letras

III.1 Perfil de ingreso y acreditación

La Legislación Universitaria en el Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales, artículos 5, 20, 21 y 22, establece que:

- a) Se tiene que aprobar la totalidad de los créditos del plan de estudios.
- b) Se debe cumplir con el servicio social reglamentario.
- c) Se debe haber aprobado el examen de comprensión de un idioma.
- d) Se tiene que sustentar un examen profesional, conforme a las modalidades de:
 - elaboración de tesis y réplica oral de la misma
 - elaboración de tesina, réplica oral de la misma y examen temático
 - elaboración de informe académico y réplica oral del mismo.

Ahora bien, el Mtro. José David Becerra Islas, actual coordinador del Colegio de Letras Clásicas elaboró una página web en la que se da a conocer esta licenciatura. La información que se consigna enseguida procede de este sitio en la red:

http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Letras_C/index.html (fecha de consulta: 31 de agosto de 2007).

Perfil del aspirante

Es conveniente que los aspirantes a esta profesión presenten las siguientes características para tener posibilidad de éxito en el estudio y ejercicio de la misma:

Habilidad y aptitud para:

-
1. Analizar y sintetizar.
 2. Concentrarse por periodos largos.
 3. Hablar y escribir correctamente el idioma español.
 4. Realizar crítica constructiva.
 5. Hablar en público.

Interés o gusto por:

- La enseñanza, así como facilidad y paciencia para realizar esta actividad.
- La lectura.
- Las diferentes manifestaciones culturales.
- El buen uso de la lengua.
- La actualización de conocimientos para un mejor desarrollo en su profesión.

Conocimientos básicos

Es deseable que, además de haber cursado el Bachillerato, de preferencia en el Área de las Humanidades y de las Artes, el aspirante sea capaz de traducir al español por lo menos una lengua moderna, puesto que la información más completa y actualizada sobre filología clásica está escrita en otras lenguas.

Asimismo, es importante sugerir al aspirante a cursar esta licenciatura que conozca, por lo menos a nivel traducción, una lengua extranjera, y que sea constante y tenaz en la actividad que emprenda.

Requisitos académicos para ingresar

Alumnos que ingresaron al Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y cuyos números de cuenta corresponden al ingreso a los ciclos escolares 1996-97 y anteriores:

- Haber concluido el Bachillerato.
- Solicitar inscripción de acuerdo con el reglamento aprobado en 1973 y los instructivos correspondientes.

Alumnos que ingresaron al Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM a partir de julio de 1997:

- Que hayan concluido sus estudios en un máximo de tres años y con un promedio mínimo de nueve, tendrán el ingreso a la carrera y plantel de su preferencia.
- Que hayan concluido sus estudios en un máximo de cuatro años, contados a partir de su ingreso, con un promedio mínimo de siete serán seleccionados, una vez establecido el cupo para cada carrera o plantel y la oferta de ingreso establecida para el concurso de selección.
- Que hayan concluido sus estudios en un plazo mayor a cuatro años y con un promedio mínimo de siete, podrán ingresar mediante concurso de selección.
- Aspirantes que hayan concluido el Bachillerato en otras instituciones, con promedio mínimo de siete podrán presentarse al concurso de selección y se les asignará carrera y plantel, de acuerdo con la calificación que hayan obtenido en el concurso y hasta el límite del cupo establecido.

Acreditación

Requisitos de egreso y modalidades de titulación

- Aprobar la totalidad de los créditos del plan de estudios.
- Cumplir con el servicio social reglamentario.

-
- Acreditar el examen de comprensión de un idioma.
 - Sustentar examen profesional, conforme a alguna de las siguientes modalidades: elaborar tesis y réplica oral de la misma y examen temático.
 - Sustentar examen profesional conforme alguna de las siguientes modalidades:

1. *Tesis*: en esta modalidad se debe plantear rigurosamente el tema y justificarlo con una fundamentación adecuada, formular una o varias hipótesis sobre el tema y confrontarlas con los resultados de la investigación, mostrar un manejo crítico y adecuado de las fuentes pertinentes y presentar conclusiones razonadas.

2. *Tesina*: que debe plantear rigurosamente el tema y justificarlo con una fundamentación adecuada y mostrar capacidad para una correcta organización de conocimientos ya existentes.

3. Informe académico: debe contener la exposición de motivos de la elección de esta modalidad de titulación y la relación de ésta con la carrera, descripción de la tarea sobre la cual se va a realizar el informe y su metodología, la valoración crítica de la actividad, que incluye planteamiento de problemas y, si es el caso, propuestas de solución, así como reflexiones sobre la disciplina en que se inscribe la práctica a la luz de la experiencia profesional y un aparato crítico y la bibliografía adecuada.

4. *Traducción comentada*: debe incluir un escrito acerca de la importancia de la obra, los contextos generales y particular, los criterios y procedimientos de traducción, valorar de modo crítico las dificultades del proceso y sus soluciones, estar escrita con claridad, sin errores sintácticos ni faltas de ortografía, contener marco teórico, índice y bibliografía cuando el trabajo lo requiera, la extensión dependerá de la naturaleza del texto traducido.

En el caso de Letras Clásicas se han establecido las siguientes características para la traducción comentada:

- incluir un marco teórico que contenga la importancia de la obra y sus contextos generales y particular, así como los criterios y procedimientos de traducción valorando las dificultades del proceso y sus soluciones;

- en el caso de Letras Clásicas, la extensión mínima del texto a traducir será de 150 versos cuando se trate de textos poéticos o a fines, y de 3 cuartillas para textos escritos en prosa. Si el texto a trabajar es menor a esta extensión, el alumno deberá justificarlo y someterlo a evaluación del Comité Académico Asesor del Colegio;
- la extensión total del trabajo deberá tener un mínimo de 30 cuartillas y el prólogo o introducción no deberá ser menor que el texto a traducir;
- el comentario que se haga del texto deberá ser filológico (sintáctico, de léxico, semántico, etc.) y/o cultural (histórico, literario, jurídico, científico, etc.);
- cuando sea necesario, se recomienda la co-asesoría, en cuyo caso el Comité Académico deberá evaluarla y avalarla.

III.2 Perfil de egreso y competencias en el campo laboral

Perfil de egreso

Al término de los estudios, el egresado habrá de poseer los conocimientos, habilidades y actitudes que a continuación se enuncian:

Conocimientos

- De las lenguas griega y latina, que lo capaciten para leer los textos de los autores clásicos, comprender su estructura gramatical, y traducirlos.
- De las literaturas griega y latina a fin de analizar literariamente los textos clásicos grecolatinos y poder situar a los autores clásicos en el contexto de la historia literaria.
- Del desarrollo histórico-social de los pueblos de Grecia y Roma, como instrumento para la comprensión de sus culturas.
- A fin de planear y ejercer la docencia en distintos niveles educativos.
- De los principios básicos de la metodología de la investigación lingüística y literaria para realizar trabajos individuales o colectivos, en el ámbito de las Letras Clásicas.
- De la historia de la propia disciplina para comprender la acción educativa y transformadora de la tradición clásica en Occidente y para difundir sus conocimientos en la sociedad en la que vive.

Habilidades

- En el manejo de las técnicas, los métodos y los procedimientos didácticos requeridos para ejercer la docencia de las asignaturas propias de la especialidad.
- En el empleo de las técnicas de investigación necesarias para el análisis y la traducción de textos literarios, filosóficos y jurídicos, entre otros.

Actitudes

- Disposición favorable hacia la búsqueda independiente del conocimiento a fin de enriquecerse permanentemente como profesionista; así como para fomentar entre los especialistas el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y productivo, ya sea mediante la docencia o la investigación, y también para contribuir con trabajos de investigación, a la divulgación y mejor conocimiento de la cultura grecorromana clásica, mediante los diversos medios de difusión (prensa, radio, televisión, etcétera).

Campo y mercado de trabajo actual y potencial

Este profesionista puede desempeñarse en los siguientes ámbitos:

Docencia. Labora en los niveles medio, medio superior y superior de instituciones educativas, públicas o privadas.

Investigación y traducción. Al terminar sus estudios de Licenciatura, puede solicitar su ingreso a los programas de becarios del instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Asimismo, si cuenta con las aptitudes indispensables puede, posteriormente, ser contratado como investigador, siempre y cuando existan posibilidades presupuestales.

Campo editorial. En este campo desempeña trabajos de redacción, traducción y corrección de estilo, entre otros.

Catalogación. Realiza fundamentalmente la catalogación de libros escritos en latín, pertenecientes a diferentes bibliotecas o fondos conventuales.

El mercado de trabajo es muy amplio debido a que la demanda de los egresados de Letras Clásicas es muy grande, lo que se explica si se piensa que la UNAM es la única Universidad del país en la que se imparte esta licenciatura y sus egresados son los únicos con autorización automática para

impartir las asignaturas de Etimologías grecolatinas del español, Latín y Griego. Se espera que a corto y mediano plazo la demanda y contratación de estos profesionistas permanezca estable.¹⁵

La licenciatura en Letras Clásicas es la carrera profesional llamada a satisfacer la demanda social en el campo de los estudios humanísticos. Su plan de estudios responde plenamente a las necesidades humanísticas de la sociedad actual, por lo que se hace necesario que esta carrera se oriente a satisfacer el requerimiento de precisión, análisis y deducción histórica exacta, condiciones básicas del humanismo científico¹⁶. De esta manera, la carrera de Letras Clásicas constituye la propuesta formativa que requiere todo estudio humanístico, y la formación que ofrece es única en el contexto de la educación mexicana e, incluso en gran medida, de la educación latinoamericana.

Así, se espera que los egresados de la licenciatura en Letras Clásicas cumplan con el cometido fundamental en la formación de las nuevas generaciones, a través de la docencia, la traducción y la investigación; asimismo, se espera que estén en posibilidades de abocarse a la importante tarea de difundir la cultura clásica.¹⁷ Sin embargo, vale la pena mencionar que de acuerdo con el diagnóstico realizado en el 2004 hubo una opinión generalizada entre profesores y alumnos, en el sentido de que no existe una buena definición programática de las competencias para las que forma la licenciatura. De tal manera que el perfil de egreso de los estudiantes aún no se encuentra bien determinado, ni en la organización curricular, ni en los programas de las materias.¹⁸

Ahora bien, de acuerdo con los estudios y encuestas realizadas en octubre de 1994 para detectar la ubicación laboral de 68 egresados de la licenciatura en Letras Clásicas de diferentes generaciones,¹⁹ se obtuvo que la mayoría de los egresados de esta licenciatura desempeña sus actividades profesionales como docente; en una menor proporción en el ámbito de la investigación,

¹⁵ http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Letras_C/index.html (fecha de consulta: 31 de agosto de 2007).

¹⁶ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento base de la evaluación del plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas aprobado por el Consejo Técnico de la Facultad y por el Consejo Académico del área de las Humanidades y de las Artes en 1996.

¹⁷ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.*, p. p. 37.

¹⁸ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Plan de Estudios de la licenciatura en Letras Clásicas. Informe general, conclusiones generales, p. 3.

¹⁹ La Comisión revisora del Colegio de Letras Clásicas realizó en octubre de 1994 un estudio aleatorio (ver pág. 38 del Plan de Estudios documento base).

fundamentalmente mediante la elaboración de traducciones.²⁰ En cuanto a la difusión de la cultura clásica, se puede decir que es una actividad con una menor proporción entre los egresados, al parecer se debe a la poca preparación que obtuvieron en este campo.

Ahora bien, de acuerdo con el plan de estudios vigente, el perfil de egreso esperado radica en que el alumno habrá que demostrar los conocimientos, habilidades y actitudes que, entre otros, se refieren a que el estudiante:

- logre los suficientes conocimientos de las lenguas griega y latina para leer los textos de los autores clásicos, comprender su estructura gramatical y traducirlos;
- logre los suficientes conocimientos del desarrollo histórico-social de los pueblos de Grecia y Roma, como instrumento para la comprensión de sus culturas;
- logre los suficientes conocimientos que lo capaciten para planear y ejercer la docencia en distintos niveles educativos;
- logre los suficientes conocimientos de la historia de la propia disciplina para comprender la acción educativa y transformadora de la tradición clásica en occidente y para difundir sus conocimientos en la sociedad en que vive;
- logre el manejo de las técnicas, métodos y procedimientos didácticos requeridos para ejercer la docencia de las asignaturas propias de la especialidad;
- demuestre una disposición favorable para fomentar entre los especialistas el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y productivo tanto a través de la docencia como de la investigación;
- demuestre una disposición favorable para contribuir, con trabajos de investigación, a la divulgación y mejor conocimiento de la cultura grecorromana clásica a través de los diversos medios de difusión²¹.

En conclusión, como se deriva de lo expuesto arriba, el egresado de Letras Clásicas encuentra su mayor opción laboral en la docencia, misma que puede ejercer en el nivel técnico, medio, medio

²⁰ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Plan de Estudios. Documento base, p. 37

²¹ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.* pp. 51-52.

superior y superior. Además, no hay que olvidar que la demanda del licenciado en Letras Clásicas es constante para cubrir la materia de Etimología grecolatina del español en preparatoria.

A manera de resumen, a continuación se presentan algunas de las opiniones de profesores y alumnos derivadas del diagnóstico del 2004, en las que se ofrecieron algunas definiciones sobre el perfil de egreso del licenciado en Letras Clásicas:

Los egresados deben tener un conocimiento suficiente de las lenguas y de las literaturas clásicas; leer latín o griego con ayuda de un diccionario y de una gramática; deben tener las habilidades lingüísticas que le permitan entender un texto y manejarlo desde un aspecto literario. Deben lograr una formación cultural mínima para saber la ubicación de los textos dentro de la literatura y dentro del campo de la historia. Los egresados también deben ser capaces de una apreciación general de la historia y de la filosofía y de aplicar procedimientos de enseñanza de las lenguas clásicas en un nivel básico”.²²

Es importante insistir en el hecho de que en dicho diagnóstico se enfatiza que los alumnos deben ser profesionales de la enseñanza y de la cultura antigua, la literatura universal, las etimologías, pero sobre todo, deben saber dar clases de literatura universal y de historia clásica, además de contextualizar las lecturas dentro de la historia de la cultura.

La descripción anterior del perfil del egresado de Letras Clásicas, de alguna manera discrepa del énfasis mayor que se hace en el Plan de Estudios en relación a la predominancia de las áreas de investigación (traducción de las lenguas) y difusión que en la docencia. Se considera que esto es una debilidad del plan, pues el mayor campo de trabajo de los egresados se va a encontrar en la docencia en el nivel de la educación media superior y en algunas licenciaturas.

Por lo demás, resulta relevante analizar los resultados de la encuesta realizada a la comunidad del Colegio de Letras Clásicas en la que se investiga cuáles son las áreas que requieren reforzarse:

²² UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Informe general. Documento de trabajo, 2004, p. 39.

Áreas	Profesores	Alumnos	Egresados
Apoyo a la docencia e investigación	39 %	20.8 %	18.19 %
Lengua	26.48 %	33.8 %	36.36 %
Historia y cultura	20.58 %	22 %	36.36 %
Literatura	17.64 %	22 %	9.09 %

En este sentido, es muy sintomático que los profesores aprueben la idea de reforzar el área de apoyo a la docencia y a la investigación, evidentemente porque saben cuál es la realidad laboral con la se enfrenta el egresado de la licenciatura en Letras Clásicas y, seguramente, están de acuerdo en que el ejercicio de la investigación es correlativo al de la docencia y viceversa. En cambio, es comprensible que lo los estudiantes prefieran reforzar el área de lengua, especialmente por la presión a que se encuentran sujetos ante la presencia del examen intermedio. En relación con la opinión de los egresados hay que hacer una distinción, ya que su punto de vista puede estar influido por factores externos al plan de estudios y estar más bien relacionados con su situación laboral.

III.3 Comentarios y consideraciones en relación a la formación didáctica en la licenciatura en Letras Clásicas

A lo largo de la lectura de las páginas precedentes, es posible formarse una idea completa del desarrollo y la naturaleza de la licenciatura en Letras Clásicas en nuestra Universidad, y de su lugar al interior de las humanidades. Por ello, es necesario establecer la importancia de los estudios clásicos y su estrecha conexión con el ámbito de la docencia, lo que se deduce no sólo de los documentos revisados y analizados para la presente investigación, sino sobre todo de la incuestionable naturaleza formativa de las humanidades a lo largo de la historia de occidente. Ante esto, sin negar la función primordial de formar investigadores, traductores y difusores de la cultura clásica, la gran responsabilidad, histórica e institucional, de las Letras Clásicas es la de formar docentes capacitados y comprometidos, lo que queda claramente expresado en lo siguiente:

... la licenciatura en Letras Clásicas es la carrera profesional llamada a satisfacer la demanda social en el campo de los estudios humanísticos.²³

... se espera que los egresados de la licenciatura en Letras Clásicas cumplan un cometido fundamental en la formación de las nuevas generaciones mediante la docencia, la traducción y la investigación; asimismo, se espera que estén en posibilidades de abocarse a la importante tarea de difundir la cultura clásica.²⁴

Tan es así, que, de acuerdo con estudios y encuestas realizadas,²⁵ tal es el caso de octubre de 1994 cuando la Comisión revisora realizó un estudio aleatorio para detectar la ubicación laboral de 68 egresados de la licenciatura en Letras Clásicas pertenecientes a diferentes generaciones (Plan de estudios. Op. cit. p. 37-38) se ha demostrado que la mayoría de los egresados de esta licenciatura desempeña sus actividades profesionales como docente y en una menor proporción, en el ámbito de la investigación.

²³ http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Letras_C/index.html

²⁴ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.*, p. 37.

²⁵ En octubre de 1994 la Comisión Revisora realizó un estudio aleatorio para detectar la ubicación laboral de 68 egresados de la licenciatura en Letras Clásicas pertenecientes a diferentes generaciones.

El primer contacto con las Letras Clásicas que presumiblemente podría tener un aspirante a la licenciatura está en la página http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Letras_C/index.html, citada anteriormente, en la que se plantea que el aspirante a Letras Clásicas deberá mostrar interés o gusto por *la enseñanza, así como facilidad y paciencia para realizar esta actividad*²⁶. Además, en el perfil de egreso, se establece que al término de los estudios, se habrá de poseer una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. Entre los conocimientos destacan particularmente dos:

- a) conocimientos para la planeación y el ejercicio de la docencia en distintos niveles educativos;
- b) conocimientos para manejar la historia de la propia disciplina y para comprender la acción educativa y transformadora de la tradición clásica en Occidente, así como para difundir los conocimientos en la sociedad en la que se vive.

Estrechamente vinculado con lo anterior, está lo referido en la página web al campo y mercado de trabajo actual y potencial del egresado de Letras Clásicas, de donde se deduce que la docencia es uno de los más importantes: *Labora en los niveles medio, medio superior y superior de instituciones educativas, públicas o privadas.*²⁷

Ahora bien, el Plan de Estudios de la licenciatura en Letras Clásicas está organizado en tres niveles de formación, a partir de los cuales el alumno se fortalece en dos grandes esferas: la esfera cognitiva y la esfera de habilidades y actitudes. Interesa destacar que en la esfera cognitiva se distingue lo siguiente:²⁸

	Semestres	Objetivos
Primer nivel	1-4	Acercar al alumno al conocimiento lingüístico, literario, teórico metodológico e histórico de las Letras Clásicas

²⁶ Consulta realizada el 31 de agosto de 2007.

²⁷ http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Letras_C/index.html (consulta realizada el 31 de agosto de 2007).

²⁸ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Plan de Estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas. Documento base, pp. 69-72.

Segundo nivel	5-6	Completar la formación básica del alumno en las cuatro áreas de conocimiento, así como orientarlo en cierta medida hacia la especialización en el área de su preferencia.
Tercer nivel	7-8	Proporcionar al alumno cierta especialización en el ámbito de su preferencia, de acuerdo con las áreas de conocimiento de la licenciatura, y apoyarlo en su actividad profesional, principalmente en el campo de la docencia.

En la esfera de habilidades y actitudes, se expresa lo siguiente:

	Semestres	Objetivos
Primer nivel	1-4	Iniciar al estudiante en el desarrollo de habilidades que le permitan aproximarse al manejo de técnicas didácticas y de investigación; así mismo, orientarlo hacia una actitud reflexiva y crítica a fin de que vaya descubriendo en los textos y autores clásicos los valores humanísticos y su trascendencia...
Segundo nivel	5-6	Reforzar el primer nivel y propiciar en el estudiante una actitud favorable hacia la búsqueda independiente del conocimiento
Tercer nivel	7-8	Reforzar el dominio de las habilidades anteriores y agregar a la actitud reflexiva y crítica ya desarrollada en el estudiante la posibilidad de fomentar la disposición creativa y fortalecer en el estudiante la actitud favorable hacia la búsqueda independiente del conocimiento

Como se aprecia en las partes sombreadas, al momento de formular los aspectos rectores del Plan de Estudios, se tenía muy presente la gran importancia, el impacto y la trascendencia de la docencia en las Letras Clásicas, lo que no se ve reflejado en la proporción de materias dedicadas a este campo:

1. Didáctica de la Etimología y las Letras Clásicas I (2 hrs. a la semana), asignatura obligatoria, ubicada en el área de apoyo a la docencia y a la investigación, en la subárea de didáctica, impartida en el 7^o semestre.
2. Didáctica de la Etimología y las Letras Clásicas II (2 hrs. a la semana), asignatura obligatoria, ubicada en el área de apoyo a la docencia y a la investigación, en la subárea de didáctica, impartida en el 8^o semestre.
3. Didáctica de la literatura, (2 hrs. a la semana), asignatura optativa, ubicada en el área de apoyo a la docencia y a la investigación, en la subárea de didáctica, impartida en los semestres 5^o o 6^o.

Sin negar la pertinencia y utilidad de las materias enunciadas, de las cuales una es optativa, y tomando en cuenta que es fundamental en la formación del estudiante de Letras Clásicas para su futura práctica profesional, es obvio que hace falta, por lo menos, una materia formativa en el campo de apoyo didáctico. No está de más insistir en el hecho de que siendo tan importante la subárea de didáctica puesto que a través de ella “se pretende que el estudiante se apropie del conocimiento de las diferentes técnicas, métodos y procedimientos requeridos para el ejercicio de la docencia de las disciplinas humanísticas pertinentes”²⁹, sólo cuenta ésta con tres materias.

En apoyo de lo anterior, es necesario partir del hecho de que los objetivos del perfil de egreso del plan de 1996 tienden marcadamente en dos direcciones: lengua y literatura, y docencia:

(El alumno debe poseer) suficientes conocimientos de la historia de la propia disciplina para comprender la acción educativa y transformadora de la tradición clásica en Occidente y para difundir sus conocimientos en la sociedad en que vive.

Evidentemente, en la estructura curricular existen numerosas asignaturas que refuerzan las áreas de lengua y literatura, pero se reitera la falta de materias de índole pedagógica para cumplir con los dos cometidos fundamentales de la licenciatura. No hay que olvidar que una de las áreas de conocimiento de la licenciatura es la de Apoyo a la docencia y a la investigación. A pesar de que, como afirman importantes especialistas en la materia, “actualmente existe la elaboración y publicación de materiales didácticos y sobre todo de nuevos y diferentes métodos para la enseñanza del griego y el latín”³⁰, esto no incide directamente en la formación integral en relación a la didáctica. Por tanto, parece impostergable poner atención en este punto y comenzar a hacer propuestas.

²⁹ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.*, p. 67.

³⁰ Carolina Ponce y Lourdes Rojas. Los estudios clásicos en México. En *Estudios clásicos en América en el tercer milenio*. México, 2006, UNAM, p. 137.

Segunda parte

Fundamentos de la teoría curricular para la elaboración de programas de estudio

En este segundo apartado se expondrán las bases teóricas que le dan sustento a la teoría curricular, a partir de su contexto histórico, de modo que se analizarán las principales perspectivas que le han dado representatividad hasta nuestros días. Para comprender el desarrollo de la teoría curricular es necesario iniciar con un análisis retrospectivo, en donde se expondrán las principales propuestas que han planteado diferentes formas de abordar la práctica educativa.

Dado que se trata de una parte fundamental del diseño curricular y de la evaluación de planes y programas de estudio, también se expondrán algunos modelos de evaluación con la intención de resaltar los criterios que determinan la orientación educativa. Con todo lo anterior se podrá tener una mayor claridad del campo de la teoría curricular, sobre todo, la aportación que ha tenido para la organización curricular.

Además, se retomarán algunos planteamientos diferentes para abordar el proceso de la enseñanza con base en diferentes concepciones del aprendizaje, para la elaboración de los programas de estudio. A partir de esto, se examinarán algunas propuestas para la planificación de la enseñanza y, en este sentido, es importante precisar el concepto de programa desde el contexto mismo en el que se plantea, con el objeto de entender su relación con los modelos de enseñanza.

Así también, de acuerdo con el enfoque de Ángel Díaz Barriga¹, se explicará la clasificación de los programas a partir de su función, en donde se resalta la tarea del docente en la elaboración de los programas de curso y su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Queda claro que para la elaboración de los programas académicos se requiere, como una parte fundamental, tener una visión amplia, tanto del plan de estudios, como de los fundamentos metodológicos que lo integran.

¹ Ángel Díaz Barriga. *El docente y los programas escolares*. Barcelona-México, Pomares, 2005, pp. 23-24

Con lo anterior se pretende que el estudiante de Letras Clásicas (y probablemente futuro docente) logre tomar conciencia de la importancia de elaborar un programa de curso, por lo que es preciso que logre identificar los elementos didácticos que conforman el programa, con el propósito de definirlo y adecuarlo a las condiciones y necesidades de los estudiantes con los que en un futuro, no lejano, tendrá que trabajar.

Finalmente, se pretende que con base en el planteamiento teórico presentado en esta segunda parte se analice el Plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas, para que de esta forma se puedan distinguir sus virtudes y las deficiencias, de acuerdo con el diagnóstico realizado en 2004.

I. La teoría curricular

El concepto de currículum, también llamado currículum, presenta diferentes acepciones, dependiendo del modelo que se trate, así puedo mencionar los siguientes conceptos. De acuerdo con Sacristán la concepción más clásica y extendida del curriculum se refiere al “conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza”². Así también, el curriculum se ha entendido a veces como resultados pretendidos de aprendizaje; como plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, conteniendo conocimientos, valores y actitudes.

El autor José Ulloa plantea que el currículum se ha definido de maneras diferentes, por ejemplo “como el conjunto de experiencias de aprendizaje que han sido planeadas para el logro de ciertos objetivos escolares. También se le ha definido como una serie estructurada de resultados de aprendizaje esperados”³. Además, si el currículum, por un lado, se toma como el resultado final que se propone, entonces la norma o patrón con el que habría que contrastarlo sería la visión del hombre, la visión de la sociedad, la visión de la disciplina, y todo aquello que permita juzgar sobre el valor del fin propuesto por el currículum. Por otro lado, si se toma al currículum como guía de la enseñanza y el aprendizaje para el logro del resultado final, entonces la norma o patrón con el cual contrastarlo sería su eficacia para conducir realmente la enseñanza y el aprendizaje al fin propuesto. Siguiendo a este autor, los objetivos escolares o resultados del aprendizaje son actividades mediante las cuales el estudiante se relaciona con ciertos objetos y, por tanto, el logro de los objetivos escolares está condicionado tanto por la naturaleza del objeto, como por el dinamismo propio del sujeto que aprende.

Para Arnaz, el currículum “es el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa (...), se

² J. Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1991, pp. 14-15.

³ Ulloa, José Ramón. *Notas sobre la evaluación del currículum*. DIDAC. México, Centro de didáctica de la Universidad Iberoamericana. Vol. 1, No. 4. Agosto 1984, p. 34.

compone de cuatro elementos: objetivos particulares, plan de estudios, cartas descriptivas y sistemas de evaluación”⁴. Así también, Zabalza por su parte, define el currículo como “el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; así como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año”.⁵

Para Stenhouse el currículo se refiere a un medio de aprender el arte de enseñar. En este sentido, el autor considera que el currículo constituye tanto el medio de la educación del alumno como el de aprendizaje, del arte de la enseñanza por parte del profesor; en síntesis, el currículo es el medio a través del cual puede aprender su arte y conocimiento el profesor.⁶

Como se puede ver en las definiciones mencionadas anteriormente, existe cierta similitud en el sentido de que el currículo mantiene una estrecha relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que se enfatizan los procesos institucionales de la educación. Me llama la atención la definición que presenta el autor Ulloa porque, a mi parecer, es más amplia y analítica, ya que además de considerar al currículo como una guía en el proceso de enseñanza aprendizaje, contempla otros aspectos tan importantes, como es la sociedad.

Ahora bien, haciendo una reseña histórica la primera etapa del discurso curricular se ubica en Estados Unidos a principios del siglo XX, sustentado por los planteamientos de la psicología conductista y de la filosofía pragmática. Estas corrientes surgen en un contexto en el que la pedagogía busca establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo industrial; por tanto, en este sentido se trata de una pedagogía que sólo busca preparar al hombre para su incorporación a la producción⁷. Así, el primer momento importante del desarrollo de la teoría curricular se gesta a partir de la segunda guerra mundial, y sus principales representantes son Ralph Tyler e Hilda Taba. A partir de estos autores se redimensionó el programa, pues se comenzó a visualizar al interior de un plan de estudios y como parte de un proyecto educativo;

⁴ *Ibidem*, p. 17.

⁵ I. Miguel Zabalza. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Nancea, 1987, p. 14.

⁶ L. Stenhouse. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1998, p.139-140.

⁷ Ángel Díaz Barriga. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas, 1991, p. 15.

además, se resaltó el hecho de que el programa debe fundamentarse sobre la base de diferentes investigaciones en relación con la sociedad, con los sujetos de la educación y con el desarrollo del conocimiento. Los aspectos principales que se destacan de los trabajos de estos autores son:⁸

- El reconocimiento de un planteamiento curricular amplio que permita fundamentar las propuestas de planes y programas de estudio.
- La importancia de la psicología evolutiva en los planteamientos curriculares, específicamente en Tyler, al postular como una de las tres fuentes del currículo a los alumnos.
- Influencia del pragmatismo.
- Énfasis del alumno cuando se habla de actividades de aprendizaje.
- Importancia concedida por Taba al análisis de la cultura y la sociedad para la elaboración del currículo.
- Influencia del enfoque sistémico (tendencia de la ingeniería educativa).
- El trabajo sobre los contenidos, particularmente la concepción de nociones básicas.

De ahí que algunos autores han considerado a Tyler como el precursor de la teoría curricular porque, por un lado, propuso, describió y aplicó el primer método sistemático ya desarrollado para la evaluación, aportando sus bases metodológicas; por otro lado, porque su metodología ha sido tan penetrante como influyente en el sistema educativo, sobre todo en los países de habla hispana. Una de sus obras principales, escrita a finales de los años treinta y principios de los cuarenta del siglo XX, es *Principios básicos del currículo*, cuyos planteamientos se han centrado en los programas educativos con una orientación hacia los objetivos.

Ahora bien, Hilda Taba fundamenta sus planteamientos en un modelo curricular que parte de la investigación de las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para el presente como para el futuro. En este sentido, la autora reconoce la necesidad de una teoría curricular como requisito indispensable para explicar los fundamentos de los planes y programas

⁸ Alicia De Alba. *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México, CESU-UNAM, 2002, p. 22.

de estudio, lo cual fortalece el desarrollo de su investigación. De esta manera, su propuesta va dirigida al programa escolar, lo que permite orientar los objetivos de la educación hacia la selección del contenido y hacia la selección de las actividades de aprendizaje. Lo relevante de esta propuesta es que se concentra en el concepto de cultura como punto de referencia y necesario para la elaboración del currículo.

En una segunda etapa, en los años sesenta, el discurso curricular se representa con el reduccionismo que el pensamiento tecnocrático estableció a partir de la propuesta de Robert Mager⁹. En esta perspectiva se desarrolla un modelo de instrucción que convierte el problema de la elaboración de programas en una tarea técnica: redacción de objetivos conductuales, diseños instruccionales y propuestas de evaluación. En otras palabras, se trata de identificar la conducta observable deseada en el sujeto además de realizar el análisis de tareas para la elaboración de objetivos conductuales, lo cual ha generado que la evaluación esté en función del logro de los objetivos planteados. Los autores más destacados en este discurso son Robert Mager y Popham Baker. Los principales aspectos que se resaltan en este modelo son los siguientes:

- La planeación por objetivos, sustentada en una psicología conductista.
- Énfasis en la coherencia entre objetivos, enseñanza y evaluación, lo cual propicia una mecanización o “robotización” de la educación.
- El énfasis en las actividades de aprendizaje se encuentra en las indicaciones para el docente, contenidas en los objetivos.
- Manejo mecanicista y simplista de los programas escolares a través de las cartas descriptivas.
- Relación mecánica entre los elementos didácticos que desconoce la dinámica de los procesos de aprendizaje.

Como se puede ver en esta segunda etapa del discurso curricular, se focaliza la técnica para hacer planes y programas de estudio, de manera que se resalta el carácter instrumental de la didáctica

⁹ Ángel Díaz Barriga. *Didáctica y currículo*. México, Paidós, 1997, p.18.

para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clase. A la luz de lo anterior, de lo que se trata es de impulsar una propuesta educativa que se apoya en las nociones de progreso y eficiencia, lo que remite explícitamente a un modelo de sociedad capitalista¹⁰. Al respecto, Follari plantea que a partir de esta segunda etapa del discurso curricular se proyecta un modelo tecnologicista de la educación, el cual sostiene el principio de que en la educación se debe prescindir de la teoría para centrar la atención en la aplicación de un conjunto de procedimientos y recursos didácticos empleados indiscriminadamente.¹¹

Sin duda alguna, este nuevo planteamiento pedagógico permeó en todos los espacios educativos, desde el nivel elemental hasta el nivel superior, reclamando establecer distintas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo industrial. Esto ha permitido modificar los elementos y procedimientos para la planeación y evaluación de planes y programas educativos, todo ello con la finalidad de medir los logros instruccionales en función de las conductas observables en los sujetos, componentes y procesos, “tal como si fueran entes aislados y disociados del proceso educativo y del contexto que lo determina”¹². Por consiguiente, se puede entender que este modelo curricular ha impulsado, en gran medida, la tecnología educativa para la elaboración de planes y programas de estudio.

Sin embargo, existen otras investigaciones que, con un enfoque distinto, dan un sentido diferente al discurso curricular, como la didáctica crítica. Esta perspectiva plantea que los planes de estudio de enseñanza superior “no sólo son considerados como propuestas institucionales para formar profesionales que den respuesta a las demandas sociales, sino como una forma de expresar el concepto de aprendizaje, conocimiento, hombre, ciencia, relación universidad-sociedad, etc.”¹³

En otras palabras, este tipo de modelo didáctico propone la participación indispensable de todas las personas involucradas en la problemática de los planes de estudio, es decir, autoridades,

¹⁰ Díaz Barriga. “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares”. En *Revista Perfiles Educativos*. núm. 1, México, CISE-UNAM, 1980, pp. 3-28.

¹¹ Follari, Roberto A. “Respuesta al documento base de la comisión sobre desarrollo curricular”. En *El campo del curriculum. Antología*, Vol. II, México, UNAM-CESU, 1991. p. 52.

¹² Soto Perdomo, Rocío. “Elementos teórico-metodológicos para la evaluación...”, p. 119.

¹³ Porfirio Morán Oviedo. *Fundamentación de la didáctica*. Tomo 1. México, Gernika, 2006, p. 143.

equipos de diseño o asesores, profesores y alumnos. Por consiguiente, la elaboración de los programas de estudios proporciona una visión más amplia sobre la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje de un curso específico. En este sentido, el concepto de currículo cambia, así como las formas de instrumentación, siendo congruentes también con la forma de concebir la docencia. Así mismo, la participación de todos los actores es indispensable en la evaluación educativa, de manera que los involucrados en el proceso asumen el papel de sujetos y objetos de la evaluación. En este sentido, la evaluación educativa adquiere el significado de una tarea fundamental en el quehacer pedagógico, lo cual conduce a comprender y explicar el significado del proceso educativo en toda su amplitud.¹⁴

Finalmente, en este capítulo se ha visto que la teoría curricular ha presentado distintas tendencias, que a su vez, se han derivado en modelos didácticos con determinadas circunstancias y condiciones y que han respondido a un tipo de sociedad y a un momento histórico determinado (como lo explicaré más detalladamente en el siguiente apartado). Cabe mencionar que, el enfoque de la propuesta que presento en esta investigación toma como punto de referencia los planteamientos de una perspectiva crítica, porque no sólo contribuye al mejoramiento y eficiencia del proceso educativo, sino que rompe con un modelo curricular que centra su atención en los intereses de las demandas institucionales, sustentadas en un pensamiento tecnocrático de la educación.

Ahora bien, el modelo curricular del plan de estudios de Letras Clásicas es flexible, ya que existe una mayor apertura en cuanto a las opciones de formación, debido a la creación de materias optativas, frente al plan de 1973, que estaba completamente cerrado, pues todas las materias eran obligatorias. Con un plan de mayor apertura, los alumnos tienen la oportunidad de construir su propio currículo y encontrar respuestas a sus intereses vocacionales, orientando, en cierta manera, sus propios aprendizajes al incorporar materias optativas de otras licenciaturas, las cuales pueden apoyar las áreas de su interés.

¹⁴ Porfirio Morán Oviedo. “Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica”. En *operatividad de la didáctica*. Tomo 2. México, Gernika, 2006, p. 122.

Sin embargo, pese a que el plan de estudios de esta licenciatura ha tenido una serie de reestructuraciones que, si bien han fortalecido los contenidos temáticos y, por ende, las diferentes áreas de conocimiento, todas estas modificaciones todavía son insuficientes. El perfil de egreso de los estudiantes aún no se encuentra bien determinado ni en la organización curricular, ni en los programas de las materias, pues, de acuerdo con el diagnóstico realizado en 2004, se presentó una opinión generalizada entre profesores y alumnos en el sentido de que no existe una buena definición programática de las competencias para las que forma esta licenciatura¹⁵. Al respecto se hizo la recomendación de que debe resolverse el debate sobre los objetivos de la carrera y el perfil de egreso de los estudiantes y, en consecuencia, hacer las adaptaciones del plan de estudios a que haya lugar. Complementariamente a lo anterior, es necesario definir las competencias para las que debe formar la licenciatura en Letras Clásicas y redefinir las materias optativas con ese sentido.

¹⁵ Diagnóstico del plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Informe General. Abril, 2004, p. 3.

II. Diseño, desarrollo y evaluación curricular

El diseño curricular forma parte de la planeación educativa. Debe entenderse como planeación un proceso anticipatorio de asignación de recursos para el logro de fines determinados. El diseño debe contemplar ciertas dimensiones, como la social, la técnica, la política y la cultural, además de las características específicas del nivel educativo correspondiente. En este sentido, el diseño del currículo se refiere al proceso de planificación, formación y adecuación a las situaciones de los diversos niveles escolares.¹⁶

Desde esta perspectiva, para conformar un currículo es necesario desarrollar el proceso de diseño curricular, el cual se refiere al conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo. De esta manera, el diseño del currículo dependerá de los componentes que lo conforman y de la planeación educativa. Para ello existen diferentes propuestas que vale la pena analizar y, como consecuencia de ello, realizar un análisis comparativo.

Si entendemos que la planificación curricular responde a cuestionamientos del tipo qué, cómo y cuándo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar, entonces planificar el currículo implica reflexionar, debatir y tomar decisiones de lo que se podría o no enseñar¹⁷. En este sentido, se entiende que la planeación educativa requiere siempre de un proceso lógico y sistemático con la finalidad de que se realice en las mejores condiciones posibles, por lo que el diseño curricular tendrá que considerar los cambios derivados de las reformas del sistema educativo que surjan en un contexto determinado. Es importante señalar aquí que todo diseño curricular forma parte de un proceso que responde no sólo a los problemas de carácter educativo, sino también, a los de carácter económico, político y social.¹⁸

¹⁶ Frida Díaz-Barriga, et al. *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México, Trillas, 2000, pp. 12-15.

¹⁷ José Ma. Ruíz Ruíz. *Teoría del currículo: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid, Universitas, 2005, p. 113.

¹⁸ *Ibidem*. p.20.

Como se mencionó en el capítulo anterior, existen diferentes planteamientos sobre el concepto de currículo visto como un proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, esto es, los aspectos de desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover, en donde se propone un plan de acción para la consecución de los objetivos. En este sentido, suelen distinguirse tres fases en el ciclo del currículo:¹⁹

- a) Diseño, que corresponde a decidir lo que se va a enseñar y cómo. Esta primera fase es de planificación-iniciación y comprende tres etapas: diseño-planificación, difusión en los centros y su adopción en éstos.
- b) Desarrollo, que implica la puesta en práctica, lo que puede entenderse como una fidelidad a lo prescrito.
- c) Evaluación, que se refiere a valorar los efectos de la enseñanza. Además consistirá en detectar los contextos sociales y políticos de los modelos técnicos, así como cuestionar la legitimidad de los tipos de conocimiento e identificar quién tiene el poder para decidir.

Ahora bien, para relacionar el diseño curricular con algunos modelos teóricos, es conveniente retomar los antecedentes de la teoría curricular, a partir de la propuesta de Tyler²⁰, quien plantea que para diseñar los objetivos de la educación deben ser considerados los alumnos, la sociedad y los especialistas. En este sentido, el diseño curricular responde a cuatro interrogantes: ¿qué fines desea alcanzar la escuela?, ¿qué experiencias educativas ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?, ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esos fines?, ¿cómo se puede comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? Por lo tanto, el planteamiento de este autor se ha centrado en los programas educativos con una orientación hacia los objetivos.

En relación con los programas escolares, el diseño curricular que presenta Taba se sustenta en un modelo que formaliza y fundamenta su conceptualización. Su propuesta para la elaboración de planes y programas se basa en cinco etapas: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección del contenido, organización de actividades de aprendizaje, y determinación

¹⁹ *Ibidem.* p. 124-125.

²⁰ Planteados en la primera parte de esta investigación.

de lo que se va a evaluar y de las maneras de hacerlo. Es evidente que esta forma de diseño curricular es diferente del planteamiento de Tyler. Si bien, ambos autores proponen bases referenciales para la elaboración del currículo, es cierto que la propuesta de Tyler se centra en la necesidad de elaborar objetivos conductuales, a partir de estudios que se materializan en fuentes (como en investigaciones sobre los alumnos y sus necesidades) y filtros, como es la filosofía y la psicología. En cambio, el planteamiento de Taba permite dar una mayor solidez conceptual para la formulación de un plan y un programa de estudios por medio de ciertas etapas, con el propósito de lograr una articulación entre la teoría y la práctica.

Ahora bien, es importante resaltar que en el diseño curricular debe comprender una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje, y un programa de evaluación de los resultados. Por tanto, es necesario reconocer que la importancia de diseñar el currículo no sólo radica en la especificación de lo que se pretende hacer con respecto a la enseñanza y cómo hacerlo, sino que el currículo se traduce como “el resultado del análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos. Además, implica la especificación de los medios y los procedimientos para asignar recursos humanos, materiales, etc., de manera que se logren los fines propuestos”.²¹

Sin embargo, en el campo de la planeación educativa, generalmente ha predominado la idea de que las modificaciones en los planes y programas de estudio pueden ser realizadas a partir de un conjunto de concepciones acerca del currículo, del perfil profesional y de algunos elementos generales de diagnóstico sobre la problemática que genera una determinada organización de los contenidos de un campo disciplinario. De modo que, los planes y programas de estudio han sido considerados como un elemento que en sí mismo tiene un papel y una racionalidad en los procesos educativos, sin atender a su ubicación real y a su función en el proceso de formación profesional. En este sentido, la elaboración de planes y programas de estudio es una tarea fundamental de la teoría curricular, puesto que en ellos se sintetizan todos los elementos que

²¹ Santiago C. Arredondo y otros. *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, Persson, 2003, p. 314.

intervienen en el proceso educativo, como se ha venido explicando en este capítulo.

Por su parte, en la tecnología educativa se le ha dado mayor importancia al diseño curricular, dado que tiene como propósito superar problemas de tipo metodológico, es decir, los relacionados con el cómo de la enseñanza, sin cuestionarse sobre el qué y el para qué del aprendizaje. En este caso, la evaluación se ha dirigido al logro de los objetivos planteados, por lo que se ha considerado como una fuente de retroalimentación para calificar la pertinencia y la adecuación de la planeación curricular a los niveles de aprendizaje del alumno. En este sentido, durante la década de los sesentas diferentes autores han abordado la problemática de la evaluación en sus diferentes vertientes, de modo que se presenta una diversificación de propuestas de modelos de evaluación educativa que, en general, se presentan bajo una gran confusión de conceptos. Esto es, la evaluación se entiende indistintamente como la medición, la nota o calificación, la acreditación o la comprobación de resultados. Sin embargo, para De Alba²² la evaluación educativa se constituye a partir de múltiples objetos de estudio: aprendizaje, medios de educación, planes y programas y sistemas educativos. De esta manera, De Alba considera al plan de estudios “como la concreción de un conjunto de multideterminaciones contradictorias, expresadas en un proyecto político-educativo y referidas a los docentes, alumnos, políticas universitarias e inserción social de la profesión”, concepto que me parece acertado dado que se apega más a la realidad y a la situación específica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, algunos autores representativos de la evaluación, son los siguientes:

Scriven (1967) propone un modelo de “evaluación sin metas”, en virtud de que sus referencias no son los objetivos educativos, sino otros programas similares, cuya finalidad es evaluar los efectos de un programa en relación con un perfil de necesidades educativas. De acuerdo con la perspectiva de este autor, la evaluación es una determinación sistemática y objetiva del mérito de un programa educativo respecto de la satisfacción de esas necesidades. En otras palabras, para este autor se trata de evaluar los resultados reales independiente de las metas y criterios

²² Alicia De Alba. *Op. cit.* p. 302.

preestablecidos, poniendo especial atención en las actitudes generadas por el programa en las personas implicadas. De ahí que es importante mencionar que a Scriven se le atribuye el haber identificado a la evaluación formativa de la evaluación sumativa.

Dentro de este enfoque se encuentra Robert E. Stake (1967), quién planteó a la evaluación como un proceso sistemático de emisión de juicios basado en una descripción de las discrepancias entre las ejecuciones de estudiantes y profesores, y los estándares del aprendizaje y de la enseñanza previamente definidos. Estos estándares se determinaban a partir de los resultados del aprendizaje y de los procedimientos de enseñanza que se obtienen con otros currículos similares. En este sentido, el autor plantea un modelo llamado “evaluación receptiva”, en el que sostiene que la insistencia en la precisión de las mediciones no proporciona una base para el mejoramiento de los programas educativos. De esta manera, el autor consideró que las evaluaciones debían tener como propósito primordial su utilidad en razón de las preocupaciones e intereses de las personas que participan directa o indirectamente en las actividades educativas, tanto de quienes aplican los programas educativos, como de quienes se benefician de ellos.

Desde otra perspectiva, Elliot Eisner (1976) propone un procedimiento de “evaluación por expertos”, basado en la crítica o el juicio de un individuo profesional, con experiencia y conocimiento del objeto que se evalúa. Para este autor la crítica tiene tres niveles: el descriptivo, el interpretativo y el evaluativo propiamente dicho. La validez de la crítica se basa en dos procesos que debe tener el juicio. El primer proceso consiste en la corroboración estructural, la cual se dirige a demostrar que la conclusión se fundamenta en la existencia de un conjunto de características y condiciones que conforman el objeto de evaluación. El segundo es la adecuación referencial, que constituye la prueba empírica de la existencia de esas características y condiciones descritas, interpretadas y evaluadas.

Daniel L. Stufflebeam²³ define la evaluación educativa a partir de su relación con procesos de planificación como una actividad que provee información para la toma de decisiones. El autor

²³ Daniel Stufflebam, *et al. Evaluación sistemática*. Barcelona, Madrid, Paidós, 1987, p. 93.

considera que en la planeación se toman básicamente cuatro tipos de decisiones: elección de metas, estructuración de procesos, ejecución y reciclaje. A partir de estas bases crea su modelo: contexto, insumo, proceso y producto, por lo que se construyen cuatro formas de evaluación:

1. La de tipo de contexto, que se refiere a la medición de necesidades de información o problemas para dilucidar rutas de acción de quien debe tomar decisiones en la aplicación de un programa educativo determinado.
2. La evaluación de insumos, cuyo propósito es establecer los requerimientos estructurales, humanos, de infraestructura, etc., para poner en marcha un programa.
3. La evaluación de procesos, que define la precisión o corrección de los procedimientos de ejecución de un programa educativo.
4. La evaluación de productos, que determina los resultados y la efectividad del programa.

Desde esta perspectiva, la evaluación es un proceso para delinear, obtener y aplicar información descriptiva y expresar juicios acerca del mérito de un objeto educativo (programa, proyectos, currículo, etc.) tal como lo prescriben sus metas, estructura, proceso y productos. Respecto de lo anterior, Díaz Barriga plantea, desde un análisis crítico, que la evaluación curricular generalmente se ha dedicado a dar cuenta de todas las partes que conforman el plan de estudios y, justamente por esa amplitud, es una actividad que ha sido imprecisa, de manera que cualquier cosa que se haga en un plan de estudios (por ejemplo un estudio de opiniones), suele ser llamada evaluación²⁴. El autor también menciona que suele suceder que en el plan se establece la necesidad de hacer estudios constantes y permanentes de evaluación, sin que se precise el tiempo ni la concepción teórica a partir de los cuales se pueden realizar.

Lo anterior se debe a la tendencia de aplicar la evaluación a través de una técnica derivada de otras problemáticas, como, por ejemplo, el enfoque sistemático y la teoría experimental. En este sentido, el objeto básico de la evaluación es proporcionar elementos para la comprensión de la

²⁴ Díaz Barriga Ángel. Alcances y limitaciones de la metodología para la elaboración de planes de estudio”. En *El campo del Currículum*. Vol. I, México, UNAM, 1991. p. 211.

situación que se presenta en el aula, así como de las condiciones de desarrollo de un programa escolar que posibilitan la acción docente.

En resumen, en esta parte se ha presentado un esquema general del diseño y la evaluación curricular la cual aparece propiamente a partir de Tyler. De acuerdo con este teórico y con su enfoque técnico y claramente conductista, la evaluación tiene un referente básico y sigue siendo fundamental hasta hoy en día: los objetivos entendidos como resultados obtenidos a través del proceso enseñanza. De esta manera, el proceso de evaluación consiste esencialmente en determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza. Cabe resaltar que esta forma de concebir la evaluación orienta a la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción, de manera que la evaluación es considerada como el mecanismo que permite comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos, además de que tiene sus implicaciones para organizar el funcionamiento de la empresa industrial, lo cual ha repercutido en la formación docente y en las prácticas escolares. Esto, sin duda, tiene sus alcances en las propuestas que se realizaron posteriormente, porque no solo intentaron diseñar un modelo de evaluación apoyándose, en cierta medida, en los planteamientos de Tyler y Taba, sino que replantearon el diseño de la evaluación de manera significativa, como Stake y Eisner, pues estos autores construyeron elementos importantes para una evaluación cualitativa.

Finalmente se deduce que diseño, desarrollo y evaluación curricular forman parte de una acción inherente al fenómeno educativo, de manera que los elementos que conforman la práctica educativa no pueden estar aislados, sino que deben mantener una articulación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones. Además, deben responder a determinado modelo educativo, inherente a los lineamientos de una política educativa de un contexto histórico y socialmente determinado, lo que explica que cada modelo curricular presente matices diferentes y específicos, dado que responde a una problemática en particular. Para la elaboración de una planeación didáctica es imprescindible considerar todo lo anterior como instrumento indispensable y punto de partida de todo profesionista que se inicia en su práctica docente, tal y como lo veremos en las páginas subsiguientes.

En este sentido, el Plan de Estudios de Letras Clásicas se sustenta en una planeación por objetivos y la distribución de los contenidos se presenta por áreas de conocimiento. Casi ninguno de los programas de las materias del plan se han aplicado tal como estuvo planteado por la comisión de reforma del currículo, con excepción de algunos programas de lenguas, pues fueron elaborados con mucha premura y no se tuvo el tiempo suficiente para definir los contenidos en forma articulada. Debido a esto, los profesores los han modificado en la práctica para que se adecuen mejor, a lo que, a su juicio, se debe enseñar. Esto implica, en cierta manera, una falta de concordancia entre el plan tal y como fue aprobado y su pauta de aplicación. Por consiguiente, la desarticulación entre las áreas del currículo se encuentra en la aplicación del plan, en la organización de las academias por áreas y entre las áreas, y en la aplicación del examen intermedio sólo para el área de lengua, cuestiones que ponen un énfasis mayor en el cumplimiento de los objetivos del área de lengua y modifican el perfil de egreso.

Por otra parte, de acuerdo con el diagnóstico de 2004, si bien se pudo detectar que los profesores de lengua tienen la opinión común de que el examen intermedio contribuyó en la mejora del desempeño de los alumnos en la comprensión de textos griegos y latinos, lo cual es considerado el fundamento de la carrera, sin embargo algunos profesores de otras áreas consideran que dicho examen podría tener otro carácter para suprimir sus efectos problemáticos y priorizar sus efectos pedagógicos. También queda señalado en el diagnóstico del 2004 que el examen intermedio tiene deficiencias técnicas notables, como el hecho de que año con año cambian las decisiones del profesor que lo diseña y varían las habilidades que son aprobadas por los alumnos. La recomendación que se hace en el diagnóstico es que “el examen intermedio debe suprimirse si no mejora su factura y el sentido de su aplicación. El diseño del examen debe hacerse sobre la base de un perfil de conocimientos necesarios a mitad de carrera”.²⁵

Al respecto, considero importante señalar que el Colegio de Letras Clásicas tendría que replantear el objetivo para el cual se diseñó con el propósito de aplicar el examen intermedio y evaluar su funcionalidad actual, con miras a redefinir la razón por la cual debe seguir aplicándose

²⁵ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Diagnóstico del plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas. Informe General. Abril, 2004, p.5

y deje de parecer ser un “filtro de la carrera”. De hecho, en el diagnóstico se sugirió diseñar el examen intermedio conforme a pautas técnicas cuya efectividad está probada; algunas de las pautas más importantes son: definir el contenido del examen conforme a los contenidos de los programas de estudio, definir las habilidades necesarias y suficientes que deben ser probadas en el examen, establecer criterios homogéneos de calificación, establecer un procedimiento de calificación ciega y de confiabilidad. Además se sugirió establecer procedimientos de retroalimentación de los resultados del examen intermedio, por ejemplo, comunicar a los profesores los resultados de sus alumnos para que decidan la preservación o modificación de sus métodos y contenidos de enseñanza.

III. El programa académico en la planificación de la enseñanza

Si partimos de los cuestionamientos que han sido clave para los fines de la educación, tales como qué, para qué y cómo enseñar, se puede entender que se trata de una cuestión de gran interés para cualquier enseñante, y que existen diferentes respuestas, según el contexto del que se trate. Por ello, es importante puntualizar que la acción de enseñar puede ser concebida desde distintos planos de profundidad y, por lo tanto, desde diferentes niveles de complejidad; además es necesario reflexionar sobre el acto de la enseñanza partiendo desde cómo ha de planificarse.

Ahora bien, existen distintas propuestas de cómo debe concebirse la planificación de la enseñanza. Gagné plantea que la enseñanza se fundamenta en la manera de cómo aprende el hombre²⁶. En este sentido, en el planeamiento de la enseñanza se deben considerar ciertos principios de aprendizaje y, específicamente, de las condiciones en que ocurre el proceso mismo; además, dicho planeamiento tiene etapas que pueden presentarse tanto de manera inmediata como a largo plazo. En su sentido inmediato, el planeamiento se traduce en el “plan de la clase” que el maestro prepara antes de su enseñanza. En cambio, las etapas a largo plazo se basan en un conjunto de temas organizados que constituyen un curso o programa de curso. En cualquiera de estos dos momentos, la tarea del maestro es fundamental en la planificación de la enseñanza.

Cabe resaltar que la conformación de los sistemas educativos es el antecedente básico para entender el papel que poseen en la actualidad los planes y los programas de estudio, y que toda institución educativa establece una determinada propuesta de formación. Así, a lo largo de la historia se puede ver que el pensamiento educativo se ha reflejado en diferentes modelos, cuyo fin educativo presenta determinados matices.

²⁶ Robert M. Gagné y Leslie J. Briggs. *La planificación de la enseñanza*. México, Trillas, 1973, pp. 14-15.

Así, se puede ver que en la antigua Grecia, por ejemplo, destacaba el modelo educativo de Sócrates, en el que se los discípulos acudían al maestro movidos por el deseo de saber, mismo que era propiciado por el maestro. En el siglo XVII, Comenio se vio inspirado por ciertos fines filosóficos que prevalecían en ese momento histórico, en donde la ciencia representaba un papel de suma importancia por sus muy relevantes descubrimientos; esta influencia de alguna manera definió los criterios axiológicos que sustentan la propuesta educativa del autor, del tal forma que consideraba importante conducir a todos los niños juntos hasta donde fuera posible, con un propósito de formar en ellos ciertas cualidades o virtudes, como la modestia, la diligencia servicial, la fraternidad y la solidaridad. A todo esto debe subyacer la motivación, entendida como el recurso indispensable para los fines de la educación.

En el siglo XIX, Herbart planteaba la necesidad de atender a múltiples finalidades de la educación, a partir del carácter específico del ser humano y del proceso de la formación del ciudadano. En el siglo XX, John Dewey enfatizó la necesidad de modificar el concepto de democracia que estaría estrechamente ligado con la escuela, pues ésta sería el espacio “afortunado” para la formación. Durkheim, por su parte, también cuestiona un conjunto de finalidades relacionadas con el individuo y la sociedad a partir de un enfoque de la socialización. Como se puede ver en los autores anteriormente mencionados, los fines de la educación han sido clave para la elaboración de planes y programas escolares, de manera que el modelo de organización de programas escolares se ha centrado a partir de las propuestas que han influido de manera contundente en la planeación de la enseñanza.

Así, desde el siglo XIX la conformación del sistema educativo impuso determinadas exigencias pedagógicas, de modo que el concepto de enseñanza se impuso de una manera burocrática, lo cual permitió la aparición de la calificación y posteriormente la de los programas de estudio. En el siglo XX, el enfoque que predominó –y que continúa predominando– es el de Tyler, en el cual la planeación de la enseñanza se orienta a objetivos conductuales. Como señala Mager, dichos objetivos deben redactarse en términos referidos al alumno: identificar la conducta observable deseada y a establecer las condiciones en que se muestran la conducta y los criterios de realización aceptables. De esta manera, se inician los planes rígidos y cerrados, los programas

inmensos y la subordinación de maestros y alumnos a concepciones abstractas de origen burocrático garantizadas por exámenes²⁷. En este sentido, el enseñante es básicamente el ejecutor y cumplidor de programas.

Por consiguiente, el hecho es que los fundamentos de la educación fueron tomando el corte de una pedagogía pragmática, tarea que sin lugar a duda ha prevalecido desde el siglo XX hasta nuestros días, lo cual ha sido la base para la gestación de un pensamiento tecnocrático. Bajo este contexto se ha estructurado el enfoque actual de los planes y programas de estudio, de manera que, a lo largo del siglo XX, como lo afirma Díaz Barriga, la finalidad central de la educación es “educar para el empleo”²⁸. Es decir, se trata de capacitar, a través de la acción educativa, para las habilidades técnico-profesionales y el aprendizaje de actitudes exigidas por los empleadores, lo que ha sido denominado como la gestación de una pedagogía industrial. Así, la enseñanza por objetivos ha tomado mayor impulso en la planeación, lo cual ha implicado que generalmente el alumno pierda la visión de la estructura del conocimiento y se vuelva incapaz de vincular teoría y práctica, de modo que queda imposibilitado para un aprendizaje independiente y significativo.

Ahora bien, existen modelos de enseñanza que tratan de proponer un esquema diferente al de este sistema. Desde otra perspectiva, y para efectos de la propuesta que presento en esta investigación, se puede considerar la planificación de la enseñanza “como la previsión de un espacio de oportunidades para desarrollar el aprendizaje por parte del alumno”²⁹. En este sentido, el profesor creará las condiciones para concretar de distintas maneras, tanto la organización de la información, los conceptos, los procedimientos, los valores que se pretende que el alumno asimile, así como la definición de la acción de la enseñanza misma y el aprendizaje.

De esta manera, planificar la enseñanza no sólo es anticipar los contenidos, sino atender al desarrollo de la interacción entre quién va a enseñar y quién acepta o se involucra en dicha situación de enseñanza. Por tanto, la elaboración de los programas de estudio para las diferentes

²⁷ Ángel Díaz Barriga. *El docente y los programas escolares*. Barcelona-México, Pomares, 20005, pp. 23-24.

²⁸ *Ibidem*, p. 23.

²⁹ Joan Rué. *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. España, Paidós, 2002, p. 117.

unidades didácticas que conforman el plan de estudios de una institución educativa, es una de las tareas más importantes de la docencia y, como se explicará en el siguiente punto de esta investigación, se clasifican de acuerdo a sus funciones.

Finalmente, como se ha comentado con anterioridad, el programa adquiere un sentido específico y una dimensión de acuerdo con los fines de la educación, mismos que responden tanto a un momento histórico, como a un modelo educativo determinado que reclama intereses y necesidades específicas. Por consiguiente, se puede entender que el programa se construye con base en la estructura común de la cultura de una sociedad y con base en las previsiones generales respecto a las necesidades del hombre que se pretende formar.

En este sentido, el Plan de Estudios de Letras Clásicas ha requerido de una serie de adecuaciones en todos sus programas académicos, dentro de un contexto de cambios, no sólo de la propia Universidad, sino de la nación misma. De modo que esta carrera ha implicado una afirmación positiva y crítica de los valores culturales que son objeto de su función y que conforman una parte fundamental de la esencia e identidad de México, puesto que nuestro país no requiere solamente de ciencia y tecnología, sino también de humanidades. Así, de acuerdo con los antecedentes del Plan de Estudios de esta carrera, los programas académicos se elaboraron a partir de que en la Facultad de Filosofía y Letras se constituyen las Letras Clásicas a nivel licenciatura en 1960. En 1966 el plan de estudios fue reformulado y sus contenidos se distribuyeron en asignaturas de carácter tanto obligatorio como optativo.

No obstante, en 1973 dicho plan fue reestructurado y aprobado por el Consejo Universitario en octubre de ese mismo año, haciendo una serie de reformas, entre las más notables están la de reducción de tiempo de duración de la carrera (de cinco a cuatro años) y la de creación de nuevas asignaturas. Dicha aprobación del plan de estudios se dio en un contexto de reflexión y análisis al interior del Colegio de profesores y entre la comunidad estudiantil; esa necesidad se vertió en las distintas actividades académicas como coloquios y foros. No obstante de acuerdo con el análisis documental del plan aprobado en 1996, la carrera presenta índices de dificultad superiores a los de otras licenciaturas de humanidades, dado que se pretende el aprendizaje de dos lenguas

simultáneamente que no tienen uso común y tienen poca relación con la experiencia inmediata o próxima de los estudiantes. De manera que de acuerdo con estas características el Plan de Estudios se califica como ambicioso en relación con las posibilidades de aprendizaje y buen desempeño reales de los estudiantes, cuya formación preliminar en educación media superior los faculta poco o nada para el aprendizaje de otras lenguas. Además, existe una enseñanza rigurosa de las lenguas y de las habilidades que se pretende que los alumnos aprendan, esto es, la comprensión de las lenguas y su habilitación para la traducción al español, lo cual ha generado en buena medida la complejidad de su aprendizaje.

Así, el Plan de Estudios de Letras Clásicas, pese a todas las reestructuraciones que se le han aplicado, continúa manteniendo una debilidad: el hecho de que prevalece una insuficiencia para la formación de alumnos en el área de la docencia. De acuerdo con el diagnóstico practicado en 2004, la opinión de algunos profesores y alumnos fue que el mayor campo de trabajo de los egresados se va a encontrar en la educación media superior y en algunas carreras de licenciatura. Es posible entender dicha debilidad en el Plan de Estudios toda vez que, de acuerdo con el diagnóstico, la mayoría de los profesores de la carrera emplean en forma tradicional los métodos didácticos. De acuerdo con las estadísticas, se manifestó la medida de utilización de estrategias docentes: el 61.3% del total de profesores encuestados dijeron utilizar la clase magisterial, el 25.8% mencionó que algunas veces; el 6.5% se refirió que nunca; el 3.2% mencionó exclusivamente, y un 3.2 no contestó a la pregunta. Sin embargo, algunos maestros utilizan, como mecanismo especial, el procedimiento didáctico de análisis de textos, ya que se trata del método fundamental de enseñanza de todo currículo de la licenciatura en Letras Clásicas; se percibió también que alrededor de este método se aplican otros, como la discusión en clase o el trabajo de grupo.

IV. El Docente y los programas de estudio

Pensar en la docencia como una profesión implica reconocer sus dimensiones; para empezar, el trabajo propio del docente requiere de un proceso creativo que implica necesariamente a los sujetos, tanto los que enseñan como los que aprenden, los cuales interactúan con el objeto de conocimiento propio de la disciplina correspondiente, y con ello develan su lógica de construcción³⁰. Desde esta perspectiva, es importante la reflexión del docente y el riguroso análisis de su práctica, con la finalidad de orientar su quehacer cotidiano. Lo anterior nos remite al planteamiento de Comenio en su obra *Didáctica Magna*, cuya publicación significa uno de los antecedentes más importantes en la historia de la pedagogía, debido a que a partir de ella se reivindica el papel del pedagogo en la medida en que se convierte en un sujeto activo en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, y por consiguiente, un actor fundamental en el quehacer de la didáctica³¹. En este sentido, el docente será el responsable de la elaboración de los programas de estudio, pues el programa es la herramienta fundamental para su trabajo académico y su práctica. La elaboración de los programas de estudio proporciona una visión más profunda de la problemática que se afronta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un curso específico. Sin embargo, hay que resaltar que no siempre se le presenta al docente la posibilidad de participar en la elaboración de programas, ya que en muchas ocasiones trabaja con programas que son hechos por departamentos de planeación, los cuales determinan qué es lo que se debe enseñar.

Ahora bien, se puede hablar, como ya se ha venido explicando anteriormente, de una teoría desarrollada a partir del siglo XX, sobre la elaboración de planes y programas, tema inherente, como ya también se ha expresado, al surgimiento de la teoría curricular. Se sabe que, bajo una visión pragmatista estadounidense, se plantea un pensamiento tecnocrático-normativo, todavía vigente, sobre la presentación de planes y programas con dos funciones principalmente: por un lado constituyen la norma a cumplir; por otro, sólo representan una orientación.

³⁰ Porfirio Morán, O. *La docencia como actividad profesional*. México, Gernika, 2ª edición, 1995, p. 57.

³¹ Juan Amós Comenio. *Didáctica Magna*. Prólogo Gabriel de la Mora. México, Porrúa, 2002, p. XXXI.

Los planes y programas responden a múltiples intereses y dinámicas que le dan cierta orientación y sentido a su funcionamiento. Como se ha visto desde hace algunas décadas, el programa presenta una dinámica burocrático-administrativa como un elemento fundamental o necesario para estructurar el funcionamiento de la escuela en el sentido de que paulatinamente va dando lugar a una visión administrativa al proceso académico que subyace en ellos. De esta manera, el programa de estudios, en particular, “es concebido como un espacio propio del educador, espacio que se define a partir de su concepción amplia del mundo, de la sociedad y de su desarrollo intelectual”.³²

Ahora bien, bajo esta perspectiva, el programa escolar suele ser un elemento de articulación de las necesidades que subyacen a una propuesta curricular, es decir, a las necesidades de formación de la era industrial en los procesos institucionales y en las demandas del sistema educativo, frente a las necesidades que emergen del docente. Pero, ¿cuáles son las necesidades o tareas que competen al docente? De acuerdo con Comenio, al profesor le compete organizar y dosificar los contenidos buscando formas de explicación claras para que sean comprendidos, apoyándose en la construcción de estrategias de enseñanza y de la organización de actividades de aprendizaje.

Actualmente, los planes y programas de estudio funcionan como un ordenador institucional, en el sentido de que el programa representa el conjunto de contenidos que deben ser abordados en un curso escolar y que los docentes deben mostrar a los alumnos como materia de aprendizaje³³. En este sentido, la didáctica adquiere un carácter instrumental con el propósito de brindar al maestro una amplia gama de recursos técnicos que le permitan controlar, dirigir, orientar y manipular el aprendizaje³⁴. Por consiguiente, la responsabilidad del docente en la elaboración de una propuesta de trabajo consistirá en articular la perspectiva institucional con las condiciones y dinámicas particulares observadas con su grupo de estudiantes. Así, desde esta óptica, el programa se

³² Ángel Díaz Barriga. *Op. cit.* p. 33.

³³ *Ibidem.* p. 45.

³⁴ Díaz Barriga A. “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares”. En *Revista Perfiles Educativos*. México, CISE-UNAM, 1980, p. 7.

entenderá como el documento oficial de carácter nacional en el que se indican el conjunto de contenidos a desarrollar en determinado nivel.

De acuerdo con lo anterior, la elaboración de un programa de estudios se convierte en un ritual más entre los que se realizan en las instituciones educativas, con lo que se pierde la posibilidad de trabajar sobre las concepciones educativas y de enseñanza-aprendizaje, objetivos que se pretenden, medios de enseñanza-aprendizaje, criterios de evaluación y acreditación, relaciones profundas de las disciplinas, vinculación del curso con el quehacer profesional, etc. En síntesis, se pierde la consideración del acto educativo mismo.

Sin embargo, existe otra forma de fundamentar un programa de institución o académico, tal como lo plantea Díaz Barriga, quien se refiere al programa escolar como “una propuesta de aprendizaje, es decir, una propuesta referente a los aprendizajes mínimos que se promoverán en un curso que forma parte de un plan de estudios y orienta las estrategias de trabajo de autoridades, maestros y alumnos”.³⁵

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la estructura de los programas se relaciona con aspectos institucionales, curriculares y docentes. De acuerdo con estas funciones se consideran tres tipos de programas:

- Los programas del plan de estudios.
- Los programas de las academias o grupos de maestros.
- Los programas de cada docente.

³⁵ Ángel Díaz Barriga. *Didáctica y currículo*. México, Paidós, 1997, p. 47.

En el siguiente apartado mencionaré de manera general, las características de estos tipos de programas, pero, sobre todo, me enfocaré en el tipo de programa docente, ya que será el fundamento de la propuesta de esta investigación.

IV.1 Programas del plan de estudios

Los partícipes en este tipo de programas deben tener muy claro el conjunto de referentes conceptuales, por ejemplo, el perfil del egresado, la determinación de la práctica profesional, la precisión de los objetivos, la función del plan de estudios, etc. Lo anterior permitirá la selección y organización de determinados contenidos. También, se requiere tomar en cuenta los elementos y las condiciones que conformarán el plan de estudios, como los sujetos de la educación y las condiciones laborales en que el docente desempeña su tarea.

Se puede denominar a este tipo de programa sintético, ya que, como señala Díaz, corresponde, en la realidad, a una síntesis panorámica del plan de estudios. En otras palabras, el programa está definido por la síntesis que presenta a los órganos encargados de aprobar formalmente dicho plan. Su contenido tiene carácter indicativo, pero no obligatorio, pues requiere ser interpretado por los grupos académicos docentes para la explicación de los elementos que lo conforman.³⁶

En el caso del Plan de Estudios de Letras Clásicas se puede observar que los programas requieren de una revisión profunda por parte del Comité Académico del Colegio de Letras Clásicas, así como de una reformulación de algunos de sus contenidos, a la luz de la experiencia de los últimos años con los programas que efectivamente están utilizando los profesores. De acuerdo con el diagnóstico del 2004, en la parte de las principales virtudes y logros del Plan de Estudios de Letras Clásicas, del total de profesores encuestados, el 33.33% contestó que la distribución del contenido por áreas de conocimiento es la principal virtud del Plan de Estudios. El 26.31% mencionó el perfil de egreso; el 14.03% expresó los programas de las asignaturas; el 3.5% refirió las estrategias de las asignaturas, y el 2.8% señaló la secuencia de las asignaturas.

En cuanto a las principales deficiencias del Plan de Estudios de Letras Clásicas, del total de

³⁶ Ángel Díaz Barriga. *Op. cit.* pp. 55-56.

profesores encuestados, el 25.92% contestó que la secuencia de las asignaturas era la principal deficiencia; el 20.37% expresó la dificultad de conseguir bibliografía; el 14.81% señaló el perfil de egreso; el 12.96 refirió las estrategias de enseñanza propuestas en el Plan de Estudios; el 7.43% mencionó los programas de las asignaturas y sólo el 1.85% nombró la distribución del contenido por áreas de conocimiento.

Sobre el área de conocimiento que se requiere reforzar, del total de profesores encuestados, el 35.3% mencionó que es necesario reforzar el área de conocimiento de Apoyo a la docencia e investigación; el 26.48% expresó que el área de Lengua; el 20.58% refirió que el área de Historia y Cultura, y el 17.64% señaló que el área de Literatura. Este resultado es significativo pues en el Plan de Estudios se detecta que existe una distribución de materias poco equitativa, pues como se puede apreciar el área más favorecida es la de lengua, y el área de docencia e investigación es la que tiene menor número de materias. Por ello, se considera inaplazable fortalecer las materias que forman a los egresados para la actividad laboral, como lo es la docencia, de manera que habría que diseñar un programa para la asignatura de Didáctica General, en séptimo semestre, y revisar la asignatura de Didáctica de la Especialidad, en el octavo semestre, cuyo programa es reiterativo en relación con las etimologías.

Además, de acuerdo con dicho diagnóstico, algunos profesores opinaron que algunas materias de conocimiento de la cultura clásica están mal ubicadas, ya que serían de gran interés en una etapa temprana de la carrera; tal es el caso de las literaturas, que se trasladaron hasta el tercer año de estudios. Así también, otros profesores opinaron que las materias optativas deberían organizarse por niveles de dificultad. Sobre esto se mencionó que el procedimiento ya se había intentado pero la Secretaría de Servicios Escolares interpretó esta intención en el sentido de clausura de opciones para los estudiantes de la licenciatura de Letras Clásicas, puesto que el modelo curricular de las materias optativas permite que los alumnos las puedan cursar sin distinción de su formación o carrera principal. Además, se consideró que algunas materias optativas deberían ser obligatorias, como en el caso de Mito y Religión Romana, pues son materias que cursan todos los alumnos y, en cambio, otras materias, como Etimologías, deberían de ser optativas.

Concretamente, sobre los objetivos y contenidos de las materias, en el diagnóstico se mencionó que casi todos los programas, excepto los de lengua de primero a cuarto semestres, fueron hechos con mucha premura y no se tuvo el tiempo suficiente para definir los contenidos con minuciosidad. Sobre los objetivos, el 71% de los profesores aseguró que los objetivos de los programas son congruentes con los del Plan de Estudios; el 26.06% que los objetivos son incompletos. Sobre el mismo tema, el 62.5% de esta población mencionó que ha utilizado los objetivos tal como están prescritos y el 37.5% que los ha modificado. En cuanto a los alumnos, el 35% dijo que están definidos con suficiente precisión; el 27% dice que son confusos; el 21 % que están definidos con claridad y el 17% que son suficientemente precisos. Aquí se puede notar que los contenidos programáticos presentan falta de articulación e incongruencia respecto de los objetivos.

En cuanto a la relación entre materias, secuencia y gradación de dificultad el diagnóstico arrojó que algunos profesores del área de lengua aseguran que las materias de otras áreas no tienen relación con las de lengua, pero éstas son requisito indispensable de las otras. La relación se da en cuanto contenidos culturales o literarios, pero la lengua como tal no se refuerza en otras materias.

IV.2 Programas de los grupos académicos docentes

El docente tiene que participar en la elaboración de sus programas; aunque esto no siempre se le presenta en su realidad cotidiana, pues en muchas ocasiones su trabajo se basa en programas que son hechos por departamentos de planeación de la propia institución.

En el caso de la elaboración de programas formulados por un grupo de docentes de alguna institución, éstos representan una interpretación del planteamiento sintético que efectúa el programa del plan de estudios, lo cual permite orientar la dimensión pedagógica del trabajo escolar y las actividades de apoyo del trabajo docente. Aquí se tendría que revisar la adquisición de material bibliográfico, didáctico, etc.

Desde este enfoque, se pretende descentralizar las decisiones educativas, puesto que es una propuesta que sólo se lleva a la práctica por medio del trabajo de los docentes, quienes tienen la facultad para crear las condiciones que permitan materializar un proyecto de reforma educativa. Esto significa que los docentes encuentren en el programa una posibilidad de expresar su saber y su dimensión intelectual, su concepción de la formación y la forma en que al respecto tendrán que elegir y cómo llevarlo a cabo, y, aunado a ello, su formación en la dimensión pedagógica.³⁷

En este sentido, los programas del Plan de Estudios fueron elaborados por el propio Colegio de Letras Clásicas. De acuerdo con el diagnóstico del 2004, la mayoría de los programas fueron elaborados con mucha premura, lo que ha ocasionado que en los años siguientes los profesores de la carrera hayan modificado los programas en la práctica para adecuarlos mejor a lo que a su juicio se debería enseñar. Estas afirmaciones se comprobaron en la encuesta realizada en el diagnóstico, en donde el 47.95% de los profesores mencionó haber modificado en la práctica el contenido de la materia y el 52.05% no lo había hecho. El 64.58% de los encuestados expresó haber modificado la secuencia del contenido de su asignatura.

³⁷ *Ibídem*, p. 58.

IV.3 Los programas del docente

Como responsable de impartir su asignatura, al docente le compete elaborar su programa con base en los programas anteriormente mencionados, pero, fundamentalmente, a partir del propio docente, esto es, de su práctica profesional, de su desarrollo histórico y de las condiciones donde trabaja. Justamente aquí radica el punto central de la concepción del docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que es conformada y promovida, directa o indirectamente, tanto por la sociedad como por el modelo educativo de la institución. Dentro de este contexto, debe entenderse que la fundamentación de una didáctica práctica de la investigación científica, no puede quedar dentro de los límites estrechos de una racionalidad simplemente instrumental, sino que los “cómo” de la enseñanza práctica sólo podrán ser innovadores cuando sean consecuencia de un replanteamiento a fondo de la naturaleza del aprendizaje, así como de los objetivos y estrategias nuevas del quehacer científico.³⁸

Ahora bien, la práctica docente puede ser analizada desde diferentes enfoques. Si partimos del ideal de que el docente es un ser humano involucrado en su práctica histórica transformadora, entonces podemos referirnos a un docente que tiene un quehacer ideológicamente definido, lo cual quiere decir que no puede ser “neutral”³⁹, que su preparación y su maduración se hacen día a día, en constante reflexión sobre su quehacer, articulando la teoría con la práctica. El docente muestra o adquiere una actitud crítica frente al mundo, de tal modo que es capaz de orientar su objeto de acción en el proceso educativo. Además, el ejercicio docente sobre la enseñanza de la investigación científica en las instituciones de educación superior es un sólido argumento para opinar y proponer soluciones, sobre todo cuando estas personas cuentan con experiencia variada en diferentes niveles.

³⁸ Ricardo Sánchez Puentes. Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas. México, CESU-UNAM, 1995, p. 23.

³⁹ Este término ha generado una polémica con respecto a la neutralidad en las ciencias sociales (véase Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, s/f).

Desde esta perspectiva, la práctica docente se aborda como un fenómeno complejo, en donde se resaltan las relaciones no manifiestas, las cuales se identifican y analizan a través de los procesos de explicación y comprensión de la misma, considerando para ello el nivel de análisis del aula, la institución y la sociedad⁴⁰. En este sentido, pensar en la docencia como una profesión implica reconocer el papel que le compete al docente, esto es, reconocer la tarea que realiza no sólo en preparar e impartir clase o calificar trabajos, sino que lo fundamental es distinguir el discurso que realiza el profesor con un objeto de conocimiento.

Por consiguiente, el quehacer profesional requiere contar con herramientas didácticas y con un espacio de recreación pedagógica (el aula) que le permita al docente innovar y experimentar el desarrollo personal y el de los alumnos, cuestión que, habría que señalar, se refiere a un aspecto que han dejado completamente de lado las actuales políticas educativas. Sin embargo, aún existen instituciones educativas, como la UNAM, en donde es posible plantear propuestas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje con este otro enfoque que favorezca el desarrollo profesional de los estudiantes.

Como ya se mencionó, el docente es el responsable de su acción educativa, lo que implica que elabore su propuesta global del curso, considerando para ello una concepción muy concreta y relevante de su quehacer profesional. Si bien, el docente tiene la libertad de elaborar su propuesta, también es necesario considerar que para la elaboración del programa es muy importante que tenga en cuenta la totalidad del plan de estudios, así como el conjunto de contenidos que lo integran.

Finalmente, el programa representa la propuesta que cada docente realiza para su curso escolar, el cual, por un lado, debe responder a los intereses de los procesos institucionales, pero, a la vez, también debe respetar la necesidad de particularizar la actividad educativa, esto es, debe atender a los requerimientos de cada uno de los actores de la educación: docentes y alumnos. De esta manera, Díaz-Barriga plantea que el programa docente puede conformarse por la presentación

⁴⁰ Porfirio Morán, Oviedo. *La docencia como actividad profesional*. México, Gernika, 1995, p. 30.

general, la determinación de la acreditación, el establecimiento de unidades del curso, la elaboración de una propuesta metodológica global o particular y el señalamiento de una propuesta bibliográfica.⁴¹

Considero importante resaltar que en la elaboración de la propuesta el docente debe poner mayor atención en la relación método-contenido que va a definir, porque ésta es el resultado de una síntesis no sólo de las fundamentaciones, opciones y adecuaciones a la realidad que tiene que llevar a cabo, sino que es también la forma de concebir a los sujetos de la educación, sus búsquedas académicas, temáticas y didácticas, así como su papel frente a la escuela, la sociedad y la nación. Tener muy claro estos elementos de su curso será fundamental para las condiciones y adaptaciones inmediatas de su trabajo y, por ende, para el entramado del quehacer de la didáctica.

Ahora bien, de acuerdo con el diagnóstico del 2004, se pudo detectar que en cuanto al nivel de actualización de los programas prescritos en el Plan de Estudios el 53.19% del total de profesores encuestados mencionó que era bueno el nivel de actualización del programa de su materia prescrito en el Plan; el 25.53% opinó que es regular; el 14.9% refirió que es muy bueno y el 6.38% dijo que era malo. En cuanto a la modificación del contenido del programa en la práctica, del total de profesores encuestados, el 52.05% contestó que no ha modificado el contenido de su materia en la práctica, y el 47.95% respondió que sí lo ha modificado.

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que la mayoría de los profesores considera adecuada la actualización del contenido, de manera que en la práctica se realizan modificaciones, pues casi la mitad de profesores lo ha hecho. Esto marca la diferencia de que lo planificado en el Plan de Estudios, con todas sus reformulaciones, no se está siguiendo tal y como se ha prescrito.

Los procedimientos didácticos observados en las sesiones de clase son:

- a) Exposición oral del maestro.

⁴¹ Ángel Díaz Barriga. *Op. cit.* p.67.

-
- b) Análisis de textos que consistió en la traducción y especificación de la estructura gramatical de los enunciados.
 - c) Lectura dirigida a través de preguntas de reflexión.

De acuerdo con las observaciones realizadas en el diagnóstico, se detectó que los procedimientos didácticos tienen un carácter homogéneo entre los profesores del Colegio y sus resultados en la dinámica de clase, atención y motivación de los alumnos es extrema. En algunos casos la aplicación de los procedimientos se hace de manera mecánica sin alcanzar un dinamismo adecuado para el tiempo de clase; en estos se observaron deficiencias técnicas en la transmisión de los contenidos de los programas de enseñanza, como es el caso de profesores que imparten la clase como monólogo; otros que le permiten al alumno dirigir el ritmo de la clase; clases llevadas por los comentarios y preguntas de los alumnos, y un profesor que dicta la información a los alumnos, y la respuesta de éstos fue la distracción y la monotonía. Sin embargo, en otros casos, se observaron maestros que con los mismos métodos didácticos podían alcanzar una participación adecuada de sus alumnos. Lograban resolver la enorme dificultad que implica convertir un texto en algo agradable, interesante y atractivo. Se dio el caso de que algunos profesores manejaron diversas actividades en clase, relacionadas con la traducción y comprensión de textos, lo que dio dinamismo a la sesión y logró despertar el interés en los alumnos.

Llama la atención que por medio de dicho diagnóstico se observó que sólo el 15% de los profesores utilizan algún material adicional a la infraestructura tradicional de clase, es decir, algo más que pizarrón, gis y las copias de los textos, así como los diccionarios en las clases de Lengua. En las clases de Historia y Cultura se registró el uso de mapas, películas y diapositivas. Es necesario notar que la tecnología digital es un recurso poco utilizado por los profesores de Letras Clásicas.

Tercera parte

Propuesta de elaboración de un programa para la asignatura de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I. Una herramienta en la planeación de la enseñanza

A lo largo de los siglos, diferentes teorías educativas han planteado formas distintas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que la didáctica ha desarrollado un papel importante. En este apartado, se explicarán *grosso modo* algunos planteamientos teóricos que han permitido el desarrollo de la didáctica, a partir de su misma conformación como disciplina. También, se expondrán algunas definiciones del término didáctica, el cual, en cierta manera, ha presentado un sentido diferente en su función en el proceso de conformación de los sistemas educativos, de acuerdo al momento histórico. Asimismo, se compararán los modelos teóricos que ha presentado a la didáctica a lo largo de su desarrollo, con lo cual será posible distinguir sus diferentes metodologías y, en consecuencia, será posible también comprenderlas para el desarrollo de la práctica docente en el proceso educativo.

Finalmente, como resultado de la reflexión y el análisis del trabajo realizado en esta tercera parte, se comprenderá, en forma general, el campo de la Didáctica, y también se podrán distinguir los elementos que integra un programa de un curso como una propuesta del trabajo académico que el docente tendrá que elaborar a partir de las necesidades y problemáticas que enfrentará en su práctica cotidiana.

Se propone que la presente propuesta sirva como guía para los estudiantes de la licenciatura en Letras Clásicas, dentro de la asignatura de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I, cuyo programa posee una serie de elementos teóricos que es necesario sistematizar para su funcionalidad.

I. Dimensión histórica y metodológica de la didáctica

Juan Amós Comenio (1592-1670) ha sido considerado el padre de la didáctica. Esto adquiere una especial relevancia si se piensa en que, además, es el heredero más inmediato de los valores humanísticos del Renacimiento, fundados en la cultura clásica antigua. Así, tanto la tradición clásica como los principios pedagógicos de este precursor se entretajan para reorganizar y sistematizar el proceso educativo en un importante trabajo: la *Didáctica magna*, obra en la que se conforman los fundamentos de la didáctica tradicional, la cual encuentra su expresión en una propuesta educativa que consiste en ofrecer elementos sensibles a la percepción y observación de los alumnos. Estos fundamentos pedagógicos comenianos se generan bajo la lógica de la psicología sensual-empirista, que explica el origen de las ideas a partir de la experiencia sensible y que le atribuyen al sujeto un papel insignificante en la adquisición del conocimiento, ya que su organización está determinada por el maestro, a quien le corresponde guiar y dirigir la vida de los alumnos, pues él es el modelo a seguir.

Empero, el planteamiento de la didáctica se ha ido ampliando y diversificando toda vez que se han incorporado perspectivas teóricas que han planteado diferentes formas sobre cómo preparar y desarrollar la enseñanza, dándole un sentido diferente a su propio quehacer, como veremos enseguida. Para empezar, es importante revisar que el vocablo didáctica, ya que presenta diferentes acepciones, desde su propia raíz, hasta la conformación de la teoría curricular.

Así, el vocablo didáctica procede del griego *didáskein*, que significa enseñar, por lo que se podría decir que, en su sentido clásico, la didáctica “es la ciencia y el arte de la enseñanza, de los métodos de instrucción”¹. En este sentido, algunos autores han propuesto un enfoque relacionado con este concepto. Así, Larroyo plantea que la pedagogía denomina a la didáctica o metodología, como el estudio de los métodos y procedimientos más eficaces en

¹ Ricardo Nassif. *Pedagogía General*. México, Kapelusz, 1989, p. 80.

las tareas de la enseñanza²; en cambio, Imídeo Nérici³, considera que el principal objetivo de la didáctica es que la enseñanza sea más eficiente y más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad, con el argumento de que el planteamiento didáctico debe fundamentarse en diversas circunstancias: qué, por qué, a quién y cómo enseñar.

Por otra parte, Ricardo Nassif, con una perspectiva más amplia, plantea que “la didáctica mantiene en su esencia dos divisiones: la didáctica general, que se ocupa de los principios generales del método instructivo y de los recursos que facilitan su aplicación, y la didáctica especial, que estudia las cuestiones y los métodos específicos para la transmisión y asimilación de los contenidos propios de cada una de las asignaturas del programa o plan educativo”.⁴

Cabe agregar que el *Diccionario de Ciencias de la Educación* establece que la didáctica general tiene por objeto “el estudio y aplicación de las decisiones normativas hipotéticamente obligatorias que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza válidos para todos y cada uno de los discentes; todos los tipos y componentes docentes; todos y particulares ámbitos o instituciones formales y no formales...”⁵

Se puede concluir que en los autores anteriores existe una semejanza de conceptualización, dado que, en términos generales, la didáctica es la disciplina que ofrece la formación necesaria para la creación de instrumentos, fuentes y recursos que ayuden a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, de acuerdo con Susana Barco, generalmente se le ha asignado a la didáctica un carácter instrumental, mediante el cual el docente se encarga de los medios necesarios para manejar con mayor o menor dirección el aprendizaje que deberá adquirir el alumno, todo ello de acuerdo con ciertos fines establecidos.⁶

² F. Larroyo. *La ciencia de la Educación*. Porrúa, México, 1973 (134a. edic.), p.50.

³ Imídeo G. Nérici,. *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires Argentina, Kapelusz, 1985, p. 37.

⁴ Ricardo. *Pedagogía General*, p. 81

⁵ *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México, Santillana, 1987, p. 413.

⁶ Susana Barco. ¿Didáctica o antididáctica? En *crisis de la didáctica*. Argentina, Axis, p. 96.

Ahora bien, desde una perspectiva histórica, la didáctica se ha insertado en el contexto social y cultural del hombre debido a que los actos de enseñar y aprender se han conformado dentro de un contexto sociocultural y, por ende, en una dinámica de interacción persona-grupo-cultura. En este sentido, la enseñanza se ha convertido en un instrumento de la didáctica para el servicio de la continuidad, en el entendido de que, tanto el conocimiento como las formas de actuar, se van transmitiendo de generación en generación a lo largo de la historia, y de esta forma se asegura la permanencia e identidad cultural de las sociedades.

Así, desde este enfoque histórico, la didáctica ha presentado distintos matices. En un primer momento de evolución, tanto la enseñanza como el aprendizaje presentan una característica esencialmente artística, porque el que enseña se vuelve un creativo de su actuación diaria, en función de su propia experiencia⁷. Esto se explica, por un lado, porque existe la tendencia de entender mejor el contexto social y natural, y por otro, porque existe la preferencia de comunicar a los demás los conocimientos, experiencias y aspiraciones, con lo que se pretende estimular el desarrollo en las personas que nos rodean.

En una segunda fase de evolución, la didáctica adquiere el significado de una técnica empírica, lo cual implica que la elaboración de normas de enseñanza se basa en la descripción de actividades y que los resultados son una forma de comparar el comportamiento. Aquí es importante resaltar el papel del docente, puesto que tendrá el cometido de elaborar un conocimiento empírico sobre la realidad, conocimiento que se proyecta en una serie de normas de enseñanza, las cuales se basan, como ya se mencionó, en la descripción de actividades y el análisis comparativo de los resultados de diferentes formas de comportamiento.

En un tercer momento, la didáctica asume un carácter sistemático y riguroso sobre la actividad de enseñanza-aprendizaje, lo que permite, básicamente, sistematizar un saber

⁷ Carlos Rosales. "Dimensión histórica de la Didáctica". En *Didáctica General I*. Comp. Bosco Hernández Martha Diana. Selección de lecturas, México, 2003, UNAM, FFyL, p. 48.

científico. Comenio es el precursor de esta dimensión científica de la didáctica, pues contribuyó en su sistematización y fundamentación. Otros autores también realizaron aportaciones en la científicidad de la didáctica, como Ratke, Locke, Herbart y Willmann. Este último momento marca el inicio de la tecnología didáctica, lo cual implica que se produzca un tipo de aprendizaje basado en objetivos conductuales, es decir, que se genere una serie de finalidades del aprendizaje para lograr, básicamente, un cambio de conducta en el individuo.

Ahora bien, desde un enfoque epistemológico, la didáctica se inserta dentro del ámbito de las ciencias humanas y sociales, con las que comparte una serie de características. En este sentido, la didáctica puede entenderse como “ciencia del proceso de enseñanza sistemática en cuanto optimizadora del aprendizaje”⁸. En esta dimensión, la didáctica se contextualiza a la luz de las ciencias de la educación, de manera que se denota por el carácter que la orienta al perfeccionamiento de la persona, a través de la estimulación de un aprendizaje de carácter formativo y en función de determinados valores. Asimismo, se caracteriza por un doble sentido: explicativo-normativo. El primero se refiere al fundamento teórico para dar explicación de su campo de trabajo. El segundo, el sentido normativo, se apoya en el hecho de concebir a la didáctica como una ciencia, con un carácter interventivo, técnico y tecnológico. En esta lógica, la didáctica se concibe como una disciplina instrumental ya que ofrece respuestas técnicas para la conducción del aprendizaje.

Sin embargo, desde mi punto de vista, la didáctica no debe entenderse meramente como una disciplina instrumental, sino especialmente, como una propuesta que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. De acuerdo con este enfoque, la didáctica crítica reclama nuevas formas de plantear la tarea del docente, pues pretende “desarrollar en éste, una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica”⁹.

⁸ *Ibidem*. pp. 63-65.

⁹ Margarita Pansza *et al.* *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika tomo I, 2006, pp. 181-182.

Así entonces, la experiencia personal del docente es una de las fuentes de incremento del saber didáctico, dado que éste requiere de constante reflexión sobre la eficiencia de sus procedimientos de enseñanza en el proceso de aprendizaje del alumno. También, necesita buscar alternativas en situaciones que se requieran, además deberá considerar las características de los alumnos, de la programación y adaptación de las actividades, la utilización de los recursos, etc., al contexto en donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello se convierte en elementos básicos para el perfeccionamiento didáctico que todo docente requiere realizar en su práctica diaria.

Por tanto, en la medida en que aumenta significativamente el saber didáctico, surgen el interés y la necesidad de proceder a una sistematización del conocimiento, a fin de identificar principios, leyes y estructuras comunes a la diversidad de situaciones específicas. Es digno de resaltar aquí la importancia de la didáctica en la tarea del docente, dado que ésta se encuentra en constante construcción en su práctica cotidiana, lo que implica que el aprendizaje sea un proceso inacabado; por tanto, el papel docente es de suma relevancia en ese proceso de construcción, en el cual se presentan avances, retrocesos, resistencias al cambio, crisis, etc.

En síntesis, desde esta perspectiva, el quehacer de la didáctica requiere de una actitud fundamentalmente reflexiva y de compromiso, dado que se orienta hacia la búsqueda de soluciones a problemas específicos en la actividad docente, dentro de un contexto que muchas veces se opone a lo que se pretende realizar. Más aún, hoy en día la formación del docente requiere de una mayor atención, dado que uno de los problemas que actualmente se presenta, en la mayoría de las instituciones educativas, es precisamente la falta de un espacio para la reflexión y discusión de la problemática derivada de las necesidades de los estudiantes, como son las consideraciones de una adecuada metodología, por ejemplo, motivo para la concreción de nuevos saberes en la práctica educativa. Pero también hay que tener en cuenta que a partir del siglo XX se presentaron distintas modificaciones en las prácticas educativas debido, entre otras cosas, a la evolución de lo social en torno del concepto de eficiencia; la generación de un pensamiento global de corte pragmático que

paulatinamente se convirtió en tecnocrático. Y como ya se ha mencionado a lo largo de esta investigación, el eje de la relación pedagógica se modificó drásticamente, de manera que los fines de la educación se orientaron hacia la formación para el empleo, esto es, hacia la capacitación a través de la acción educativa para ciertas habilidades técnico-profesionales y para el aprendizaje de actitudes exigidas por los empleadores.¹⁰

De esta manera, como resultado de los cambios de la economía global, la formación de profesionales está sujeta a las demandas específicas marcadas por organizaciones empresariales. En síntesis, la hegemonía de la perspectiva empresarial influye en la formación profesional que se ofrece en las instituciones de educación media superior y superior, pues reclama cierto perfil de egresados de diferentes carreras. Por consiguiente, la didáctica se encuentra, desafortunadamente, subordinada a los lineamientos implícitos en la tecnología educativa.

Recapitulando lo anterior, desde una dimensión histórica, la didáctica ha dado respuesta a la actividad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde la escuela ha jugado un papel muy importante, sobre todo porque ha requerido, por su naturaleza misma, de principios epistemológicos de algunas teorías que fundamentan la construcción del aprendizaje. En este sentido, tal y como lo afirma la autora Margarita Panza, la escuela se ha presentado como una organización social, producto de una historia y, por lo tanto, transitoria y arbitraria. Finalmente, para tener una visión amplia de las características de la educación, ha sido necesario reconstruir los momentos históricos en los que se han planteado sus principios epistemológicos y, por consiguiente, la forma en que se ha presentado la didáctica. De manera que, siguiendo a Margarita Pansza¹¹, se presentan algunos modelos teóricos, cuyas características particulares responden a ciertos enfoques teórico-metodológicos que, además, representan, de alguna manera, las características de la educación formal de un momento circunstancial determinado, como se puede apreciar, de

¹⁰ Ángel Díaz Barriga. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Barcelona, Pomares, 2005, pp. 22-25

¹¹ Margarita Pansza González. "Sociedad-educación-didáctica". En *Fundamentación de la didáctica*. México, Gernika, tomo 1, 2006, 15ª edición, pp.49-59.

manera general, en el siguiente cuadro:

Modelo teórico/ Representantes	Características	Concepción del aprendizaje
<p>ESCUELA TRADICIONAL (Del siglo XVII al XIX)</p> <p>COMENIO y RATKE</p>	<p>Los rasgos distintivos de esta escuela son el verticalismo, el autoritarismo, el verbalismo, el intelectualismo, la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y freno al desarrollo social.</p> <p>El profesor es el mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento. El alumno carece de una visión crítica del sistema de las relaciones sociales.</p>	<p>Didáctica tradicional. El aprendizaje se concibe como un proceso mecánico de asociación de estímulos y respuestas, provocado y determinado por las condiciones externas.</p> <p>Los pilares de este tipo de escuela son el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método.</p>
<p>ESCUELA NUEVA (Siglos XIX y XX)</p> <p>R. COUSINET FREINET W. KILPATRICK O. DECROLY</p>	<p>Algunos principios que sustenta esta escuela son la liberación del individuo como ser activo, la atención al desarrollo de la personalidad y la exaltación de la naturaleza.</p> <p>El desarrollo de la actividad creadora, y por ende, la transformación en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas.</p> <p>Fortalecimiento de los canales de comunicación interaula.</p> <p>Se trata de fomentar la relación interpersonal y grupal. La cooperación en las tareas de aprendizaje entre los alumnos, La colaboración del alumno en las tareas de gestión del aula y de la misma institución escolar.</p>	<p>Didácticamente se manifiesta un cambio fundamental: de una metodología de carácter verbal, a una metodología activa.</p> <p>El aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, cuyas líneas metodológicas principales son la individualización, la socialización y la globalización.</p> <p>La misión del docente es crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes.</p> <p>Se trata de adecuar los procesos de enseñanza a las maneras naturales de aprender del alumno, a sus intereses fundamentales, por lo que la organización de contenidos didácticos se hace en torno a los centros de interés del alumno.</p>

<p>ESCUELA TECNOCRÁTICA (siglo XX- continúa en el siglo XXI)</p> <p>BOBIT TAYLOR TAYLER TABA</p>	<p>El pensamiento educativo se funda en una ideología tecnocrática que proyecta ahistoricismo, formalismo y cientificismo.</p> <p>Esta escuela se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico y neutral, de manera que representa una visión reduccionista de la educación.</p> <p>Se fundamenta en un pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc.</p> <p>La educación se convierte en una simple tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno.</p>	<p>Tecnología educativa. Se enfatiza el carácter instrumental de la didáctica. El papel del docente se reduce al de un controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos¹². Se destaca que el proceso educativo debe centrarse en lo que puede ser controlado, en lo explícito.</p> <p>En esta escuela surge (en países de habla inglesa) el término <i>currículum</i> (de raíz latina) que significa el estudio, el desarrollo, la planificación, la evaluación del proceso institucional sistemático de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Surge la preocupación por el contenido de qué enseñar y cómo hacerlo. La práctica educativa se reduce sólo al plano de la intervención técnica.</p> <p>La única responsabilidad didáctica para este enfoque es la consecución de objetivos parciales inconexos y, por tanto, sin cohesión: la conducta observable.</p>
<p>ESCUELA CRÍTICA (Surge a mediados del siglo XX y continúa en el XXI)</p> <p>T. ADORNO M. HORKHEIMER H. MARCUSE J. HABERMAS</p>	<p>Esta escuela plantea la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que les atañen. En este sentido, la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas.</p> <p>Incorpora elementos del psicoanálisis en las explicaciones y el análisis de las relaciones sociales en el</p>	<p>Didáctica crítica. Declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político.</p> <p>A la didáctica le compete proporcionar elementos importantes para la renovación de los roles de profesores y alumnos, los currículos y la organización escolar.</p> <p>La necesaria renovación en la</p>

¹² El concepto de reforzamiento se explica con claridad a partir del caso típico del perro de Pavlov, en donde se considera que la campana se convierte en un refuerzo para estimular una conducta esperada.

<p>R. CARNAP</p>	<p>proceso de enseñanza-aprendizaje. Se reconoce a la escuela como una institución social regida por normas, mismas que intervienen en las relaciones pedagógicas del docente.</p> <p>El análisis del poder lleva al docente al cuestionamiento de su propia autoridad y conduce a alguna forma de autogestión que se enfrenta al tradicional autoritarismo pedagógico.</p> <p>La acción y reflexión de docentes y alumnos deberá recuperar el valor de la afectividad que fue considerada como un obstáculo para el desarrollo de profesores y alumnos.</p>	<p>enseñanza implica un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones, en diversos niveles. Por lo anterior, profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado y tendrán que retomar el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo.</p> <p>La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realiza en las instituciones educativas.</p>
------------------	---	---

Haciendo un análisis de estos modelos teóricos, se puede observar que cada uno responde a ciertos fines de la educación, predominantes, según el momento histórico. En ellos, se sustenta una postura metodológica que reclama un tipo de formación educativa, en donde la didáctica tiene un papel fundamental, no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en las relaciones que se establecen entre el profesor y el alumno, y la institución educativa. Por consiguiente, cada modelo didáctico es propio de un contexto cultural y social, en donde los principios pedagógicos orientan la función de la didáctica, por lo que es necesario reconocer a ésta no sólo como una forma instrumental para atender el problema de la enseñanza, sino especialmente como una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con un momento político-social.

De alguna manera, lo anterior conduce a replantearse las consecuencias educativas (a mediano y a largo plazo) que se han presentado, y que aún se presentan en la utilización

frecuente de los fundamentos metodológicos de estos modelos de escuelas. También considero que se requiere analizar concretamente el significado que le confiere la situación o el contexto al sujeto. Además, es importante mencionar que cada individuo capta la significación del material nuevo en función de las peculiaridades históricamente construidas desde su estructura cognitiva.¹³

En conclusión, los modelos expuestos sobre la didáctica aportan elementos fundamentales que tienen que ver con el ámbito educativo, con la situación escolar y, por ende, con el aprendizaje del sujeto. De modo que, a partir de los diferentes planteamientos pedagógicos se contribuye a una mejor comprensión de los procesos educativos, lo que permite en sus diferentes dimensiones, plantear nuevos puntos de referencia para algunas líneas de trabajo, como las que a continuación se refieren:

- El ámbito del alumno: estudio de las características (variables evolutivas, motivacionales, cognitivas, afectivas y de comportamiento) que intervienen en el proceso educativo.
- La evaluación del alumno en función de competencias.
- El ámbito del docente: estudio de las características y del papel del docente.
- Procesos de formación docente: evaluación del profesor.
- Procesos de interacción profesor-alumno.
- Diseño y evaluación curricular.
- Elaboración de programas académicos.

¹³ Ángel I. Pérez Gómez. “Los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análisis didáctico”. En *Didáctica General I*. Comp. Bosco Hernández Martha Diana. Selección de lecturas, México, 2003, UNAM, FFyL, p. 131.

II. Elaboración del programa del docente

Si bien es cierto que la didáctica responde a las necesidades del docente y le permite formular estrategias para el trabajo del aula¹⁴, también es cierto que el docente ha perdido la concepción sobre su responsabilidad profesional, afectada, en la mayoría de las veces, por las deficiencias de su formación; con mucha frecuencia, el docente se encuentra abrumado por las carencias didácticas; angustiado ante la minimización del salario docente y los dichos programas de evaluación del desempeño (programa de estímulos), ha dejado de lado las tareas sustantivas de la responsabilidad docente¹⁵. También hay que mencionar que en muchas ocasiones, el docente no tiene la oportunidad de participar en la elaboración de sus programas, pues trabaja con programas preelaborados, que generalmente son realizados por departamentos de planeación, quienes determinan qué es lo que debe enseñar, lo que implica que el docente se convierta en un mero ejecutor de programas, el cual será supervisado por la propia institución educativa para el logro de los objetivos.

Sin embargo, la problemática relativa a la enseñanza de la didáctica no puede dissociarse de la formación de educadores y ésta, a su vez, se articula con el análisis del papel de la educación en la sociedad en que vivimos, pues toda práctica social es histórica y, en este sentido, se orienta a la dominación o a la liberación. De manera que la educación, por ser una práctica social, se vincula a un proyecto histórico, y es fundamentalmente a partir de una visión de la educación contextualizada y situada en la historia como podemos repensar la didáctica y volverla a situar en conexión con una perspectiva de transformación social, esto es, con la construcción de un nuevo modelo de sociedad.¹⁶

¹⁴ En este sentido el concepto aula es entendido como un espacio de experimentación, recreación pedagógica y concreción del saber.

¹⁵ Ángel Díaz Barriga. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona, Pomares, 2005, pp. 11-12.

¹⁶ Vera María Candau. *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid, Nancea, 1987, p. 101.

Lo anterior muestra la existencia de una problemática que requiere de replanteamientos profundos en la organización, tanto de las instituciones educativas, como de la práctica docente. Y justamente es aquí donde el docente, en primera instancia, debe tomar conciencia de que su tarea, como en cualquier otra profesión, tiene un cuerpo de saberes específicos y una responsabilidad del aprendizaje de quien es el beneficiario directo de sus servicios: el alumno en primer lugar, lo que tendrá una importante proyección en los padres de familia y en la sociedad. Y como Morán hace referencia que el docente debe considerar que las modificaciones de su práctica son producto de la reflexión y del análisis de su propia actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.¹⁷

Desde esta perspectiva, se trata, pues, de que el docente recupere esa “pasión por enseñar”¹⁸, que se encuentre dispuesto a enfrentar los retos de aprendizaje, de motivación y de formación que cada grupo escolar demanda en un espacio exclusivo y peculiar, como lo es el aula. De esta manera, “el programa escolar representa una propuesta mínima de aprendizajes relativos a un curso particular y es un instrumento idóneo para el trabajo docente, pues en otras palabras es el lugar que posibilita una síntesis entre la perspectiva, las necesidades y los presupuestos del proyecto institucional..., y de los propósitos, compromisos e intereses educativos y sociales que llevaron al docente a dedicarse a esa profesión..., una síntesis fundamental entre una propuesta formal para la formación en un curso escolar y la realidad del espacio del aula.”¹⁹

Por consiguiente, hoy en día se intenta promover el conjunto de competencias profesionales que debe desarrollar el docente fundamentado en la investigación que intenta explicar y dirigir la práctica educativa. En otras palabras, la competencia se refiere a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados

¹⁷ Porfirio Morán Oviedo, *et. al.* “La instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica crítica”. En *Fundamentación de la didáctica*. México, Gernika, tomo 1, 2006, 15ª edición, p.182.

¹⁸ La recuperación de la pasión por enseñar, sin duda, reclama que todo docente examine profesionalmente los resultados y los obstáculos de su labor y que analice cuáles son los aspectos que tiene que modificar en su método de trabajo con la finalidad de mejorar la enseñanza.

¹⁹ Ángel Díaz Barriga. *Op. cit.*p. 12

exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. En este sentido, si la competencia significa la resolución de problemas, por consiguiente se exige que la enseñanza sea de tipo íntegra, lo cual implica la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo”.²⁰ Ahora bien, las competencias de comportamiento profesional requerido, incluyen las aptitudes y valores asociados al desempeño profesional requerido. Esto implica definir el papel del profesor para que mantenga el mayor grado posible de coherencia con base en los principios de un modelo didáctico. En este sentido, y para efectos de la propuesta que aquí presento, el profesor será entendido como el facilitador del aprendizaje de sus alumnos y, al mismo tiempo, como investigador de los procesos del aula, solo o con la ayuda de observadores expertos, para resolver problemas concretos y, paralelamente, reflexionar, teorizar y reconstruir progresivamente el currículum. Lo anterior implica que el éxito que obtenga el profesor dependerá, en mayor o menor medida, de la forma como se realice en la práctica, dado que se requiere de un conocimiento consciente, racional y científico de los procesos y elementos más significativos del aula²¹. Cabe mencionar que el aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica y psicológica apropiada. En otras palabras, los contenidos deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden.

Por todo lo anterior, es importante resaltar la formación pedagógica de los docentes de nivel superior, pues les permitirá contar con los elementos teórico-metodológicos necesarios para interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción de aprendizaje acordes con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor. Con ello se propiciará en los estudiantes aprendizajes significativos, es decir, el estudiante tendrá que relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva

²⁰ Concepción Barrón Tirado. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”. En *Pensamiento Universitario*, Formación en competencias y certificación profesional. tercera época, No. 91, México, CESU-UNAM, 2002, p. 26

²¹ Rafael Porián Ariza. “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”. En *Docencia e investigación en el aula*. México, Pensamiento universitario No. 92 3ª época, UNAM, 2003, pp. 25-26.

información con los conocimientos y experiencias previas que ya posee en su estructura cognitiva²². De esta manera, el estudiante gradualmente va adquiriendo el manejo hábil de estrategias específicas de dominio.

Así entonces, para la elaboración del programa del docente, es fundamental que deba tener muy claro cuáles son los propósitos del plan de estudios, el tipo de necesidades sociales e individuales que se examinaron para su elaboración, a qué alumno va dirigido, a qué tipo de grupo social pertenece, cuál es el perfil de egreso esperado, qué materias ha estudiado, qué conceptos básicos maneja, cómo aprenden los alumnos, qué método es el más apropiado para la disciplina que va a impartir y cómo evaluar el proceso de aprendizaje con ese grupo en particular. De modo que será conveniente que el docente tenga muy claro el contexto del plan de estudios, a partir de las necesidades de los estudiantes, así como el conjunto de contenidos que integran dicho plan.

Ahora bien, existen diferentes propuestas para la elaboración y presentación de programas de un curso, las cuales han sido motivo de una serie de discusiones sobre los elementos que los conforman. Hay quienes enfatizan que la elaboración del programa debe centrarse en la claridad de ciertos objetivos comportamentales; se presentan bajo el formato de una carta descriptiva²³ (ver anexo 1), cuya característica es que se orientan más a la elaboración técnica de objetivos de aprendizaje que a la consideración de las características del curso, de las nociones básicas que se desarrollarán y de las relaciones que guarda la materia con el plan de estudios. Por el contrario, existen otros programas que se centran en el contenido y la bibliografía, dejando para un segundo plano el problema de los objetivos planteados en términos de desempeño. También se encuentran los programas académicos que suelen expresar otros elementos que le dan formalidad al curso, esto es, se resalta el número de horas a la semana, si se trata de un curso teórico, práctico, y el objetivo general del curso,

²² Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-HILL, 2003, p. 41.

²³ Este formato se presenta a partir de la elaboración técnica de objetivos conductuales, en una relación de diferentes columnas. Los objetivos deben satisfacer la redacción en términos referidos al alumno, identificación de la conducta observable deseada.

entre otros aspectos (ver anexo 2). Otros programas presentan una perspectiva muy precisa en relación con ciertas actividades que se pretendan realizar y, por el contrario, existen aquellos que le expresan al docente y alumno una orientación global del curso. Lo que sí hay que tener muy claro es que un programa de estudios no puede presentarse como un listado de temáticas, ni como una lista de objetivos.

Pues sin duda alguna, los elementos que integran la estructura de cualquier tipo de programa deben mantener una estrecha relación con las disposiciones normativas que cada institución educativa establece en relación con los programas de estudios. Si bien no existe una forma totalmente determinada para redactar y presentar los programas de estudio, si deben contener una serie de elementos fundamentales en su estructura, por ejemplo, una estructura metodológica en la que se enlacen las diversas actividades de aprendizaje respectivas, relacionadas con las experiencias educativas que se promuevan en los estudiantes. Además considero importante que la planeación del docente deba tener un seguimiento, y justamente puede hacerlo en su planeación de clase, para lo puede apoyarse de algún recurso, como puede ser el formato que he elaborado (ver anexo3)

A continuación se han considerado diferentes componentes para la elaboración del programa docente, y que corresponde finalmente a un modelo didáctico que presento en la propuesta de este trabajo de investigación.

III. Componentes didácticos que integran el programa de un curso escolar

III. 1 Fundamentos de la asignatura

En este rubro se realiza en dos partes. Primero, la presentación de la materia o asignatura que se vaya a impartir, esto es, se anotan los datos generales de la institución educativa en donde se va a impartir el programa, así también se describen las características del mismo, como más adelante se detalla. Segundo, la introducción a la unidad didáctica, en donde se plantean los propósitos de la asignatura, se explica por qué se incorporan determinados contenidos, cuáles son los conceptos básicos a desarrollar, y qué relaciones se establecen con disciplinas anteriores y posteriores, en otras palabras, se trata de ubicar la asignatura dentro del plan de estudios y, de esta manera, identificar su importancia en el mapa curricular. En la elaboración de un programa esta etapa es fundamental para alumnos y docentes, ya que justamente aquí se aclaran las líneas de acción a seguir²⁴. Además, también en este rubro es importante señalar el tipo de unidad didáctica más conveniente que se utilizará para el curso escolar. Se puede seleccionar el tipo o los tipos de unidad didáctica, que enseguida se describen, siempre tomando en cuenta la metodología que se vaya a aplicar, de manera que se debe tener muy claro que la selección que se haga permitirá dar una visión general de la forma en que el docente organizará el trabajo académico para la asignatura que vaya a impartir. Así, se encuentran las siguientes:²⁵

- Curso: es la unidad didáctica que resalta la comprensión de aspectos teóricos de una determinada área de conocimiento, más que el desarrollo de habilidades específicas,

²⁴ Martha E. Ardiles de S. "Aportes para elaborar el programa de una asignatura en la universidad". En *Anuario Universidades 1987*. México, Unión de Universidades de América Latina, 1988, 1ª edición, p. 206.

²⁵ Margarita Pansza González. "Elaboración de programas". En *Operatividad de la didáctica*. México, Gernika, tomo 2, 2006, 11ª edición, pp. 16-17.

pero que proporciona una visión panorámica a nivel de introducción o de especialización de una temática específica.

- Seminario: implica una organización para facilitar a los integrantes la presentación de los avances de trabajos de investigación previamente acordados tanto para su discusión y análisis como para la retroalimentación del trabajo realizado. Los seminarios pueden ser monográficos, es decir, orientados al trabajo que se hace sobre un tema, el cual es abordado por los integrantes del seminario desde diferentes puntos de vista. Aquí es importante que los participantes elaboren juntos las pautas generales del marco teórico, así como que se esboce en líneas generales la metodología a seguir.
- Taller: es la modalidad de enseñanza caracterizada por el activismo, la investigación operativa, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo; se distingue por el acopio, sistematización y uso de material especializado acordes con el tema. Este tipo de trabajo también se emplea para desarrollar las capacidades manuales.
- Laboratorio: básicamente se refiere a una forma de trabajo que permite profundizar en la reflexión sobre las actitudes individuales y grupales en relación con las habilidades necesarias para el desempeño de una actividad, a partir de la ejecución de las mismas. Por consiguiente, el laboratorio puede entenderse como el espacio de reflexión para la formación en diversas ramas profesionales, pero también, en el área de las ciencias experimentales, como en física o química, se le considera como el lugar de experimentación para la confirmación o descubrimiento de teorías.

La selección de cualquiera de las unidades didácticas antes mencionadas genera, en determinada medida, un tipo de aprendizaje grupal y permite que el conocimiento se entienda como un proceso de construcción, lo que, a su vez, conduce a determinadas líneas de trabajo en la práctica docente. Ahora bien, una vez definido el tipo de unidad didáctica que se va a emplear, será conveniente precisar, por un lado, si se iniciará el curso o el tema

con antecedentes previos o sin ellos. Por otra parte, será necesario anotar si se trata de alguna reestructuración al programa anterior.

En síntesis, para efecto de la presente propuesta, la presentación del programa docente se estructura en la siguiente forma:

- A. Datos generales.- consignación de la información relacionada tanto de la institución educativa como de la asignatura:
 - a. Nombre de la institución educativa.
 - b. Área que corresponde.
 - c. Nombre de la asignatura.
 - d. Semestre en que se imparte.
 - e. Fecha de la elaboración del programa.

Introducción al curso.- Se anota el enfoque con el que se trabajará el programa, es decir, se menciona de manera explícita o implícita la orientación que tendrá el programa en relación con algunos aspectos relevantes, como pueden ser las características del curso, las nociones básicas que se desarrollarán, así como la relación que guarda el programa con el plan de estudios. También debe plantearse una visión general de la totalidad del curso, esto es, se describen, *grosso modo*, los contenidos que se van a desarrollar en el curso y su relación con el ejercicio profesional. De esta manera, la introducción del curso o, de la unidad didáctica, presentará una versión coloquial de lo que se va a tratar, de la integración y el enfoque sobre la información que se empleará.

III. 2 Propósitos de aprendizaje

En este rubro se han de plantear los objetivos que se pretendan lograr en el curso. Para ello, será fundamental precisar el concepto de aprendizaje que se vaya a manejar, pues, a partir de él se puede entender qué es lo que se espera que aprenda el alumno. Si atendemos a la teoría de la elaboración de objetivos operativos, por ejemplo, la de Robert Mager, el aprendizaje se entenderá como una mera modificación de conductas observables (por ejemplo, nombrar, enumerar, señalar, memorizar, etc.), es decir, que se pondrá énfasis en lo externo, olvidando los procesos internos, que son los que realmente conllevan a reestructurar el aprendizaje. La práctica de formular objetivos conductuales con precisiones taxonómicas conduce a una fragmentación del conocimiento, lo que implica que el tipo de aprendizaje sea considerado como un producto, en detrimento de todo un proceso de elaboración interior, poniendo énfasis en la forma y no en el contenido.

Sin embargo, los objetivos de aprendizaje no se deben limitar a la modificación de conductas, sino que deben atender a cambios profundos en la conciencia misma del individuo, ya que el hombre debe ser entendido no como la suma de sus partes, sino como una totalidad. Por eso, de acuerdo con J. Bleger²⁶, la conducta humana es molar, es decir, es una manifestación unitaria del ser total, que implica manifestaciones coexistentes en tres áreas: mente (intelecto), cuerpo (afecto) y mundo externo (voluntad), aunque con un predominio relativo en alguna de ellas.

Por tanto, la conducta humana es siempre molar y nunca actividad segmentaria, porque implica siempre al ser humano visto como una totalidad, en un contexto socialmente determinado. Bruner, por su parte, concibe la formulación de los objetivos en relación directa con la solución de problemas, además de que resalta la importancia de analizar la

²⁶ José Bleger. *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós, 1976, pp. 34-38.

estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones.²⁷

Ahora bien, de acuerdo con esta perspectiva los resultados de aprendizaje deben atender al alumno como una persona total, por lo que los objetivos deben contemplar los aprendizajes integrales, es decir, el contenido total que va a aprender. De esta manera es necesario el uso de objetivos en la tarea didáctica, pero con la condición de que se formulen de manera general y no específica, es decir se utilizará la categoría de objetivos terminales de un curso y objetivos de unidad. Para ello, es necesario plantearse algunas interrogantes, por ejemplo, cuáles son los propósitos generales del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar y los aprendizajes esenciales.

Esta forma de proceder en la formulación de los objetivos permite, en cierta manera, el esclarecimiento de los criterios de acreditación de un curso, un taller, un seminario, etc. Además, una función fundamental que cumplen los objetivos de aprendizaje es determinar la intencionalidad y finalidad del acto educativo; también plantean las bases para planear la evaluación y organización de los contenidos en expresiones que bien pueden ser unidades temáticas. Por tanto, en la tarea de formular objetivos de aprendizaje es necesario que el docente tenga muy claras las siguientes consideraciones:

- Que se expresen con claridad los aprendizajes importantes que se quieran alcanzar, con base en el análisis crítico de la práctica profesional (objetivo terminal).
- Que se formulen de modo que se incorporen de la manera más precisa el objeto de conocimiento o los fenómenos de la realidad que se pretende estudiar (objetivo de unidad).

Ejemplo:

²⁷ Porfirio Morán Oviedo. "Instrumentación didáctica: problemática de los objetivos en la didáctica crítica". En *Fundamentación de la didáctica*. México, Gernika, tomo 1, 2006, 15ª edición, pp.184-187.

Propósitos de aprendizaje del curso: al término del seminario, los participantes elaborarán un anteproyecto de investigación relativo a un problema concreto de la práctica educativa de su institución.

En la elaboración de todo programa de curso es necesario establecer objetivos para la enseñanza, pues orientan el desarrollo del trabajo tanto del profesor como del alumno. El docente siempre deberá tener muy claro que el proceso de aprendizaje tiene que ser integral, lo cual le permitirá al estudiante establecer relaciones entre la información que incorpora y la posibilidad de comprender la complejidad de los problemas que se le presenten, lo que implica que tendrá que reconocer y aplicar una forma de solución.

III. 3 Selección y organización de los contenidos

La selección del contenido y las experiencias de aprendizaje que lo acompañan son decisiones fundamentales en el diseño del currículo. Generalmente, en este contexto los docentes se confunden en la determinación de los criterios para decidir qué contenidos debe incluir el currículo; también es frecuente que se confundan las maneras de organizar y manejar el aprendizaje. Es importante considerar que cuando se trata de enseñar un contenido cada vez más diverso en la misma cantidad de tiempo, se vuelve imposible preservar la unidad, la profundidad o la secuencia de aprendizaje. Bajo estas condiciones, suele decirse cuando más se “abarca”, menos se aprende.

Por eso, de acuerdo con Hilda Taba²⁸, es necesario tener claro cuál es la función que se le asigna a los contenidos, para lo cual existen dos funciones básicas de acuerdo con la autora: dar información, o, posibilitar el desarrollo de un proceso de pensamiento. En este sentido, existen algunos sistemas que promueven la retención de información, y algunos otros sistemas que promueven el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y de adquisición de información. Generalmente lo anterior ha generado una serie de discusiones y debates entre posiciones epistemológicas, teóricas, políticas y pedagógicas vinculadas con la tarea educativa, concretamente en la selección y organización del contenido. Sobre todo, las tensiones se dan en el momento de discutir lo que se suele considerarse básico, indispensable, e incluso lo que debe ser enseñado inicialmente.

El problema de la organización del contenido se ha discutido desde la perspectiva del orden. Se trata de un tema central desde la didáctica de Comenio, en el siglo XVII, cuando el autor plantea identificar los principios que permitan la existencia de un orden de enseñanza (y por lo tanto de lo que se enseña) que garantice el aprendizaje. Estos planteamientos tienen vigencia hasta nuestros días, como puede constatarse en frases como

²⁸ Hilda Taba. *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel, 1976, p. 347.

“ir de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto”.²⁹
Existen otros planteamientos semejantes: “no enseñar más de una cosa a la vez” o “no enseñar más que lo que puede ser aprendido de acuerdo con la edad del niño”.

Actualmente, como resultado de las concepciones pedagógicas derivadas del pragmatismo estadounidense (cuyas bases se encuentran en el enfoque positivista), prevalece la significatividad temporal del contenido, es decir, solamente se toman en cuenta aquellos conocimientos que tengan una utilidad práctica en la vida contemporánea. En este sentido, generalmente se encuentra un bloque en relación con la estructuración de los contenidos: el conductismo³⁰. De acuerdo con esta perspectiva y, como ya se ha mencionado a lo largo de esta investigación, la concepción del contenido se plantea de manera que el conocimiento es atomizado y fragmentado debido a que la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información para que el alumno los adquiera de manera desarticulada.

De esta manera, el proceso de aprendizaje se orienta más hacia la memorización y la comprensión que hacia la elaboración de la información por parte del sujeto. Por consiguiente, el “programador-profesor”, cuando estructura el contenido, lo hace a manera de un inventario de las cosas que han de ser aprendidas, con el fin de promover con eficiencia el aprendizaje del alumno, por medio de la disposición de las técnicas de refuerzo.

En este tenor de la organización del contenido existe otra postura, la psicogenética, en la que se plantea otra concepción del aprendizaje y, por consiguiente, otros fundamentos en la estructura de los contenidos. En este planteamiento lo que interesa es que se presenten los contenidos de manera articulada y que puedan plantearse y estructurarse a través de problemas, hipótesis, preguntas, etc., de tal forma que se perciba cierto sentido de totalidad. De esta manera, se reconoce el papel del sujeto en la construcción de las estructuras lógicas o racionales en el proceso de aprendizaje, de modo que conocer consiste en la acción que el

²⁹ Ángel Díaz Barriga. *Op. cit.* p. 74.

³⁰ Gerardo Hernández Rojas. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 2004, p.92.

sujeto ejerce sobre el objeto y su consiguiente transformación. Por tanto, el aprendizaje es explicado como un proceso continuo entre momentos de asimilación y de acomodación. El primer momento se refiere a la inclusión de un conocimiento a un esquema previo, organizado por experiencias anteriores; dichos esquemas se construyen paulatinamente. La acomodación, segundo momento, se traducirá en la adecuación de un esquema general a una situación concreta, o bien, se puede imponer la creación de uno nuevo.³¹

Ahora bien, actualmente, los sistemas educativos consideran que el establecimiento de un orden lógico, actual y significativo del contenido contribuye necesariamente a la mejora de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, el problema es que en esa tarea de ordenamiento de temas prevalecen esquemas sustentados en una racionalidad científico-técnica, en donde se pretende establecer formas de control de la tarea educativa y, por consiguiente, del desempeño de docentes y de alumnos.

A la luz de la explicación anterior, es importante precisar que el establecimiento del orden del contenido tiene apoyos en la teoría de la administración y en algunas formulaciones psicopedagógicas, lo cual contribuye a difundir la posibilidad de establecer un orden científico que sirva a la estructuración de los temas a trabajar en un curso. Lo cual implica que, bajo esta perspectiva, el docente se ve imposibilitado para efectuar ajustes y modificaciones en los programas de estudio. Sin embargo, a partir de la propuesta que aquí se presenta, es necesario tomar en cuenta el hecho de que no sólo el contenido debe ser presentado según las necesidades de cada situación educativa, sino que también debe plantearse al docente, como responsable profesional del trabajo en el aula, el compromiso de elaborar el programa del curso (ya sea para cubrir el requisito de programar el contenido, o bien para participar en su análisis y determinación) tomando en cuenta la necesidad de acercar al estudiante a elementos que le sean pertinentes para desarrollar una mejor comprensión del mundo actual.

³¹ Ángel Díaz Barriga. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas, 1991, p. 66.

Para ello, el docente deberá visualizar dos supuestos que deben tomarse muy en cuenta con respecto a la problemática de los contenidos. Por un lado, los contenidos deben presentarse a los estudiantes integrados de tal manera que sea posible percibir la unidad y la totalidad que los fenómenos presentan entre sí. De allí que el problema no se reduce únicamente a la memorización de la información, pues la realidad se presenta ante el sujeto como una estructura total, de manera que su comprensión se convierte en una estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos. Por otro lado, el problema tiene que ver con la manera en que el estudiante construye una interpretación de la realidad, a partir de una comprensión sobre los fenómenos naturales y sociales, entre otros. En este proceso el estudiante elabora su propio esquema referencial y, para favorecer dicha elaboración, es importante presentar el contenido en el programa como una mínima estructura interna. Lo anterior coadyuva a superar las deficiencias en el pensamiento crítico del estudiante y, por consiguiente, le permite construir una concepción distinta a la concepción enciclopédica y mecánica.

Concluyendo, el problema de la organización y selección del contenido de la enseñanza es una tarea fundamental en la elaboración del programa de un curso y, por cierto, muy compleja, ya que implica remitirse al planteamiento pedagógico del modelo curricular que se trate. Además, la falta de una metodología y una técnica para organizar los contenidos refleja la complejidad que supone analizar las diversas estructuras de las disciplinas que forman parte del plan de estudios. Por ello es necesario destacar que contenido y método forman parte de una unidad indisociable, en donde se debe tener muy claro que la organización de los contenidos debe ser congruente con la estructura interna de la disciplina. Así, los contenidos se pueden agrupar de diferentes formas: unidades temáticas, núcleos problemáticos o capítulos de un curso escolar, pero siempre deben guardar una relación con un sentido y no reflejar una fragmentación excesiva en su planteamiento. Además, es importante considerar que para la propuesta de contenidos de un curso no debe presentarse como algo terminado, pues toda información esta sujeta a cambios.

III.4 Actividades de aprendizaje

Aunque es necesario que el docente reorganice o adecue las actividades de aprendizaje durante el curso, es importante tomar en cuenta que antes de enfrentarse con su grupo debe definir las; para ello será esencial que fundamente su noción sobre el aprendizaje, la forma como concibe a los sujetos de la educación, sus temáticas y didácticas, y su posición frente a la escuela, la sociedad y la nación. De esta manera, tendrá que definir el concepto de aprendizaje que va a emplear, el tipo de hombre que quiere formar a través de su acción educativa y, por ende, cómo deberán aprender sus alumnos.

Con base en lo anterior, le corresponderá al docente orientar las actividades del curso, tomando en cuenta que existen distintas posturas que plantean un modelo de enseñanza-aprendizaje. A grandes rasgos existe, por un lado el aprendizaje pasivo, en donde alumno es mero receptor de la exposición del docente, es decir, solamente escuchará y reproducirá la información tal cual se verá generalmente reflejada en un examen. El aprendizaje, desde este enfoque es entendido como producto.

Por otro lado, desde una postura crítica y para efectos de este trabajo, se considera el aprendizaje como un proceso inacabado y dialéctico, es decir, el aprendizaje requiere de operaciones del pensamiento. Implica constante cambio y movimiento, por lo que el alumno aprende sólo si reflexiona, critica, analiza, sintetiza, compara, etc.; aunque también en este proceso se producen crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc. Por consiguiente, desde esta perspectiva, el aprendizaje es visto como proceso y no como producto o resultado, de allí que las situaciones de aprendizaje son importantes como generadoras de experiencias que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.³²

³² Porfirio Morán Oviedo. "Planeación de situaciones de aprendizaje". En *Fundamentación de la didáctica*. México, Gernika, tomo 1, 2006, 15ª edición, pp.184-187. En términos generales, ésta también es la postura de Saturnino de la Torre en su libro *Cómo aprender de los errores de la enseñanza de la lengua*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1996.

Lo anterior significa que el conocimiento es presentado como una construcción y como una totalidad que implica un proceso de investigación en el que el analizar y sintetizar son operaciones básicas. Dado ese carácter integrador de las actividades de aprendizaje, su selección debe apegarse a ciertos criterios, entre otros:

- Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.
- Incluir diferentes maneras de aprendizaje: lectura, redacción, investigación, discusión, observación, análisis, resúmenes, ensayos, etc., y algunos tipos de recursos, como los bibliográficos, documentales, presentaciones en diapositivas, entrevistas, cuestionarios, etc.
- Alternar el trabajo individual con el trabajo grupal, de manera que se favorezca la retroalimentación.
- Generar analogías para orientar la información a diferentes situaciones que los alumnos deberán enfrentar en la práctica profesional.
- Promover el deseo de aprender por medio de estrategias de aprendizaje.

Para Azucena Rodríguez las actividades de aprendizaje deben organizarse en unidades y cada unidad debe constituir el conjunto de contenidos relacionados con toda forma de conocimiento en torno a un tema, un problema o una experiencia; las actividades se organizan en tres momentos:

- a) Una primera aproximación al objeto de conocimiento.
 - b) Un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas e interrelaciones.
 - c) La reconstrucción del objeto de conocimiento con todo lo que ello implica, como la observación, la experimentación, la comparación, el análisis, la síntesis, etc.
-

En otras palabras, la autora señala que todo programa, en su estructura total y en cada una de sus unidades, debe contemplar, sobre todo en la organización de situaciones de aprendizaje, una correspondencia de tres momentos:³³

- La apertura: se orienta básicamente a proporcionar una percepción global del fenómeno a estudiar (tema, problema), lo que implica acercar al alumno a su objeto de conocimiento por medio de situaciones que le permitan vincular sus experiencias anteriores con la nueva situación de aprendizaje. Así, esta etapa significa una primera síntesis de las formas metódicas, de las actividades, de los medios y la evaluación; servirá de orientadora del análisis posterior.
- El desarrollo: por un lado, se dirige a la búsqueda de información en relación con el tema o problema planteado desde distintos puntos de vista; por otro lado, las actividades se dirigen al trabajo con la misma información, lo que significa propiciar el análisis y reflexión por medio de la comparación, la confrontación y la generalización de la información, para concluir en una síntesis general. Es importante precisar que éste es el momento donde se genera o propicia la construcción del conocimiento, pues el proceso se realiza a partir del análisis y profundización de los aspectos que componen el problema, en todas sus dimensiones con sus relaciones internas, para que luego el estudiante se apropie del conocimiento.
- Culminación: básicamente las actividades de aprendizaje están encaminadas a reconstruir el fenómeno, tema, problema, etc. en una nueva síntesis. Esto es, luego de realizar en la etapa anterior una síntesis final que permita reconstruir el problema, se presentará esa totalidad en una nueva síntesis, cualitativamente distinta a la primera, misma que, a su vez, cambiará a síntesis inicial de nuevos aprendizajes.

³³ Azucena, Rodríguez. El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario. En *Colección Pedagógica Universitaria 2*. México, Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, No.

III.5 Propuesta metodológica

Todo docente tiene la responsabilidad de plantearse el problema de cómo aprenden los alumnos, por ello, de acuerdo con su disciplina en particular, inicialmente tendrá que perfilar los fundamentos metodológicos de su propuesta de programa. En este sentido y contra el supuesto de que se da por hecho que los métodos pueden aplicarse para todas las materias por igual y en cualquier momento de la clase, es necesario aclarar que la propuesta metodológica no debe ser una receta o un conjunto de instrumentos que puedan ser utilizados en el momento en que el docente lo desee³⁴. De acuerdo con este planteamiento, el método que proponga cada disciplina deberá estar relacionado con la forma en que fue adquirido el conocimiento en ese campo en particular, de manera que dicho método tendrá una relación epistemológica con la propia disciplina y con la concepción del aprendizaje que se va a sustentar para el desarrollo de las temáticas.

En relación con este enfoque, Díaz Barriga señala que “el método debe ser considerado como la posibilidad de articular ciertos contenidos, como punto de unión de lo epistemológico (un campo disciplinar particular) y lo didáctico”³⁵. Por consiguiente, un elemento central del programa del docente es la elaboración de una propuesta metodológica, es decir, la elección de una estructura en la que se enlacen las diversas actividades de aprendizaje, pensadas en el sentido de las experiencias educativas que se promueven en los estudiantes. De acuerdo con esta perspectiva, la propuesta metodológica surge de la experiencia misma y la formación didáctica y, en este sentido, lo metodológico constituye uno de los aspectos en donde las propuestas didácticas cifran su confianza para el mejoramiento de su práctica educativa, lo que implica que el problema de la elaboración de programas sea uno de los temas fundamentales de toda teoría curricular, en donde se busca resolver el problema de la enseñanza de las diversas disciplinas desde una visión unitaria.

2, julio-diciembre, 1976, pp. 15-16.

³⁴ Marta E. Ardiles de S. *Op. cit.*, pp. 210-211.

De manera que, y en particular en el siglo XX, se han presentado diversas teorías del aprendizaje que definen la metodología, por ejemplo, para Rogers, la interrelación humana condiciona el problema de la enseñanza; para los freirianos, prevalece la pedagogía libertaria.

Así, la construcción metodológica se ha ubicado en situaciones diferentes a las que existían en el siglo XVII o en el XIX, debido principalmente al desarrollo de la psicología, la sociología, el pensamiento grupal, la ciencia de la comunicación, la tecnología y la didáctica; sin embargo, los grandes postulados comenianos en relación con el papel que cumple el método en las propuestas didácticas conservan hoy en día su vigencia para el trabajo educativo.

De lo anterior se concluye que en los tiempos actuales toda reflexión en torno a los métodos de enseñanza implica un desafío, pues para lograr una modificación en el sistema educativo se requieren condiciones que permitan una transformación de las relaciones de enseñanza entre docentes y alumnos, lo que constituye un elemento indispensable para lograr un cambio. Sin embargo, como plantea Díaz Barriga³⁵ hoy más que nunca el espacio escolar descuida los procesos cotidianos que vive cada uno de los estudiantes, o ¿en el fondo no se tendrá la intencionalidad de alejar el aprendizaje de la realidad?

Lo anterior tiene sentido toda vez que actualmente muchos de los métodos siguen siendo escolásticos. Esto se debe a que existe una disparidad entre la escuela, la realidad y lo que se estudia, debido a que no hay congruencia entre lo que acontece en el presente y el enfoque cronológico de estudio que presenta la escuela ante cualquier suceso de la historia, utilizando para ello un método de escucha y repetición, de resolución de ejercicios y ejercitaciones para preguntas de exámenes. La cuestión tiene mayores alcances si consideramos que a fines del siglo XX se acentúa la innovación pedagógica de la tecnología, creando reformas educativas que se centran en los contenidos. En el fondo, se

³⁵ Ángel Díaz Barriga. *Didáctica y currículum*. México, Paidós, 1997, p. 66.

³⁶ Ángel Díaz. *El docente y los programas escolares*. México, Pomares, 2005, pp. 89-90.

pretende establecer sistemas de medición de calidad de la educación, orientando el problema en los resultados y no en los procesos.

Ahora bien, ¿qué tanto está en manos del docente crear condiciones favorables en el aprendizaje? Para efectos de la presente propuesta, se pretende que el planteamiento metodológico del programa de un curso esté sustentado con base en fundamentos de un aprendizaje cooperativo, y con una visión de que todo método tiene sentido si contribuye a que el estudiante se comprometa con su aprendizaje y desarrolle destrezas que le permitan avanzar en el mismo. En este sentido, se pone énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende, resaltando el papel activo y responsable del mismo en su propio proceso de aprendizaje. De ahí que se entiende por enseñanza “un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los estudiantes”.³⁷

Con base en estos argumentos, el docente deberá elaborar su propuesta metodológica a partir de las condiciones y adecuaciones que él propicie para que los estudiantes aprendan, dependiendo los procesos mismos que presenten. Para ello deberá apoyarse en diferentes estrategias de enseñanza, las cuales se definen como “los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”³⁸. Se trata pues, de enseñar a los estudiantes a que sean cada vez más conscientes y responsables de sus capacidades, procesos y resultados de aprendizaje, de esta manera se pretende que el docente enseñe a pensar, acto que lo coloca en el papel mediador y facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, de acuerdo con este enfoque, algunas estrategias de enseñanza se organizan para emplearse como apoyos del trabajo docente, ya sea en textos académicos o en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, mismas que puedan ser consideradas en la elaboración de un programa de curso. Para ello, es importante que el

³⁷ Frida Díaz-Barriga y otros. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª. edición, México, Mc Graw Hill, 2004, pp. 140-141.

docente sepa qué función tienen y, cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente, es decir, cómo, cuándo, dónde y por qué utilizar las estrategias de enseñanza. A continuación, se presenta una clasificación y función de dichas estrategias que pueden, de acuerdo con Frida Díaz-Barriga, incluirse al inicio, durante y al término de una clase, sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta su momento de uso y presentación:

- a) Estrategias preinstruccionales. Éstas facilitan el aprendizaje de los estudiantes al ser introducidas como material didáctico de apoyo, tanto en textos académicos, como en la dinámica de exposición y discusión en clase. Por consiguiente, preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, de manera que permite la activación del conocimiento previo y experiencias anteriores, además, ubican al estudiante en el contexto conceptual apropiado para que genere buenas expectativas. Algunas de este tipo de estrategias son:
 - Objetivos: como estrategias de enseñanza compartidas con los estudiantes pueden generar mayor compromiso en sus expectativas, por medio de enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y evaluación del aprendizaje del estudiante.
 - Organizadores previos: se presenta determinada información de tipo introductoria y contextual, principalmente por medio de acetatos o diapositivas. En esencia, se pretende crear un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

- b) Estrategias coinstruccionales. Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es que el estudiante mejore la atención e identifique la información principal por medio de estructurar relaciones e interrelaciones de las ideas principales y, por ende, permiten obtener una mejor

codificación y comprensión de los contenidos de aprendizaje. Son ejemplos de estos tipos de estrategias las siguientes:

- Ilustraciones. Son representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etc.).
- Mapas conceptuales. Se representan por medio de esquemas gráficos de contenidos (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
- Analogías. Se refieren a proposiciones que indican que una cosa es semejante a otra, desconocida y abstracta o compleja.
- Organizadores textuales. Son organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

c) Estrategias Postinstruccionales. Se aplican al término de la clase o sesión. Le permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material; también, en algunos casos, le permiten valorar su aprendizaje. Algunas de estas estrategias son:

- Resúmenes. Se presentan en la síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.
- Mapas y redes conceptuales. Son representaciones gráficas de esquemas de conocimiento que indican conceptos, proposiciones y explicaciones.

Como se puede apreciar en la clasificación anterior, las estrategias de enseñanza demandan cierta planificación y organización, para lo cual deben considerarse algunos criterios de aplicación:

- La forma de presentar y estructurar la tarea.
- La forma de organizar las actividades en el contexto de la clase.
- Las instrucciones que se dan antes, durante y después de la tarea.

- El modelado de valores, así como de las formas de pensar y actuar al enfrentarse con las tareas.
- La forma de evaluación del estudiante.

En conclusión, la elaboración de la propuesta metodológica del programa docente tiene que ser específica, acorde a la situación de aprendizaje de los estudiantes, y es fundamental y necesaria su articulación con el conocimiento y los recursos didácticos que se empleen, tanto para organizar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como para generar la construcción de los aprendizajes significativos en los estudiantes.

III.6 Determinación de la evaluación y acreditación

Históricamente el concepto de evaluación se empleó para referirse a cuestiones del aprendizaje; sin embargo, con el surgimiento de la pedagogía pragmática en la década de los años cuarenta, en Estados Unidos, el término evaluación cumple fundamentalmente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas. De modo que, a partir de los años sesentas se le ha reconocido como una actividad necesaria en toda acción educativa, por lo que su concepto se dispersa abarcando diferentes aspectos, es decir, no sólo se refiere al aprendizaje, sino que trasciende la evaluación del rendimiento escolar hacia la evaluación educativa. Por consiguiente, se intenta evaluar al docente, el método, el programa, la institución, el plan de estudios, e incluso el propio sistema educativo, lo cual ha creado una confusión y una falta de precisión del concepto mismo de evaluación y de su aplicación, creándose en torno a él una polisemia en los distintos niveles del sistema educativo.³⁹

Así, generalmente se le ha dado un mal empleo a la evaluación, dado que sólo se le ha reconocido como un proceso terminal y estático a través del examen o la prueba, siendo que por medio de este instrumento el estudiante debe demostrar todos los conocimientos adquiridos durante el año y, en el mejor de los casos, se le ha evaluado alguna habilidad. De acuerdo con este enfoque tradicional, la evaluación se equipara con la calificación y se utiliza el término en la certificación de conocimientos a través de la asignación de calificaciones en donde se presentan ciertas confusiones en el sentido de que si la calificación debe representar un progreso o una condición comparativa. Por consiguiente, aquí no se distingue la medición del progreso y se plantea la necesidad de controlar la eficiencia del aprendizaje en función de un modelo de hombre a alcanzar: hombre adaptado a la sociedad.

³⁹ Ángel Díaz Barriga. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona, Pomares, 2005, pp. 124-125.

Lo anterior dista mucho de la visión de un hombre creativo, que se adapte a la sociedad cambiándola al ritmo de los avances científicos y sociales de la época⁴⁰. De esta manera, definir la evaluación en términos de calificación es reducir todo lo que hay detrás del progreso de los estudiantes a una simple nota.

Por consiguiente, la evaluación se describe como un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos (desde un enfoque conductista), que involucra decisiones sobre los medios para asegurar la evidencia de su cumplimiento, y que finaliza con las decisiones acerca de los cambios y las mejoras que necesitan el currículo y la enseñanza. En este sentido, se ubica a la evaluación en la corriente de las actividades que aceleran el proceso educacional y, aunque no precisamente sean parte del enfoque que retomo en la propuesta de trabajo que presento, cabe mencionar que de acuerdo con Taba dichas actividades se pueden reducir en los siguientes puntos:⁴¹

- Identificación de los objetivos educacionales.
- Determinación de las experiencias que los estudiantes deben tener para alcanzar estos objetivos.
- Conocimiento suficiente de los alumnos para proyectar las experiencias apropiadas y evaluación de la medida en la cual los estudiantes alcanzan estos objetivos.

Desde otro enfoque, la evaluación aquí juega un papel fundamental dentro del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, de tal forma que se le ha situado en el centro dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que “la evaluación como aspecto de la acción didáctica afecta al resto de los elementos con el objeto no sólo de constatar su aplicación, desarrollo y resultados, sino, sobre todo, con la finalidad de mejorarlos...”.⁴²

⁴⁰ Marta E. Ardiles de S. *Op. cit.*, pp. 212-213.

⁴¹ Hilda Taba. *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel, 1976, p. 408.

⁴² Santiago Castillo A., *et al. Evaluación educativa y promoción escolar*. España, Pearson, 2003, p.50.

Ahora bien, el enfoque que se plantea en la propuesta de trabajo que presento, se considera a la evaluación como una actividad inherente al proceso didáctico que requiere de una planeación y aplicación de manera dinámica y participativa, en función del “aquí” y “ahora”, sin descuidar la dimensión histórica. Por consiguiente, el docente tendrá que emplear la evaluación no como una acción unilateral y terminal, sino como un instrumento que va a guiar su enseñanza en función de los datos que la evaluación le proporcione sobre los aprendizajes que posee el alumno y los que puede seguir adquiriendo.

III.7 Apartado de referencias

Es necesario que toda propuesta de programa incluya un apartado de referencias de los libros, artículos, documentos, páginas web, etc. que se requieran para ser consultados por los estudiantes, a fin de que se obtenga la información necesaria. Además es el sustento del marco teórico que se desarrollará para el curso. La bibliografía puede presentarse al final del programa o, al término de cada unidad temática.

Existen diversos estilos de formulación del apartado de referencias, en este sentido, se sugiere únicamente que se mantenga un criterio definido en el desarrollo del curso. Enseguida se presenta un ejemplo para estructurar las referencias:

Material de consulta para cada unidad didáctica:

- a) Referencias básicas
- b) Referencias complementarias

Al interior de clasificación se puede establecer una subestructura:

- a) Bibliografía: libros, diccionarios, enciclopedias, videos.
- b) Documentación: artículos y escritos.
- c) Hemerografía: periódicos y revistas.
- d) Sitios WEB: páginas de Internet.

IV. Propuesta para la elaboración de un programa docente

IV.1 Justificación de la propuesta

La propuesta que aquí presento está dirigida, especialmente, a los estudiantes de la licenciatura en Letras Clásicas que cursan la asignatura de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I, con el fin de brindarles herramientas didácticas en su formación profesional, y coadyuven al desarrollo de su principal campo laboral: la docencia. Generalmente se ha tenido la idea de que para ejercer funciones pedagógicas, es decir, la práctica docente, sólo basta con saber la materia, sin embargo, de acuerdo con diferentes planteamientos pedagógicos, se puede afirmar que todo docente debe tener una formación pedagógica que garantice el desarrollo de su cometido en la docencia.

Esta propuesta obedece principalmente a dos razones. Por un lado, el plan de estudios vigente de la licenciatura en Letras Clásicas, de 1973, integra tres áreas de conocimiento⁴³, entre las cuáles se encuentra el área de Apoyo a la Docencia y a la Investigación, en la cual se ubican dos asignaturas: Didáctica de la Etimología y las Lenguas I y Didáctica de la Etimología y las Lenguas II. Sin embargo, la forma en que están organizados los programas de estas asignaturas deja mucho que desear, sobre todo, el segundo programa, dado que no cuenta con una estructura bien definida. Al respecto, considero que es una grave deficiencia, pues si en el perfil de egreso se prevé que al finalizar la licenciatura el alumno estará capacitado para el ejercicio docente, entonces los programas no satisfacen totalmente el propósito planteado. Por otro lado, también es importante señalar que en el diagnóstico del Plan de estudios de Letras Clásicas⁴⁴, la propia comunidad puso énfasis en la carencia

⁴³ De acuerdo al Plan de Estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas (Vol. I, documento básico), se entiende por área de conocimiento la agrupación de contenidos que responden a un núcleo de formación básico que requiere de una clara diferenciación de los mismos, y, para ello los configura en asignaturas, otorgando a éstas carácter obligatorio u optativo.

⁴⁴ Con el propósito de cumplir con la normatividad prescrita en el Marco Institucional de Docencia, el

de asignaturas y de instrumentos que proporcionen elementos para fomentar en los estudiantes el interés en el ámbito de la didáctica general. Por lo tanto es urgente atender esta situación, debido a que el campo laboral de la docencia para los egresados de Letras Clásicas va en continuo crecimiento, pues ya no sólo se les requiere como profesores de etimologías o de literatura, sino que además se les solicita para impartir español, redacción, argumentación, etc.

De esta manera, de acuerdo con el informe general del diagnóstico del plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas, “se considera inaplazable fortalecer las materias que forman competencias laborales, como la docencia, dado que es el mayor campo de trabajo de los egresados, tanto en el nivel de educación media superior como superior. Por ello, es necesario diseñar un curso de didáctica general para ser impartido en el séptimo semestre y otro de didáctica de la especialidad para el octavo”⁴⁵. Cabe aclarar que, como ya lo he mencionado anteriormente, por competencia laboral se entiende la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante la experiencia en situaciones concretas de trabajo.⁴⁶

De allí que, al margen de la necesidad de creación de un número mayor de materias relacionadas con la didáctica general para la licenciatura en Letras Clásicas, aquí presento, como resultado de esta investigación, una propuesta para la elaboración de un programa de curso del docente, que sería conveniente ser aprovechada en la asignatura de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I, en la que es conveniente abordar los temas de

Colegio de Letras Clásicas, a solicitud de la Coordinadora del Colegio de Letras Clásicas la Dra. Carolina Ponce, determinó realizar la evaluación de su plan de estudios. Así el Colegio de Pedagogía llevó a cabo el diagnóstico del plan de estudios durante el periodo de octubre de 2003 a mayo de 2004, con el propósito de conocer, entre otras cosas, en qué medida se presentaban los contenidos, la articulación de las asignaturas, y al mismo tiempo se trataba de detectar cuáles eran las fortalezas y debilidades del plan de estudios. Derivado de lo anterior, se presentó un informe al director de la Facultad de Filosofía y Letras.

⁴⁵ Documento de trabajo que presentó la Dra. Carmen Carrión Carranza y colaboradores para la consideración del Comité Académico del Colegio de Letras Clásicas, UNAM, abril de 2004, pp. 17-18.

⁴⁶ Concepción Barrón Tirado. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”. En *Pensamiento Universitario*. Formación en competencias y certificación profesional, No. 91 tercera época. México, CESU-UNAM, 2002, p.26.

didáctica general. Con ello se pretende, en un primer intento, subsanar algunas deficiencias presentadas en el informe del diagnóstico del plan de estudios y, por consiguiente, coadyuvar en la formación del futuro docente de Letras Clásicas.

En toda revisión de programas se tiene como propósitos, entre otros, el mejoramiento del programa académico y su efectividad en el plan de estudios. En este caso, con la revisión del programa de la asignatura de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I se intenta, en principio, identificar los elementos adecuados y las deficiencias que presenta dicho programa. Además se podrá tener una visión amplia y concreta del lugar que ocupa la materia en el mapa curricular, de modo que sea posible visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos y, por consiguiente, será posible distinguir la congruencia del programa en relación con los objetivos del plan de estudios y el perfil de egreso. A partir de ello, será posible estimar el impacto que tiene el programa en la formación de los estudiantes de esta carrera, sobre todo, en las competencias que requiere todo egresado de la licenciatura de Letras Clásicas.

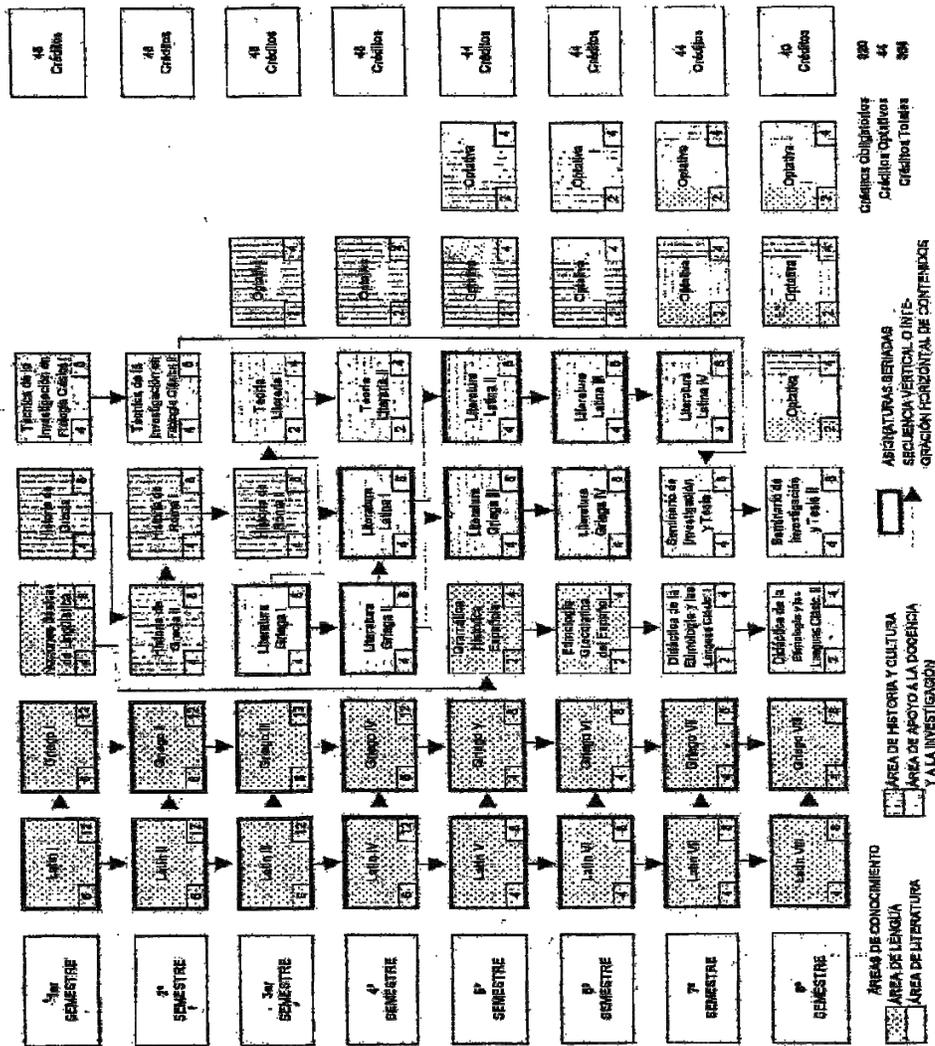
IV.2 Contextualización del programa oficial de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I en el mapa curricular de la Licenciatura en Letras Clásicas

La licenciatura en Letras Clásicas es la carrera profesional llamada a satisfacer la demanda social en el campo de los estudios humanísticos, y la formación que ofrece es única en el contexto de la educación mexicana e, incluso se puede decir que en gran medida, de la educación latinoamericana. Por lo anterior, el plan de estudios de esta licenciatura responde de manera satisfactoria a las necesidades humanísticas y, en este sentido, es muy conveniente formar a las nuevas generaciones enfatizando la docencia, la traducción y la investigación. Asimismo, es importante mencionar que las Letras Clásicas aporta elementales fundamentos para las otras carreras de letras, como son las Letras Hispánicas y las Letras Modernas, así como la Historia y de los Estudios de Filosofía, por lo que se espera que su plan de estudios vaya en constante evolución y actualización, necesario para los avances, tanto de los requerimientos sociales, como los de la propia disciplina.

Por consiguiente, la carrera de Letras Clásicas no solamente tiene un inapreciable valor histórico en nuestro país desde sus inicios hasta nuestros días, sino sobre todo una importante relevancia sociocultural, dado que es uno de los pocos recursos con los que en la actualidad se cuenta para la formación de humanistas. Esto es, las Letras Clásicas son el sustento cultural por excelencia de los estudios humanísticos, que por su carácter, proporcionan un rigor intelectual y una disciplina de argumentación que son básicos para el aprendizaje, y no sólo de la filosofía y de las humanidades, sino de cualquier tipo de saber. Enseguida se presenta el mapa curricular del plan de estudios de Letras Clásicas, en donde se puede apreciar la secuencia curricular de la asignatura de Didáctica de Etimología y las Lenguas Clásicas I, siendo objeto de análisis para la propuesta que se presenta:

LICENCIATURA EN LETRAS CLÁSICAS

Plan de Estudios
 Mapa curricular



De acuerdo al esquema, la asignatura de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I, se ubica en el séptimo semestre. En el contexto vertical tiene su antecedente en Etimología Grecolatina del Español y su consecuente es Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas II; en el contexto horizontal se encuentran Latín VII y Griego VII, Seminario de Investigación y Tesis I y Literatura Latina IV.

El área a la que pertenece esta asignatura, de acuerdo al plan de estudios, es al área de apoyo a la docencia y a la investigación. Como se puede apreciar, el campo de la formación docente sólo cuenta con dos asignaturas: Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I y II. También se puede apreciar que la asignatura de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I no cuenta con asignaturas antecedentes que le permita al alumno integrar los conocimientos nuevos. En relación con el contexto horizontal, es evidente también que no hay relación entre las asignaturas impartidas en el séptimo semestre, pues se encuentra aislada entre materias disciplinarias.

Ahora bien, en este análisis es preciso considerar el perfil de egreso que se plantea en el plan de estudios, con el propósito de identificar la relación que existe entre dicho perfil y la materia que se analiza, pues con ello se podrá distinguir en qué medida la asignatura responde a los propósitos del plan de estudios de esta licenciatura, sobre todo, en aquellos conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la didáctica y la docencia, cuyo cometido, sin duda alguna, es preparar al estudiante en el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior y, nivel superior.

Perfil de egreso⁴⁷:

Al término de los estudios de la licenciatura de Letras Clásicas, el alumno habrá de demostrar los conocimientos, habilidades y actitudes que enseguida se describen:

⁴⁷ Esta información ya ha sido planteada en la primera parte de esta investigación; no obstante, es necesario mencionarla con el propósito de contextualizar adecuadamente el análisis curricular de la asignatura

Conocimientos:

- Suficientes conocimientos de las lenguas griega y latina para leer los textos de los autores clásicos, comprender su estructura gramatical y traducirlos.
- Suficientes conocimientos de las literaturas griega y latina para analizar literalmente los textos clásicos grecolatinos y para situar a los autores clásicos en el contexto de la historia literaria.
- Suficientes conocimientos del desarrollo histórico-social de los pueblos de Grecia y Roma, como un instrumento para la comprensión de sus culturas.
- **Suficientes conocimientos que lo capaciten para planear y ejercer la docencia en distintos niveles educativos.**
- Suficientes conocimientos de los principios básicos de la metodología de la investigación lingüística y literaria para realizar trabajos, individuales o colectivos, en el ámbito de las letras clásicas.
- **Suficientes conocimientos de la historia de la propia disciplina para comprender la acción educativa y transformadora de la tradición clásica en Occidente y para difundir sus conocimientos en la sociedad en que vive.**

Habilidades:

- **Manejo de las técnicas, métodos y procedimientos didácticos requeridos para ejercer la docencia de las asignaturas propias de la especialidad.**
- Manejo de las técnicas de investigación requeridas para el análisis y la traducción de textos literarios, filosóficos, jurídicos, etc.

Actitudes:

- Disposición favorable hacia la búsqueda independiente del conocimiento

para enriquecerse permanentemente como profesionista.

- **Disposición favorable para fomentar entre los especialistas el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y productivo tanto a través de la docencia como de la investigación.**⁴⁸
- Disposición favorable para contribuir, con trabajos de investigación, a la divulgación y mejor conocimiento de la cultura grecorromana clásica a través de los diversos medios de difusión (prensa, radio, televisión, etc.).

Como puede constatar, en las competencias de los egresados están presentes de manera muy significativa aspectos fundamentales de la didáctica. En relación con el ámbito de los conocimientos, por una parte se destaca el conocimiento de la historia de la propia disciplina con el propósito de concientizar al alumno de que los estudios clásicos se definen en gran medida por su fuerza educadora y transformadora, fundamentos que deben ser difundidos en la sociedad actual; por otra parte, el alumno requiere ser capacitado en la planeación y la práctica docente en distintos niveles educativos, lo que implica que debe contar con suficientes herramientas didácticas para desarrollar adecuadamente su tarea.

En relación con las habilidades, el alumno debe demostrar que aplica los diferentes métodos, técnicas y procedimientos didácticos propios de su disciplina, lo que significa que debe discernir e identificar las técnicas y métodos apropiados para una clase en particular. También en el perfil se señala, en el ámbito de las actitudes, que el egresado debe contar con la disposición para fomentar un pensamiento reflexivo, crítico y productivo a través de la docencia y de la investigación. Esto significa que el egresado debe contar los elementos didácticos que le permitan desarrollar en sus alumnos este tipo de pensamiento.

⁴⁸ Estos párrafos, como también en los siguientes, se anotan en negritas porque tienen una estrecha relación con el programa de la asignatura que será objeto de análisis en el siguiente punto.

IV. 3 Descripción y análisis del programa oficial de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I

Asignatura: Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I

Área de conocimiento: Apoyo a la docencia e investigación

Semestre: Séptimo

Carácter: Obligatoria

Nivel de formación: Tercero

Horas a la semana: 2 teóricas

Créditos: 4

Objetivos del programa:

- **Que el alumno se capacite en el manejo de técnicas, métodos y procedimientos requeridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**
- Que el alumno se capacite en el manejo de los programas de Etimologías, Griego y Latín.
- **Que el alumno se habilite en la aplicación de los programas ante un grupo.**
- **Que el alumno adquiera las técnicas de la planeación educativa.**
- **Que el alumno conozca y elabore algunos de los medios de evaluación adecuados a los programas.**

Contenidos de la asignatura:

1. APRENDIZAJE

Definición

Obstáculos para el aprendizaje

Experiencias de aprendizaje

2. MOTIVACIÓN

2.1 Factores internos

2.2 Factores externos

3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

3.1 Generales

3.2 Intermedios

3.3 Particulares

3.4 Específicos

4. FACTORES DIDÁCTICOS

4.1 Procedimientos

4.2 Recursos didácticos

5. PLANEACIÓN

5.1 Programas

5.2 Objetivos

5.3 Tiempo disponible

5.4 Características del grupo

5.5 Recursos

5.6 Criterios de evaluación

6. EVALUACIÓN

6.1 de diagnóstico

6.2 Permanente

6.3 Sumaria

7. ELABORACIÓN DE MEDIOS DE EVALUACIÓN

7.1 Recursos técnicos

7.2 Medios adecuados al tipo de curso

8. EL EJERCICIO DOCENTE

- 8.1 Relaciones profesor-alumno
- 8.2 Relaciones profesor-profesor
- 8.3 Relaciones profesor-autoridades

9. ÉTICA PROFESIONAL

- 9.1 Ser profesor
- 9.2 Compromiso
- 9.3 Responsabilidad
- 9.4 Respuesta académica

10. ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN

- 10.1 Permanente
- 10.2 Personal
- 10.3 Institucional

Técnicas de enseñanza-aprendizaje que se sugieren:

1. Exposición magisterial, con el propósito de presentar las unidades temáticas y las diferentes perspectivas y métodos con las que éstas pueden abordarse.
2. Lectura dirigida, tanto de las fuentes primarias como de las secundarias, con el propósito de que los alumnos conozcan, analicen y valoren lo leído y presenten reseñas críticas.
3. Lectura comentada de pasajes específicos de las fuentes primarias por parte del maestro, con el propósito de que los alumnos comprendan, interpreten y reflexionen de manera colectiva.
4. Discusión, con el propósito de que los alumnos contrasten las interpretaciones sobre lo leído y analizado, y enriquezcan sus perspectivas y métodos.
5. Estudio independiente, con el propósito de que los alumnos profundicen en sus preferencias y se inicien en la lectura y en la crítica.

Procedimiento de evaluación:

1 Indicadores cualitativos:

- 1.1 Participación razonada en discusiones, exposiciones de temas y debates.
- 1.2 Elaboración de reseñas críticas (reportes de lectura)
- 1.3 Elaboración de un ensayo final.

Bibliografía:

Básica

ESPINOSA XOLALPA, JOSÉ PAZ. *Etimologías grecolatinas del español. Curso teórico- práctico*. México, Ediciones Nove, 1992.

HERRERA, ZAPIÉN TARSICIO Y JULIO PIMENTEL ÁLVAREZ. *Etimología grecolatina del español*. México, Porrúa.

MATEOS, AGUSTÍN. *Etimologías grecolatinas del español*. México, Esfinge, 1995.

MILLÁN, ANTONIO. *El signo lingüístico*. México, ANUIES, 1973.

MORENO DE ALBA, JOSÉ. *Historia de la lengua española*. México, ANUIES, 1973.

REYES, ALFONSO. De la lengua vulgar. En *Obras completas*. México, F.C.E., o en Alfonso Reyes. *Antología*, México, F.C.E. (Colección Popular).

Complementaria

ALESSIO, G. *L'etimología. Storia, problemi e metodo dell'indagine etimologica*. Napoli, 1960.

ALONSO, MARTÍN. *Enciclopedia del idioma. Diccionario sintáctico, etimológico*. Madrid, Aguilar.

COROMINAS, JOAN. *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos.

DUBOIS J. *Diccionario de lingüística*. Madrid, Alianza, 1979.

En relación con los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en el perfil de egreso,

el programa de la materia Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I tendría que contener esencialmente elementos didácticos relacionados de manera coherente y organizada, sin embargo, se puede observar que:

Primero, en cuanto a su estructura el programa carece de:

- El tiempo de duración del curso para el que fue planeado.
- El tiempo de estudio que el estudiante promedio requiere para dicho curso.
- Los conocimientos previos que el estudiante debería tener para este curso.
- La redacción de los objetivos de manera explícita.
- Las sugerencias metodológicas para el desarrollo del curso.
- La incorporación de un taller para propiciar en el estudiante el ejercicio de la elaboración de un programa de curso para práctica docente.

Segundo, respecto a los elementos de contenidos del programa, se encuentra que:

- Los temas no están enunciados con una secuencia lógica y coherente.
- Los temas se presentan de manera muy general y en exceso.

Tercero, en relación con las técnicas de enseñanza aprendizaje, se puede apreciar que carecen de:

- Fundamentos didácticos que le proporcionen al estudiante herramientas metodológicas para la docencia.

- Estrategias para la aplicación de medios necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ejercicios de integración para elaborar un programa, de acuerdo con los modelos didácticos para la enseñanza.
- Materiales de apoyo (no sólo de lectura) para el curso.

Cuarto, respecto al procedimiento de evaluación, el programa no contempla:

- Prácticas en equipos que permitan al estudiante retroalimentar su trabajo.
- Especificación de las lecturas que serán objeto de análisis y discusión.
- Evaluaciones parciales.
- Tareas y ejercicios tanto en forma individual como en equipo.
- Participaciones extraescolares.
- En qué consiste el ensayo final.

Quinto, en relación con la bibliografía, se puede apreciar que:

- La bibliografía no corresponde con los contenidos planteados.
- Carece de lecturas relacionadas con la práctica docente.
- No presenta una organización y clasificación correspondiente a los objetivos planteados.

Como ya se ha comentado, los estudios clásicos son indispensables para la demanda social y cultural de nuestro país. En este sentido, el programa de la asignatura que es objeto de análisis requiere de manera apremiante su actualización; de este modo, será posible mejorar sus resultados, además de satisfacer los requerimientos que demanda el plan de estudios para el egresado de esta licenciatura.

IV. 4 Propuesta de trabajo para un curso escolar: planeación de la enseñanza

I. Fundamentos de la asignatura

Presentación general del programa:

Nombre de la institución educativa: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Nombre de la asignatura: Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I

Semestre en que se imparte: séptimo

Carácter: Obligatoria

Unidad didáctica: curso-taller

Nivel de formación: Tercero

Horas a la semana: 2 teórico-práctica

Créditos: 4

Fecha de elaboración:

Introducción general del curso

Desde una perspectiva dinámica de la planeación educativa, para el desarrollo de este curso-taller se ha incorporado una propuesta de aprendizajes mínimos, que si bien, incorpora herramientas de trabajo sistematizadas y organizadas, también este programa puede ser objeto de reconstrucción con el devenir de la práctica educativa.

En la planeación didáctica, concebida ésta como un quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de constantes modificaciones, es muy importante contemplar los elementos didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez nos remite a un diseño de un modelo didáctico. Para ello, es fundamental y necesario que se deba tener muy claro las expectativas y los logros académicos de los estudiantes, el papel del docente en ese proceso, los conceptos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, y los instrumentos de evaluación. Lo anterior, sin duda alguna, debe tener congruencia con el programa y con el modelo educativo de la institución en donde se inserta el plan de estudios, así como del contexto social.

En este sentido, el mapa curricular la asignatura de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I se ubica en el séptimo semestre. En el contexto vertical tiene su antecedente en Etimología Grecolatina del Español y su consecuente es Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas II; en el contexto horizontal se encuentran Latín VII y Griego VII, Seminario de Investigación y Tesis I y Literatura Latina IV.

El área a la que pertenece esta asignatura es al área de apoyo a la docencia y a la investigación. El campo de la formación docente sólo cuenta con dos asignaturas: Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I y II. De modo que la asignatura de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I no cuenta con asignaturas antecedentes que le permita al alumno integrar los conocimientos nuevos. En relación con el contexto horizontal, es evidente también que no hay relación entre las asignaturas impartidas en el

séptimo semestre, pues se encuentra aislada entre materias disciplinarias.

De esta manera, atendiendo el perfil del egreso de la licenciatura y, de acuerdo con del programa oficial de la asignatura de Didáctica de la Etimología y la Lenguas Clásicas I, se tienen como principales propósitos: que el alumno se capacite en el manejo de técnicas, métodos y procedimientos requeridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que el alumno se habilite en la aplicación de los programas ante un grupo. Así, adentrándonos en el objeto de estudio de esta propuesta y, atendiendo lo anterior, en este programa de trabajo se incorporan seis ejes temáticos orientados hacia la planeación de la enseñanza, mismos que serán objeto de análisis, discusión y reflexión, los cuáles serán presentados en la apertura del curso-taller. Los contenidos del programa pretenden, grosso modo:

Primero, vislumbrar de acuerdo con algunas perspectivas teóricas el lugar que ha tenido y que actualmente ocupa la didáctica en el proceso educativo.

Segundo, se realizará la exposición de los modelos didácticos, que por un lado representan determinadas cualidades del docente, y por otra parte, se resaltan sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en dichos modelos se analizarán las teorías del aprendizaje.

Tercero, en este apartado se pretende clarificar el papel y las condiciones del docente, y su relación con los programas de estudio para la elaboración de un curso escolar.

Cuarto, aunado a lo anterior, se plantean diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, herramientas necesarias en la construcción del conocimiento.

Quinto, se sistematizarán algunas técnicas grupales como medios de apoyo en las dinámicas grupales.

Sexto, se relacionará el estudio de las etimologías grecolatinas y su enseñanza en el nivel medio superior y superior.

II. Propósitos de aprendizaje

Si partimos del enfoque de que todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas, y que se genera a partir de que el estudiante plantee sus dudas, formule hipótesis, retroceda ante ciertos obstáculos, arribe a conclusiones parciales, maneje objetos, etc. Entonces aprender significa que el estudiante desarrolle operaciones del pensamiento inherentes a su situación de aprendizaje, lo que le permitirá desarrollar capacidades de pensar, de razonar. De esta manera, los estudiantes tendrán que desarrollar un pensamiento creativo y, por ende, tendrán que desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje. Así, bajo esta perspectiva, se plantean los siguientes propósitos.

Al término del curso-taller los estudiantes:

- Analizarán y discutirán el contexto histórico de la didáctica para reflexionar y comprender su valor. Al mismo tiempo podrán identificar los elementos didácticos que han intervenido en la práctica educativa.
- Distinguirán las características de los modelos didácticos y, con base en ello, podrán explicar la función del docente en su devenir histórico, así como la relación educador-educando.
- Analizarán las características de algunos programas de estudio para identificar las funciones que presenta cada uno de ellos.
- Ejercitarán diferentes estrategias de enseñanza y técnicas grupales para diferenciarlas e incorporarlas en una “clase modelo”.
- Contrastará los elementos didácticos que conforman un programa académico para integrarlos en una planeación de enseñanza.

- Elaborarán una propuesta de un programa escolar de la asignatura de Etimologías Grecolatinas y su relación en la enseñanza media superior y superior.

III. Selección y organización de los contenidos

El contenido debe ser presentado según las necesidades de cada situación educativa, además debe plantearse el compromiso de acercar al estudiante a elementos que le sean pertinentes para desarrollar una mejor comprensión del mundo actual. Lo anterior coadyuva a superar las deficiencias en el pensamiento crítico del estudiante y, por consiguiente, le permite construir una concepción distinta a la enciclopédica y mecánica.

De esta manera, para el desarrollo de este curso taller, se presentan seis contenidos del programa en forma articulada y que puedan plantearse y estructurarse a través de problemas, interrogantes, hipótesis, etc., de tal forma que se perciba cierto sentido de totalidad. Bajo esta óptica, y para efectos de esta propuesta, se reconoce el papel del estudiante dentro de un proceso en la construcción de las estructuras lógicas o racionales que le permitan generar nuevos conocimientos a partir de sus aprendizajes previos.

En este curso se pretende que el estudiante elabore sus conocimientos fundamentales acerca de la Didáctica General, y para este efecto, se ha procurado vincular los planteamientos teóricos con la práctica educativa. De acuerdo con esto, los temas que el estudiante deberá abordar para el logro de los propósitos de aprendizaje son los siguientes:

Unidad 1. El campo histórico de la didáctica

Unidad 2. Los modelos didácticos y su relación con las teorías del aprendizaje

Unidad 3. El docente y los programas

Unidad 4. Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Unidad 5. Técnicas grupales

Unidad 6. Las etimologías grecolatinas y su enseñanza en el nivel medio superior y superior: elaboración de una planeación de curso

IV. Actividades de aprendizaje

Desde una postura crítica y, para el trabajo de este curso-taller se considera el aprendizaje como un proceso inacabado y dialéctico que requiere de operaciones del pensamiento, tales como la de formar conceptos e inferir relaciones, lo que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. Esto implica constante cambio y movimiento en ese proceso, por lo que el estudiante aprende sólo si reflexiona, critica, analiza, sintetiza, compara, etc., de modo que conocer consiste en la acción que el estudiante ejerce sobre su objeto de conocimiento y, su consiguiente reestructuración, por medio de procesos de asimilación, regulación y acomodación.

Además, desde una concepción de enseñanza y aprendizaje situados se cuestiona el sentido y relevancia social de un conocimiento escolar descontextualizado, al margen de las acciones o prácticas pertinentes para los grupos humanos. Desde esta perspectiva, el conocimiento es situado, toda vez que es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y se utiliza; en otras palabras, el conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación.⁴⁹

Desde este enfoque, se tiene el propósito de desarrollar en cada unidad temática diferentes actividades, tanto parciales como integrales. Posteriormente, como actividad integradora del curso-taller, los estudiantes elaborarán un ejercicio de un programa docente para un curso de etimologías grecolatinas, que puede estar dirigido a nivel medio-superior o superior.

⁴⁹ Frida Díaz-Barriga A. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw-Hill Interamericana, 2006, p. XV.

V. Orientaciones metodológicas

En el entendido de que el método debe ser considerado como la posibilidad de articular ciertos contenidos como punto de unión entre lo epistemológico y lo didáctico, por consiguiente, en esta propuesta se desarrollarán diferentes actividades de aprendizaje pensadas en el sentido de las experiencias educativas que se promueven en los estudiantes por medio del trabajo individual y colectivo. De modo que, desde el enfoque de la didáctica grupal⁵⁰, se pretende desarrollar en este curso taller, a manera de trabajo estratégico, que el estudiante elabore en cada unidad didáctica determinadas actividades de trabajo, apoyándose en la investigación documental y de campo. Posteriormente, se discutirá la información en equipos de trabajo y finalmente se expondrá en la clase. A partir de esto, se generarán comentarios y reflexiones críticas de la bibliografía revisada. Lo anterior exige la responsabilidad de los participantes de trabajar tanto en el desarrollo de las clases, como fuera de ellas.

⁵⁰ La didáctica grupal implica reconocer la necesidad de una elaboración como proceso de trabajo colectivo, a través de la reflexión individual e interacción de los participantes del grupo.

VI. Determinación de la evaluación y acreditación

Se podrá dar el seguimiento al trabajo que realizarán los estudiantes, correspondiente al programa, a partir del reconocimiento que se tiene de la evaluación como una actividad inherente al proceso didáctico continuo y permanente. Esto requiere de una planeación y aplicación de manera dinámica y participativa, en función del “aquí” y “ahora”, sin descuidar la dimensión histórica. Así, para el desarrollo de este curso-taller se requerirán los siguientes criterios de evaluación y acreditación:

- Participación en los requerimientos y compromisos del trabajo grupal que se acuerden desde el inicio del curso-taller.
- Elaboración de reportes de lectura de los documentos de la bibliografía básica.
- Elaboración de ejercicios de síntesis e integración de aprendizajes en cada unidad didáctica.
- Realización de una investigación documental y de campo sobre el trabajo del docente en la asignatura de grecolatinas.
- Exposición en equipos incorporando estrategias de enseñanza.
- Elaboración de una actividad integradora: planeación de un curso.
- Asistencia y puntualidad a las sesiones.

VII. Unidades temáticas

UNIDAD I. EL CAMPO HISTÓRICO DE LA DIDÁCTICA

Introducción

Partiendo del principio de que toda actividad docente requiere de un dominio de la disciplina, de una formación con bases didácticas, de una actitud ante el mundo y de una postura crítica frente al propio conocimiento, se pretende en esta unidad analizar y discutir el desarrollo histórico de la didáctica. El estudio se plantea a partir del siglo XVII, con la Didáctica Magna de Comenio, obra en la que se presentan las más sólidas bases y los elementos didácticos de lo que se ha transmitido como la escuela tradicional, sin olvidar que el surgimiento de dicha escuela se entreteje con la trama histórico-social que da sentido a las instituciones de cada época hasta nuestros días.

Propósitos de aprendizaje

<p>Al término de esta unidad el estudiante explicará el contexto histórico de la didáctica a partir del análisis de su desarrollo histórico y de los elementos fundamentales que la conforman para distinguir el papel que ha representado como disciplina.</p>

Temario específico

1. Una mirada histórica de la didáctica.
2. Conceptualización de la didáctica.

3. Elementos didácticos.

Actividades de aprendizaje

Al inicio de esta unidad se abrirá un espacio para la presentación de los integrantes del curso y del programa por medio de una dinámica grupal. Posteriormente, el estudiante revisará, a través de lluvia de ideas, su conocimiento previo sobre el concepto de didáctica. A partir de lo anterior, en forma individual analizará las lecturas correspondientes y, en equipos, se discutirán los momentos históricos de la didáctica. De lo anterior, el estudiante elaborará un mapa mental que represente el desarrollo histórico de la didáctica, desde su origen hasta nuestros días. Además, elaborará diez preguntas con sus respectivas respuestas sobre las lecturas analizadas [v. bibliografía 3) y 4)].

Así también, en clase se revisará la importancia de la didáctica en el proceso de enseñanza y, por medio de acetatos, se explicarán los elementos didácticos y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje. Se aclararán las dudas que surjan.

Estrategias de evaluación

- ❖ Reporte de lecturas en fichas de trabajo [v. bibliografía 1) y 2)].
- ❖ Trabajo en equipos: corrillos.
- ❖ Elaboración de un mapa mental y cuestionario.
- ❖ Examen parcial.

Bibliografía básica

- 1) COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*, prólogo de Gabriel de la Mora. México, Porrúa, 2002.
- 2) DÍAZ BARRIGA, Ángel. “La investigación en el campo de la didáctica. En *Perfiles Educativos*. CESU-UNAM, núms. 79-80, México, 1998.

- 3) ROSALES Carlos. “Dimensión epistemológica y científica de la didáctica”. En *Didáctica General I*. Comp. Bosco Hernández, Martha Diana. Selección de lecturas, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2003.
- 4) ROSALES Carlos. “Núcleos fundamentales. Dimensión histórica de la didáctica”. En *Didáctica General I*. Comp. Bosco Hernández, Martha Diana. Selección de lecturas, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2003.
- 5) NÉRICI IMÍDEO. *Hacia una didáctica general dinámica*. Argentina, Kapelusz, 1992, pp. 57-70.

UNIDAD II. LOS MODELOS DIDÁCTICOS Y SU RELACIÓN CON LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Si entendemos por modelo la explicación organizada de una totalidad cuyas partes se implican mutuamente, entonces se puede concebir como modelo didáctico la construcción teórica de un esquema de enseñanza que explica y regula el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, en esta unidad se iniciará con la reconstrucción de los momentos históricos que explican una forma determinada de la didáctica, lo cual conduce a la elaboración de los modelos teóricos que en alguna forma recogen las características de la educación formal que representan. Así también, es conveniente detenerse en revisar los planteamientos de las diferentes teorías psicológicas que ofrecen una explicación convincente de los procesos subjetivos de aprehender la realidad, en tanto que facilitan la comprensión de los fenómenos de aprendizaje en la escuela y se sintetizan con los conceptos y principios de las teorías del aprendizaje. De esta manera, la educación formal es la escuela, la cual es vista como un proceso social e históricamente condicionado, por lo que en esta unidad se puede explicar que cada modelo educativo corresponde a un momento en particular y dentro de un contexto social determinado.

Propósitos de aprendizaje

Al término de esta unidad el estudiante interpretará, por medio de un cuadro comparativo, los planteamientos teóricos en relación con los modelos didácticos y con algunas teorías del aprendizaje; para identificar los fundamentos de esos enfoques teóricos y su vínculo con el tipo de escuela que representa, y en relación con el tipo de sociedad al que pertenece.

Temario específico

1. Sociedad-Educación-Didáctica: modelos didácticos
 - 1.1 Escuela tradicional

- 1.2 Escuela nueva
- 1.3 Escuela tecnocrática
- 1.4 Escuela crítica
- 1.5 Escuela constructivista
- 2. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje
 - 2.1 Teorías asociacionistas
 - 2.2 Teoría de la Gestalt
 - 2.3 Teoría psicológica genético-cognitiva
 - 2.4 Teoría psicológica genético-dialéctica
 - 2.5 Teoría del procesamiento de la información

Actividades de aprendizaje

El estudiante tendrá que dar lectura a la bibliografía básica para su análisis correspondiente. Así, en un primer momento, de la lectura de Margarita Panza, expondrá en equipos la clasificación de los modelos didácticos, a partir de los momentos históricos por los que ha atravesado la didáctica, resaltando las características principales de la educación formal que representan dichos modelos.

Más adelante, en forma individual, el estudiante elaborará un cuadro comparativo de las principales teorías del aprendizaje, resaltando los planteamientos que sustenta cada teoría, desde de sus implicaciones didácticas.

Estrategias de evaluación

- ❖ Resumen del análisis y discusión de lecturas [bibliografía 2) y 3)]
- ❖ Tarea extraclase: cuadro comparativo
- ❖ Trabajo colectivo: exposiciones [bibliografía 1) y 4)]
- ❖ Examen parcial

Bibliografía básica

- 1) PANSZA, Margarita G. *et al.* . *Fundamentación de la didáctica*. (tomo 1). 15ª ed. México, Gernika, 2006, pp. 48-59.
- 2) HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 2004.
- 3) PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. “Los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En *Didáctica General I*. Comp. Bosco Hernández, Martha Diana. Selección de lecturas, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2003.
- 4) EZPELETA, Justa. “Modelos Educativos: Notas para un cuestionamiento”. En *Didáctica General I*. Comp. Bosco Hernández, Martha Diana. Selección de lecturas, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2003.

UNIDAD III. EL DOCENTE Y LOS PROGRAMAS

Si partimos del hecho de que la docencia significa más que la mera transmisión de conocimientos, entonces puede entenderse a la docencia como un proceso complejo donde interactúan diversos elementos, entre los principales se encuentran los procesos de relación entre profesores y estudiantes, y la atención se centra en procesos de aprendizaje: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc. En este sentido, la docencia pretende promover aprendizajes significativos, por lo que se requiere de una formación pedagógico-didáctica específica y de una dedicación que trasciende las aulas y forma parte del currículo. Así, la docencia caracterizada por las formas de apropiación de conocimientos, de reflexión y crítica, se convierte en un compromiso y un reto de todo docente, de todo profesional de la educación.

Bajo esta perspectiva, en esta unidad temática se pretende propiciar en los estudiantes la discusión y el análisis en torno a la función del docente dentro de la complejidad de la tarea educativa, como orientador profesional del estudiante. En este sentido, la formación docente es una abstracción que requiere afinarse en cada condición concreta, y depende del papel que en cada caso se asigne a la educación y al sistema escolar. Asimismo, se revisarán los tipos de programas académicos, pero principalmente se distinguirá el programa docente entendido como una propuesta global de trabajo para su curso; como una propuesta mínima de aprendizajes, herramienta de trabajo inacabado, a partir del propio docente, lo que supone que deba tener una concepción bien concreta y relevante de su rol profesional.

Propósitos de aprendizaje

En esta unidad temática el estudiante discutirá, a partir de algunas perspectivas teóricas, las funciones del papel que le corresponde al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y al término de dicha unidad, el estudiante podrá distinguir de manera crítica, por medio de un mapa mental el contexto social al que responde la práctica educativa.

Temario específico

1. Importancia y funciones del docente.
2. La docencia: una tarea profesional compleja.
3. El nuevo papel docente
4. Los programas del docente

Actividades de aprendizaje

Como primera actividad, se proyectará la película “Los Coristas”, de la cual se entregará, en forma individual, un reporte con base en algunos ejes de análisis. Posteriormente el estudiante analizará las lecturas: bibliografía 1) y 2), para ser discutidas en pequeños grupos. De estas mismas lecturas se expondrá en equipos los puntos principales, sobre todo, las funciones del docente. Así también, en trabajo individual se elaborará un resumen esquemático para representar la tarea docente y el modelo de formación que se pretende en una sociedad determinada [bibliografía 4)]. Aunado a lo anterior, se elaborarán fichas de trabajo para resumir la información de la lectura 3) y 6), misma que será comentada en clase, y se elaborará un cuestionario. Finalmente, en parejas se revisará la lectura de Díaz Barriga para sintetizar la información recabada en un cuadro sinóptico y, posteriormente, comentarla en una mesa redonda [bibliografía 5)].

Estrategias de evaluación

- ❖ Trabajo colectivo: exposiciones
- ❖ Trabajo individual: análisis y reflexión de lecturas
- ❖ Trabajo en equipos: corrillos
- ❖ Reporte de la película “Los coristas”
- ❖ Mesa redonda

Bibliografía básica

- 1) NÉRICI IMÍDEO. Hacia una didáctica general dinámica. Argentina, Kapelusz, 1992, pp. 107-119
- 2) DÍAZ-BARRIGA, Frida. “La función mediadora del docente y la intervención educativa”. En *Didáctica General I*. Comp. Bosco Hernández, Martha Diana. Selección de lecturas, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2003, pp. 93-100.
- 3) MORÁN OVIEDO, Porfirio. “La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula”. En *Perfiles Educativos*. México, CESU-UNAM, núms. 105- 106, 2004, pp. 41-71.
- 4) TORRES DEL CASTILLO, Rosa Ma. “El nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?” En *Perfiles Educativos*. México, CESU-UNAM, núm. 82, 1998, pp. 6-21.
- 5) DÍAZ BARRIGA, Ángel. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona México, Ediciones Pomares, 2005, pp. 54-72.
- 6) MORÁN OVIEDO, Porfirio. “Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad”. En *Pensamiento Universitario*. Tercera época, No. 92. México, CESU-UNAM, 2003, pp. 157-184.

UNIDAD IV. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En esta unidad se pretende analizar y distinguir las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje (a partir de su propia conceptualización) para clasificarlas y aplicarlas directamente en el aula bajo el principio de enseñar a pensar. Ahora bien, partiendo del hecho de que las estrategias de enseñanza son recursos que el docente puede aplicar de manera reflexiva, heurística y flexible en su práctica y de acuerdo a su propia realidad, entonces habrá de concebirse al docente como un agente estratégico, planificador de su propio quehacer y capaz de relacionar los aprendizajes significativos de los contenidos por medio de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, la capacidad para aprender continuamente tiene mucho que ver con el aprendizaje de estrategias generales del pensamiento que nos permiten conocer y buscar información que se requiere en un momento dado. De esta manera, se puede entender por estrategias de enseñar a pensar el aprendizaje de estrategias generales de pensamiento, que son objeto de la instrucción explícita.⁵¹

En este sentido, la importancia de aprender a aprender radica en ofrecerle al estudiante herramientas didácticas que le ayuden a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, esto es: qué está aprendiendo, para qué y cómo lo está haciendo y, a partir de ello se diferenciarán y se clasificarán las estrategias para enseñar y para aprender a pensar, que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Por tanto, en esta unidad temática se abrirá el espacio para la discusión grupal sobre las diferencias que existe en las estrategias antes mencionadas, además de detenerse a analizar cómo se desarrollan, se adquieren y se enseñan las estrategias de aprendizaje, entendidas como “las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”.⁵²

⁵¹ Ma. Rosa Elosúa. *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, Nancea, 1993, p. 6.

⁵² Juan Ignacio Pozo. “Estrategias de aprendizaje”. En Coll, C. et. al. *Desarrollo psicológico y educación II*:

Propósitos de aprendizaje

Al término de esta unidad temática, el estudiante podrá aplicar las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje directamente en el aula, bajo el principio de enseñar a pensar, por medio del modelamiento. Así también elaborará un cuadro comparativo, con lo cual distinguirá dichas estrategias.

Temario específico

1. Clasificación de las estrategias para enseñar y aprender a pensar
 - 1.1 Estrategias cognitivas
 - 1.2 Estrategias motivacionales
 - 1.3 Estrategias metacognitivas
2. Estrategias de enseñanza
3. Estrategias de aprendizaje

Actividades de aprendizaje

Una vez que el estudiante realice la lectura de R. Elosúa [1)] elaborará un mapa mental, el cual será discutido en equipos, y posteriormente cada equipo expondrá una parte de la lectura correspondiente. Así también, se analizarán las lecturas de estrategias de aprendizaje [2) y 3)] y se realizará un ejercicio de modelamiento de dichas estrategias por medio de un sociodrama. De la lectura de Díaz- Frida y de Pozo [2 y 4)] se elaborará, en forma individual un cuadro comparativo en donde se representen las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Por último, en plenaria se realizarán las conclusiones de las lecturas antes mencionadas y se elaborará una guía-examen.

Estrategias de evaluación

- ❖ Trabajo individual: reporte de lecturas (mapa mental y cuadro comparativo)
- ❖ Trabajo en equipos: exposiciones
- ❖ Sociodrama
- ❖ Examen parcial

Bibliografía básica

- 1) ELOSÚA, Ma. Rosa. *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, Nancea, 1993, pp. 5-20.
- 2) DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ R. Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw Hill, 2003.
- 3) POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata, 1996, pp.
- 4) POZO, J. I. “Estrategias de aprendizaje”. En Coll, C. et. al. *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación*. Madrid, Alianza, 1990.

UNIDAD V. TÉCNICAS GRUPALES

Si partimos de que el aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, entonces es necesario hablar de una perspectiva de grupo, en la cual se requiere valorar la importancia de aprender a interactuar en grupo y a vincularse con los otros. En este sentido, es imprescindible aceptar que elaborar el conocimiento implica considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilita el aprendizaje.⁵³

Así, desde este enfoque se definen las técnicas de grupo como maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupos. Desde esta óptica se pretende en esta unidad, como punto principal, que los estudiantes revisen, organicen, clasifiquen e integren las distintas técnicas grupales, entendidas como medios para lograr diferentes objetivos, de acuerdo con las condiciones específicas de aplicación en el proceso grupal, los contenidos de la materia, la disposición del grupo y la habilidad del docente para aplicarlas. Hay que mencionar que cada técnica tiene características diferentes que la hacen apta para determinados grupos y en distintas circunstancias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Propósitos de aprendizaje

En esta unidad temática el estudiante reflexionará en forma crítica sobre las diferentes estrategias instruccionales y, al término de la unidad el estudiante realizará un modelamiento para aplicarlas en el grupo, mediante la utilización de técnicas grupales.

⁵³ Edith Chehaybar Y Kuri. *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México, CESU-UNAM, 2000, pp. 15-16.

Temario específico

1. Estrategias instruccionales
 - 2.1 Estrategias preinstruccionales
 - 2.2 Estrategias coinstruccionales
 - 2.3 Estrategias postinstruccionales
2. Técnicas grupales
3. Dinámicas de grupo

Actividades de aprendizaje

A lo largo de la unidad el trabajo se desarrollará principalmente por medio del análisis y discusión de las lecturas correspondientes, identificando las perspectivas de los autores citados en la bibliografía básica. Así en una primera parte, el estudiante realizará un resumen esquemático en donde represente las distintas estrategias instruccionales, el cuál será comentado en equipos. Luego de cada equipo se expondrá un esquema de dichas estrategias. Posteriormente, por medio de una lectura compartida se revisarán las técnicas grupales, mismas que serán clasificadas de acuerdo al objetivo que se trate. De la lectura 2) se realizarán ejercicios prácticos, a través de pequeños grupos. Finalmente, en forma individual se realizará un modelamiento de las estrategias instruccionales y de las técnicas grupales, acompañadas de algunas dinámicas de grupo, en relación con ejercicios del curso de la asignatura de etimologías grecolatinas.

Estrategias de evaluación

- ❖ Trabajo individual: reporte de las lecturas por medio de un resumen esquemático.
- ❖ Trabajo en equipos: corrillos
- ❖ Trabajo grupal: exposiciones
- ❖ Lectura compartida
- ❖ Modelamiento

Bibliografía básica

- 1) DIAZ-BARRIGA, Frida. “Estrategias instruccionales”. En *Perfiles Educativos*. México, CESU-UNAM, núm. 65, 1994.
- 2) CHEHAYBAR Y KURI, Edith. *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México, CESU-UNAM, 2000, pp. 163.
- 3) CIRIGLIANO, Gustavo, *et .al. Dinámicas de grupo*. Argentina, Lumen, 1999.

UNIDAD VI. LAS ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS Y SU ENSEÑANZA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR: ELABORACIÓN DE UNA PLANEACIÓN DE CURSO

En relación con los propósitos del Área de Lengua inscrita en el plan de estudios, uno de los objetivos es el de proporcionar al alumno el conocimiento morfológico, sintáctico y estilístico de las lenguas griega y latina, para la comprensión y traducción de textos clásicos grecolatinos. De ahí que en esta unidad se intenta que el estudiante integre dichos conocimientos en una propuesta de programa, para incorporarlos en el ejercicio de la docencia, esto es, en la elaboración de un programa a nivel medio superior o a nivel superior. Para ello, el estudiante tendrá que realizar una investigación documental y de campo en donde recabe información sobre el programa de la asignatura de etimología grecolatina, y por medio de una entrevista, recopilará datos específicos sobre la impartición de un curso de esta asignatura. Posteriormente, integrará la información recabada del campo disciplinario y a partir de ello elaborará los propósitos de aprendizaje, así como la selección y organización de contenidos, entre otros elementos didácticos, e integrarlos en una propuesta de trabajo.

Propósitos de aprendizaje

Al término de esta unidad temática el estudiante integrará los conocimientos de la etimología grecolatina apoyándose de diferentes herramientas didácticas para desarrollarlos en una propuesta de un programa curso, por medio de una investigación documental y de campo.

Temario específico

1. Conceptualización de programa de estudios y su relación con el plan de estudios

2. Presentación de un programa de un curso

2.1 Datos generales

2.1 Introducción a la unidad didáctica

2.2 Propósitos de aprendizaje

2.3 Contenidos

2.4 Actividades de aprendizaje

2.5 Evaluación

Actividades de aprendizaje

A partir de las lecturas básicas, el estudiante elaborará la información relacionada con la presentación de un programa de estudios [bibliografía 1) y 2)], misma que integrará (a manera de un ejercicio) como propuesta de un programa. Lo anterior dependerá de la información que obtenga de la investigación de campo, en la cual obtendrá los datos suficientes de una entrevista sobre la impartición de un curso de etimologías grecolatinas. Y con base en ello, el estudiante seleccionará los componentes de un programa para ser desarrollados. Finalmente en forma individual se realizará la presentación escrita y oral de la propuesta de trabajo.

Estrategias de evaluación

- ❖ Reporte del análisis de las lecturas (resumen)
- ❖ Responder cuestionario
- ❖ Guía-entrevista
- ❖ Programa de un curso sobre etimologías
- ❖ Entrevista
- ❖ Exposiciones

Bibliografía básica

- 1) PANSZA, Margarita G. *et al. Operatividad de la didáctica* (tomo 2). 11^a ed. México, Gernika, 2006, pp. 15-27; 32-40
- 2) DÍAZ BARRIGA, Ángel. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona México, Ediciones Pomares, 2005, pp.54-88.
- 3) LÓPEZ, Leticia. *Latín I: Declinación*. México, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 2006.
- 4) MATEOS, Agustín. *Etimologías griegas del español*. México, Esfinge, 1995.

Documentos

Programa de estudios de etimologías grecolatinas de la Escuela Nacional preparatoria

Conclusiones

A la luz de esta investigación, se puede concluir que el proceso de cambios que ha sufrido a lo largo del tiempo el plan de estudios de Letras Clásicas ciertamente pone al descubierto una continua preocupación por la falta de articulación entre asignaturas, contenidos e incluso en el tejido curricular en su conjunto. No obstante me parece importante aclarar que esta índole cambiante y movable responde no sólo a la mentalidad y a la manera de pensar de las generaciones de estudiosos de esta licenciatura que han intervenido en dichas modificaciones, sino particularmente a la índole específica del mundo clásico, cuyo espectro de estudio e investigación es por demás amplio y variado. Esto también implica una continua necesidad de revisión y reestructuración de los programas, pues, dado que se trata de un ámbito de estudio multidisciplinario, los cambios repercuten en la formación del egresado; por ello es fundamental mantener una dinámica de revisiones periódicas en las que se parta de un criterio de coherencia entre el plan de estudios y sus contenidos, y las necesidades laborales de los egresados, tomando siempre como punto de referencia el contexto histórico.

En este sentido, es importante mencionar que los cambios que se dieron en el año de 1996 con la revisión del plan de estudios de 1973, que era rígido y estrictamente cerrado, significaron un gran avance dado que hubo una cierta apertura al incluirse materias optativas. Sin embargo, en el diagnóstico del plan de estudios del 2004¹ se observó que era necesario poner mayor atención a los programas de Didáctica de la Etimología y las Lenguas Clásicas I y II, pues no guardan entre sí ni una continuidad, ni una articulación de contenidos. Esto constituye un grave problema, pues finalmente la docencia fue, es, y seguirá siendo uno de los principales campos laborales del egresado de Letras Clásicas, no por una arbitraria o unilateral decisión institucional, sino porque todos los saberes relacionados con las humanidades están estrechamente vinculados con la docencia, lo que resulta evidente si se hace una revisión histórica del humanismo. Humanidades y docencia

¹ Documento de trabajo que presentó la Dra. Carmen Carrión Carranza y colaboradores para la consideración del Comité Académico del Colegio de Letras Clásicas, UNAM, abril de 2004, pp. 17-18.

son dos actividades unidas por definición. En ese sentido, el plan de estudios no debe perder de vista la necesidad de una sólida orientación en materia pedagógica.

Finalmente, con base en el estudio realizado sobre la dimensión histórica de la didáctica, así como del análisis comparativo efectuado en esta investigación, quedó elaborada esta propuesta de trabajo docente dirigida a los estudiantes y egresados de la licenciatura en Letras Clásicas. El propósito central de esta propuesta, que se presenta a través de la elaboración de un programa, es ofrecer una serie de herramientas didácticas que permitan mejorar el quehacer docente de los alumnos de esta licenciatura. Espero que este trabajo sea de utilidad a sus destinatarios y sirva como punto de referencia para las futuras generaciones de jóvenes docentes.

ANEXO 1. EJEMPLO DE UNA CARTA DESCRIPTIVA

<p>Objetivo Terminal:</p> <p style="text-align: right;"> Curso: _____ Número de horas: _____ Año: _____ Institución: _____ </p>				
Objetivos específicos	Medios de enseñanza	Actividad	Tiempo	Bibliografía
<p>1.1</p> <p>1.2</p> <p>1.3</p> <p>1.4</p> <p>1.5</p>				

ANEXO 2. EJEMPLO DE UN PROGRAMA OFICIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: MATEMÁTICAS

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: MATEMÁTICAS V

CLAVE 1500

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: QUINTO

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: OBLIGATORIA

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: TEÓRICA

	TEÓRICAS	PRACTICAS	TOTAL
No.de horas semanarias			
No.de horas anuales estimadas			
CRÉDITOS			

2. PRESENTACIÓN

- a) **Ubicación de la materia en el plan de estudios.**
- b) **Exposición de motivos y propósitos generales del curso.**
- c) **Características del curso o enfoque disciplinario.**
- d) **Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.**
- e) **Estructuración listada del programa.**
 - Primera Unidad:**
 - Segunda Unidad:**
 - Tercera Unidad:**
 - Cuarta Unidad:**
 - Quinta Unidad:**

3. CONTENIDO DEL PROGRAMA

- a) Primera Unidad: Relaciones y Funciones.
- b) **Propósitos:**
 - Que el alumno comprenda el concepto de relación y sea capaz de establecer cuando una relación es función.
 - Que distinga entre variable independiente y dependiente, así como entre dominio y rango.
 - Que sea capaz de determinar las características de una función y que la grafique. Que sea capaz de expresar como función problemas de la vida cotidiana.

" HORAS "

CONTENIDO

DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

BIBLIOGRAFÍA

4. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Básica:

Complementaria:

5. PROPUESTA GENERAL DE ACREDITACIÓN

a) Actividades o factores.

El alumno demostrará su capacidad de análisis, de síntesis e interpretación lógica de la información adquirida a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos en el curso en el planteamiento y resolución de problemas concretos; se propone que estas actividades sean evaluadas individualmente y por equipo durante el desarrollo de cada unidad.

Propuesta de actividades o factores a evaluar:

Exámenes.

Investigaciones bibliográficas y de aplicación a la asignatura correspondiente.

Ejercicios.

Tareas.

b) Carácter de la actividad.

Individual: exámenes, investigaciones y tareas.

En equipo: ejercicios e investigaciones.

c) Periodicidad.

Exámenes cada vez que el profesor lo considere conveniente en función del volumen de información que se maneje, y de acuerdo con los periodos que acuerde el H. Consejo Técnico de ENP.

Investigaciones permanentes durante la unidad.

Ejercicios permanentes durante la unidad.

Tareas permanentes durante el curso.

d) Porcentaje sobre la calificación sugerido.

Exámenes 75 %

Investigación **15%**

Ejercicios 5 %

Tareas 5 %

6. PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA

La asignatura Matemáticas V contribuye a la construcción del perfil general del egresado de la siguiente manera; que el alumno: Madure sus estructuras cognoscitivas para iniciar el paso del nivel de conocimiento básico, al de comprensión, análisis y aplicación de los conocimientos matemáticos en la interpretación de diferentes problemas.

Profundice en el manejo de los lenguajes y técnicas básicas para indagar, organizar y aplicar la información obtenida.

7. PERFIL DEL DOCENTE

Características profesionales y académicas que deben reunir los profesores de la asignatura.

El curso deberá ser impartido por profesores que sean titulados en la licenciatura de las siguientes carreras: matemático, actuario, físico, ingeniero civil, ingeniero químico, ingeniero mecánico electricista, ingeniero electrónico e ingeniero en computación.

Los profesores deben cumplir con los requisitos que marca el Estatuto del Personal Académico (EPA), y lo establecido en el Sistema de Desarrollo del Personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria (SIDEPA), así como participar permanentemente en los programas de formación y actualización de la disciplina, que la Escuela Nacional Preparatoria pone a su disposición.

ANEXO 3. PLANEACIÓN DE CLASE

Fecha	Actividad de aprendizaje	Estrategias didácticas	Material de apoyo	Observaciones

Apartado de referencias

Bibliografía

- ARDILES DE S. Martha E. “Aportes para elaborar el programa de una asignatura en la universidad”. En *Anuario Universidades 1987*. México, Unión de Universidades de América Latina, 1988, 1ª edición.
- ARREDONDO SANTIAGO C. y otros. *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, Pearson, 2003, p.353.
- BARCO, Susana. “¿Antididáctica o nueva didáctica?” En *crisis de la didáctica. Aportes a la teoría y práctica de la educación*. Buenos Aires, Axis, 1975.
- BARRÓN TIRADO, Concepción. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”. En *Pensamiento Universitario. Formación en competencias y certificación profesional*, tercera época, No. 91. México, CESU-UNAM, 2002.
- BOSCO HERNÁNDEZ, Martha Diana. *Didáctica General I. Comp. Selección de lecturas*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2003.
- BLEGER, José. *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós, 1976.
- CANDAU VERA, María. *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid, Nancea, 1987, p. 101.
- CASTILLO, Santiago A., et al. *Evaluación educativa y promoción escolar*. España, Pearson, 2003.
- COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*, prólogo de Gabriel de la Mora. México, Porrúa, 2002.
- CHEHAYBAR Y KURI, Edith. *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México, UNAM-CESU/Plaza y Valdez, 2000.
- DE ALBA Alicia. “Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio, Análisis de un caso”. En *Revista de la educación superior*, Vol. XIII, núm. 2 (54), México, ANUIES, abril-junio, 1985.
- *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México, CESU-UNAM, 2002.
- DÍAZ BARRIGA, Frida et al. *Metodología de diseño curricular para la educación*

- superior*. 8ª ed. México, Trillas, 2000.
- *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw-Hill Interamericana, 2006.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw-Hill, 2003.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas, 1991.
- *Didáctica y Currículum*. México, Paidós, 1997.
- “Alcances y limitaciones de la metodología para la elaboración de planes de estudio”. En *El campo del Currículum*. Vol. I, México, UNAM, 1991.
- “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares”. Revista *Perfiles Educativos*, núm. 1, México, CISE-UNAM, 1980.
- *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona México, Ediciones Pomares, 2005.
- DICCIONARIO de las Ciencias de la Educación. México, Santillana, 1987.
- ELOSÚA, Ma. Rosa. *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, Nancea, 1993.
- FOLLARI, Roberto A. “Respuesta al documento base de la comisión sobre desarrollo curricular”. En *El campo del currículum. Antología*, vol. II, México, UNAM-CESU, 1991.
- GAGNÉ M. Robert y otros. *La planificación de la enseñanza*. México, Trillas, 1973.
- GIMENO, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1991.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 2004.
- LARROYO Francisco. *La ciencia de la Educación*. Porrúa, México, 1973 (134a. ed.), p.50
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, Libertad. *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y letras. Planes de estudios, títulos y grados 1910-1994* (tesis de doctorado en Pedagogía. Facultad de filosofía y Letras, UNAM), 1996.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio. “Instrumentación didáctica”. En PANSZA, Margarita G. *et al. Fundamentación de la didáctica*. (tomo 1). 15ª ed. México, Gernika, 2006.

-
- MORÁN OVIEDO, Porfirio. "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica". En PANSZA, Margarita G. *et al. Operatividad de la didáctica* (tomo 2). 11ª ed. México, Gernika, 2006, pp. 89-127.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio. *La docencia como actividad profesional*. 2ª ed. México, Gernika, 1995.
- NASSIF, Ricardo. *Pedagogía General*, México, Kapelusz, 1989.
- NÉRICI IMÍDEO, G. *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires Argentina, Kapelusz, 1985.
- PANSZA, Margarita G. *et al. Operatividad de la didáctica* (tomo 2). 11ª ed. México, Gernika, 2006.
- PANSZA, Margarita G. *et al. . Fundamentación de la didáctica*. (tomo 1). 15ª ed. México, Gernika, 2006.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En *Didáctica General I*. Comp. Bosco Hernández, Martha Diana. Selección de lecturas, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2003.
- PONCE, Carolina y ROJAS, Lourdes. Los estudios clásicos en México. En *Estudios clásicos en América en el tercer milenio*, México, UNAM, 2006.
- PORIÁN ARIZA, Rafael. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En *Docencia e investigación en el aula*. México, Pensamiento universitario No. 92 3ª época, UNAM, 2003.
- POZO, Juan Ignacio. "Estrategias de aprendizaje". En Coll, C. *et. al. Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación*. Madrid, Alianza, 1990.
- RODRÍGUEZ, Azucena,. El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario. En *Colección Pedagógica Universitaria 2*. México, Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, No. 2, julio-diciembre, 1976.
- ROSALES Carlos. "Dimensión epistemológica y científica de la didáctica". En *Didáctica General I*. Comp. Bosco Hernández, Martha Diana. Selección de lecturas, México, 2003, UNAM, FFyL.

- “Núcleos fundamentales. Dimensión histórica de la didáctica”. En *Didáctica General I*. Comp. Bosco Hernández, Martha Diana. Selección de lecturas, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2003.
- RUÉ, Joan. *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. España, Paidós, 2002.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva, de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. México, ANUIES-CESU-UNAM, 1995.
- RUÍZ RUÍZ José Ma. *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid, universitas, 2005.
- SOTO PERDOMO, Rocío. “Elementos teórico-metodológicos para la evaluación del posgrado”. En *OMNIA. VIII Congreso Nacional de Posgrado*. No. especial, UNAM, 1993.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1998.
- STUFFLEBEAM, Daniel *et al.* *Evaluación sistemática*. Barcelona, Madrid, Paidós, 1987.
- TABA, Hilda. *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel 1976.
- TORRE, Saturnino de la. *Cómo aprender de los errores en la enseñanza de la lengua*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1996.
- ULLOA, José R. *Notas sobre la evaluación del currículum*. México, DIDAC. Centro de didáctica de la Universidad Iberoamericana. Vol. 1, No. 4. Agosto 1984.
- ZABALZA, Miguel. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea, 1987.

Documentos

- ❖ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Diagnóstico del plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas. Informe General. Documento de trabajo que presenta la Dra. Carmen Carrión Carranza y colaboradores para la consideración del Comité Académico del Colegio de Letras Clásicas, p. 14.
- ❖ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Documento base de la evaluación del plan de estudios de la licenciatura en Letras Clásicas aprobado por el Consejo Técnico de la Facultad y por el Consejo Académico del área de las Humanidades y de las Artes en 1996.

- ❖ UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Plan de Estudios de la Licenciatura en Letras Clásicas, Vol. I: Documento básico, 1. Concepción disciplinaria
- ❖ Reglamento General para la presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio”, Cap. II, Art. 13, en Legislación Universitaria.

Páginas Web

Página de la Licenciatura en Letras Clásicas:

http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Letras_C/index.html