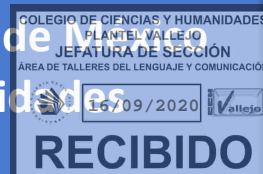




Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Secretaría Académica



Informe del
Seminario Central de Seguimiento a los Programas
de Estudio actualizados de las materias
de Griego y Latín

Ciclo escolar 2019-2020

Coordinador

Alejandro Flores Barrón (Vallejo)

Integrantes:

Raúl Alejandro Romo Estudillo (Vallejo)

Ix-chel Tatiana Caldera Chapul (Oriente)

Lorena Guadalupe Rivera Anaya (Azcapotzalco)

18 DE SEPTIEMBRE 2020



ÍNDICE

1. Propuesta general	4
a) Introducción donde se indica el Campo de Actividad, los objetivos y los alcances a los que se llegó al finalizar el proyecto.	2
b) Descripción de las Actividades o los productos desarrollados con respecto a lo proyectado.	7
c) Explicación de cómo se atendió el propósito general del Campo de Actividad seleccionado, a través de las actividades y los productos desarrollados (pertinencia).	12
d) Valoración de Actividades y/o productos, indicando su calidad y trascendencia.	20
e) Reseña de Actividades desarrolladas por cada uno de los integrantes del grupo de trabajo (coordinador y participantes), señalando el cumplimiento de sus compromisos, así como el porcentaje de asistencia. Asimismo, especifica las formas de organización del trabajo individual y grupal.	26
f) Evaluación global del grupo de trabajo y una reflexión sobre su funcionamiento y desempeño.	36
2. Fuentes consultadas	47
3. Anexos del informe	52
a) Listas de Asistencia	53
b) Concentrado de porcentajes de Asistencia	58
c) Minutas de las sesiones realizadas	59
d) Productos y constancias de las Actividades de Apoyo a la docencia:	84
1. Informe de Griego I, elaborado por Alejandro Flores Barrón	166
2. Informe de Griego II, elaborado por Ix-Chel T. Caldera Chapul.	144
3. Informe de Latín I, elaborado por Raúl A. Romo Estudillo.	145
4. Informe de Latín II, elaborado por Lorena G. Rivera Anaya.	131
5. Diseño e informe de curso impartido en diciembre 2019.	23
6. Diseño e informe de curso impartido en febrero-marzo 2020.	20
7. Diseño e informe de curso impartido en septiembre 2020.	20
8. Inventarios de Materiales para Griego I-II, elaborados por los profesores, por plantel.	12
9. Inventarios de Materiales para Latín I-II, elaborados por los profesores, por plantel.	10
10. Inventarios de libros en la biblioteca de cada plantel sobre Griego I-II, referencias no existentes y concentrado de información.	63
11. Inventarios de libros en la biblioteca de cada plantel sobre Latín I-II, referencias no existentes y concentrado de información.	57
12. Inventario con formatos sobre Informes de Área Básica de Griego I-II, de Profesores TC.	21
13. Inventario con formatos sobre Informes de Área Complementaria de Griego I-II, de Profesores TC, con un concentrado de la información.	5
14. Inventario con formatos sobre Informes de Área Básica de Latín I y II, de Profesores TC.	24
15. Inventario con formatos sobre Informes de Área Complementaria de Latín I-II, de Profesores TC con un concentrado de la información.	



1. Propuesta general



a) Introducción donde se indica el Campo de Actividad, los objetivos y los alcances a los que se llegó al finalizar el proyecto.

El informe que a continuación presento se ubica en el Campo IV. Proyectos coordinados institucionalmente, acordes con los objetivos y líneas de acción señalados en el Plan de Trabajo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) 2018-2022, numeral 2. Desarrollo curricular: seminarios centrales para dar seguimiento a los programas de estudio actualizados, inciso **a) Apoyo a la aplicación de los programas de estudio (I-C-1).**

Los objetivos generales del proyecto fueron:

- Valorar la pertinencia de los programas de las materias de Griego y Latín con respecto al Plan de Estudios y al Modelo Educativo del Colegio.
- Detectar las dificultades que presenta la aplicación de los programas de las asignaturas de Griego I-II y Latín I-II y proponer soluciones a las mismas.
- Elaborar un inventario de los materiales que se revisaron.
- Elaborar una propuesta de formación de profesores.
- Evaluar el resultado de la aplicación de los programas de estudio actualizados, con base en lo anterior, y considerar su pertinencia para hacer los ajustes necesarios, con el apoyo de los cuerpos colegiados.
- Difundir, con el apoyo de las direcciones de los planteles y la Dirección General, los resultados obtenidos por el Seminario.

El informe se fundamenta en los siguientes documentos:

1. El programa estratégico número dos, denominado “Planes y programas de estudio” del *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*, del Dr. Enrique Graue Wiechers, el cual tiene como línea de acción la “creación y



modificación de planes y programas de estudio con la finalidad de garantizar su calidad y pertinencia en función de las necesidades y retos de la sociedad (Graue, 2017, p. 11).



2. La línea de trabajo número “IV. Puesta en práctica de la actualización curricular”, del Plan de trabajo para la dirección de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2018-2022, del Dr. Benjamín Barajas Sánchez, Director General del CCH, cuyo objetivo general es “dar seguimiento y evaluar los resultados de los Programas de estudio actualizados, para hacer los ajustes necesarios en beneficio del aprendizaje de los alumnos.” (Barajas, 2018, p. 23).
3. La Normatividad para la presentación de proyectos e informes anuales del personal académico de carrera de tiempo completo y en las especificaciones para la presentación de informes de Área Básica y Área Complementaria del *Cuadernillo de Orientaciones 2019-2020*, Suplemento de la Gaceta CCH, del 9 de mayo de 2019, pp. 15-32.

De igual modo se tomó en cuenta la recomendación del H. Consejo Técnico para aplicar los Programas de Estudio de quinto y sexto semestres a partir del ciclo escolar 2018-2019, con la intención de detectar las dificultades y recuperar, de manera sistemática y reflexiva, las fortalezas de la puesta en práctica de los programas de estudio.

De acuerdo con el Campo de Actividad en que se inscribe este informe, correspondió institucionalmente, en este ciclo 2019-2020, concluir el Seguimiento de la aplicación de los Programas de 1º hasta 6º semestre, en nuestro caso de las asignaturas de Griego I-II y Latín I-II. De este modo se conocerán todos los instrumentos recopilados, los resultados obtenidos de esta fase y seguirá la Evaluación de los Programas para el ciclo 2020-2021. En ese sentido los alcances logrados respecto de los objetivos generales propuestos son los siguientes.



Para poder valorar la pertinencia de los programas de las materias de Griego y Latín respecto al Modelo Educativo del Colegio y a su Plan de Estudios:

- Detectamos dificultades en la aplicación de los programas mediante el análisis de una serie de instrumentos: materiales elaborados por los profesores, los catálogos de las bibliotecas de los planteles y las referencias bibliográficas de los programas; las respuestas y los comentarios de una muestra representativa de los profesores en activo al Cuestionario del CAB (Consejo Académico del Bachillerato) sobre los Programas del Colegio; los informes de los profesores de Tiempo Completo, de Área Básica y Área Complementaria. De todas las dificultades detectadas se da cuenta en cada uno de los cuatro informes elaborados: informe de Griego I, informe de Griego II, informe de Latín I e informe de Latín II (anexos 1 a 4 de este Informe global). En específico en el apartado introductorio titulado *Resultados y Propuestas*, de cada informe por asignatura, su primera sección contiene la suma de las dificultades detectadas. En la segunda sección del mismo apartado, *Resultados y Propuestas*, se han elaborado propuestas de soluciones a las dificultades detectadas (anexos 1-4).
- Elaboramos los inventarios respectivos de los materiales que revisamos durante el ciclo 2019-20, como dan cuenta los anexos (8 a 15) de este informe global de Área Complementaria. Con ellos se obtuvo el estado de cada asignatura por plantel, en lo que se refiere a: producción de materiales de parte de los profesores (anexos 8 y 9); los acervos bibliotecarios por plantel en relación con las referencias propuestas en los programas por asignatura y plantel (anexos 10 y 11), y los informes de profesores de Carrera de Área Básica y Área Complementaria (anexos 12 a 15).
- En cuanto a la propuesta de formación de profesores, se impartieron tres cursos (anexos 5 a 7) que nos proveyeron de información respecto de las necesidades de formación docente, derivadas del análisis de las respuestas y los comentarios a los cuestionarios del CAB, más los otros instrumentos analizados. El tercer curso colocó los aprendizajes difíciles y sus causas en el centro de la discusión, por este motivo tratamos el tema de los tres ejes con el



enfoque comunicativo en los programas de Latín y Griego. Este último curso nos ha dejado en claro la carencia de una formación docente por materias.

- Además, se han incluido, en los informes por asignatura, propuestas de formación docente diversificada, pues resulta evidente que la participación de los profesores es fluctuante, por lo que la formación docente requiere del apoyo institucional, para hacer viable la dinámica de otros formatos, como encuentros, coloquios, semanas académicas, grupos de estudio, publicación de artículos con réplicas, y diplomados.
- Con base en la lectura de documentos institucionales y de otras lecturas sobre el Modelo Educativo del Colegio y su Plan y Programas de estudio, consignadas en el apartado de las fuentes consultadas de este informe, hemos podido valorar y evaluar los resultados obtenidos en la aplicación y el seguimiento de los Programas actualizados de Griego y Latín, considerando y ponderando todos los instrumentos analizados respecto a sus enfoques de enseñanza, su metodología, los propósitos y aprendizajes que promueven. Asimismo, valoramos y evaluamos la coherencia y pertinencia de todos los instrumentos analizados en relación con el Modelo Educativo del Colegio, con la Orientación y Sentido del Área, con la Metodología didáctica del Colegio y con el Perfil del egresado.
- Para la valoración y evaluación de los programas, los informes por asignatura contienen un apartado final denominado *Opinión global del Seminario sobre el programa de la asignatura* y los *Argumentos*, que justifican los cambios propuestos. En el apartado de los *argumentos* de cada informe se encuentran nuestras valoraciones respecto a cada programa, así como la evaluación de su aplicación, considerando la pertinencia para que se hagan los ajustes necesarios. Todos los argumentos se fundamentan en las lecturas y en todos los trabajos realizados por el Seminario de Griego y Latín en coordinación con el Seminario Central del Área de Talleres.
- Acerca de la difusión de los resultados, sobra decir que se vio afectada, como las condiciones laborales cotidianas en general se modificaron drásticamente, por la pandemia mundial y nacional. Las disposiciones oficiales establecieron



una serie de medidas sanitarias que han provocado ajustes en todas las actividades proyectadas dentro del calendario escolar, por lo que que no fuera de nuestro alcance resolver este último objetivo.



En este contexto, y habiendo logrado la totalidad de los objetivos propuestos, presento este informe de Apoyo a la Docencia sobre el Seguimiento a los Programas de Griego I-II y Latín I-II con quince anexos, que muestran los trabajos realizados por los integrantes del Seminario de Griego y Latín durante este ciclo 2019-2020.



B) DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES O LOS PRODUCTOS DESARROLLADOS RESPECTO A LO PROYECTADO.



Debido a la cantidad de los productos desarrollados, quince en total, haré la descripción de los productos respecto a lo proyectado. De acuerdo con la definición del *Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias (versión 2008)*, p. 17, vigente aún cuando se entregó el proyecto, que decía: “De los aspectos (actividades) arriba mencionados, el grupo de trabajo tendrá que desarrollar por lo menos cuatro.” Por lo que pudimos seleccionar cuatro aspectos (actividades) del total que incluye la definición. De modo que los cuatro aspectos (actividades) elegidos fueron: a) *diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura en cuanto a apoyo y recursos didácticos*, b) *propuestas de solución a los problemas encontrados*, d) *inventario de materiales revisados*, y e) *propuestas de formación de profesores*.

Estos cuatro aspectos de la definición citada están integrados en los quince productos elaborados por el Seminario de Griego y Latín, durante el ciclo 2020, de la siguiente manera: En los quince productos anexos del inciso d), se detectaron *las dificultades y fortalezas*, para hacer un *diagnóstico del estado de cada asignatura*. En tanto que *las propuestas de soluciones y de formación de profesores* se integran específicamente en los siete primeros productos. Por lo que respecta a *los inventarios* (anexos 8 a 15), en algunos casos, la realización de los productos implicaba contar previamente con *inventarios de los materiales*, los cuales elaboramos; en otros casos, los *inventarios* se derivaron de las actividades realizadas. La totalidad de los *inventarios* comprende los ocho productos finales anexos a este informe global.

Ahora describiré los quince productos elaborados por los miembros del Seminario de Griego y Latín.



Los primeros cuatro productos son los informes por asignatura de Griego I, de Griego II, de Latín I y de Latín II, cada uno con su **Introducción**, que incluye los siguientes apartados: *Considerandos*, *Índice*, *Introducción*, *Metodología*, *Resultados* y *Propuestas*. Enseguida de la Introducción descrita viene el **Análisis cualitativo y cuantitativo** con tablas estadísticas y tablas de análisis de las respuestas y los comentarios de los profesores a los enunciados del cuestionario del CAB, distribuidas en los cinco criterios con que se valoraron los programas de todas las asignaturas (adecuación, congruencia, vigencia, relevancia y factibilidad). Estas tablas en su última columna incluyen las *dificultades detectadas* y las *propuestas de soluciones* a esas dificultades. Este Análisis es la parte más amplia de cada informe. Y, finalmente, el apartado de **Consideraciones generales sobre la asignatura**, que se presenta con dos tablas: una de *Presentación de resultados globales del Programa de la asignatura*, y la segunda titulada: *Opinión global del Seminario sobre el Programa de la asignatura*, en la que se eligió, de entre tres opciones, la valoración sobre el programa correspondiente; a la que le siguen los **Argumentos** que sustentan la opinión del Seminario respecto a los ajustes que requiere cada programa. En la parte operativa del trabajo, estos informes por asignatura tuvieron como responsable de su redacción a un integrante del Seminario, quien con base en los consensos del grupo de trabajo y con apoyo del coordinador y de los instrumentos e inventarios revisados y analizados, concretó la redacción del informe de una asignatura. Constan cada uno de los cuatro informes de entre 130 y 160 páginas.



Los siguientes tres productos son los diseños e informes de los tres cursos impartidos por los integrantes del Seminario de Griego y Latín, como parte de las actividades propuestas por la Coordinación Central de la Secretaría Académica. De este modo, iniciamos con la propuesta de formación de profesores, porque involucramos a los profesores en activo en la *detección de dificultades* desde dos perspectivas: una, en cuanto a lo que los mismos profesores pudieran expresar en sus comentarios escritos *respecto a los programas y a la formación docente*; la otra,



proveniente del análisis de las respuestas y comentarios, que nos permitió detectar *las necesidades de formación docente* de manera indirecta.

El primer curso fue semipresencial. La parte presencial de tres sesiones se realizó en el plantel Vallejo y dos sesiones en línea, durante la semana del 24 de diciembre de 2019, para las asignaturas de quinto semestre. En tanto que para las asignaturas del sexto semestre el curso se realizó totalmente en línea, del 24 de febrero al 6 de marzo del 2020. La participación fue representativa de la población docente, tanto de los profesores de asignatura como de los de tiempo completo. Para Griego I participaron 5 profesores de asignatura y 3 de tiempo completo; para Latín I, 10 profesores de asignatura y 1 de tiempo completo; para Griego II, 4 profesores de asignatura y 3 de tiempo completo; y para Latín II, 7 profesores de asignatura y 1 de tiempo completo.

El tercer curso, que impartió el Seminario se vinculó con los aprendizajes difíciles; se inscribieron 25 profesores. En el caso de las materias de Griego y de Latín, de acuerdo con los resultados del seguimiento a la aplicación de los programas, los aprendizajes difíciles se centraron en el eje gramatical. Pero analizando esta problemática en el Seminario, detectamos que el tema de la división de los contenidos de ambas materias en tres ejes es la causa de múltiples dificultades en los aprendizajes, porque con esa triple división se instrumenta un enfoque formal, que impide la integración de aprendizajes y temáticas y la instrumentación del enfoque comunicativo. Se hizo evidente, también en este caso, la necesidad de formación docente institucional, para que de manera consistente y sistemática se revierta la tendencia formalista mediante el imperativo institucional básico de congruencia con su propio modelo educativo.

Los dos productos siguientes son los inventarios de materiales elaborados por profesores, ubicados principalmente en las Academias de Talleres, en las librerías o folleterías y muy pocos en los PEC de Talleres de cada plantel; los inventarios se elaboraron por materia-asignatura. En el anexo 8 se encuentran los materiales para Griego I y II. Y en el anexo 9, los materiales para Latín I y II. De las guías para



extraordinarios se añade en una tabla un concentrado de los cinco planteles por asignatura.

Para estos inventarios el coordinador elaboró una ficha básica que sirvió para recopilar la información del trabajo de campo en folleterías o librerías, en Academias de Talleres y en los PEC de Talleres de cada plantel.



Título:	
Autores:	
Fecha de elaboración	
Ubicación física:	
Qué aporta este material a los programas	
Inventarió:	
fecha de inventariado:	

Ficha para inventario de materiales

Los dos productos que siguen como anexos (10 y 11) son los inventarios de libros impresos acerca de las materias de Griego y Latín, que los estudiantes y profesores pueden encontrar disponibles en la biblioteca de su plantel. Incluye una segunda parte sobre las referencias de cada uno de los Programas. Esta parte nos informa cuáles referencias sí están en existencia en las bibliotecas de los planteles y cuáles no. Al final de los anexos 10 y 11 se encuentra un concentrado con el número de referencias por unidad de cada asignatura y cuántas están presentes en los planteles y cuántas no.

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL

Autor(es):		
Año:	Ciudad:	Editorial:
Título:		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Inductivo / Deductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve: Leer___, escribir___, hablar___, escuchar___.		
Aporta: Textos didácticos: ___; Ejercicios con oraciones: ___; Esquemas gramaticales: ___; Léxico español-latín/griego o griego/latín-español: ___		
Fecha de inventario:	Inventarió:	



En el caso de los inventarios de libros, lo que ofrecen los acervos de las bibliotecas como apoyo a las unidades de los programas de las materias de Griego y Latín, se consigna en los formatos la información de las fichas bibliográficas, añadiendo otra información: se indica el enfoque de enseñanza, el método, las habilidades lingüísticas que promueve; lo que aporta en textos, ejercicios, esquemas gramaticales y si contiene léxicos (griego-español; latín-español).



Y por último, cuatro inventarios más, que están constituidos por los formatos para registro y análisis de los informes de los profesores de tiempo completo, tanto los de Área Básica como los de Área Complementaria; pertenecientes a Griego I-II (anexos 12 y 13), y enseguida los correspondientes a Latín I-II (anexos 14 y 15). Como cierre de los anexos 13 y 15 se encuentran los concentrados de los productos de Área Complementaria de Griego y de Latín respectivamente.

De los dos formatos, es importante destacar que el de Área Básica contiene una sección donde se desglosan las *características del material utilizado* por los profesores de tiempo completo, allí se registra el *Enfoque de enseñanza, el método, las habilidades lingüísticas, los conocimientos gramaticales* (impartidos), *los conocimientos culturales* (impartidos) y *la ampliación de vocabulario*.

Con los quince productos se desarrollaron los cuatro aspectos proyectados para cada una de las asignaturas de Griego y Latín: a) *el diagnóstico de dificultades y el estado de las cuatro asignaturas en cuanto a apoyo y recursos didácticos*; b) *las propuestas de solución a los problemas encontrados*; d) *los inventarios de materiales revisados* y e) *las propuestas de formación de profesores*.



C) EXPLICACIÓN DE CÓMO SE ATENDIÓ EL PROPÓSITO GENERAL DEL CAMPO DE ACTIVIDAD SELECCIONADO, A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES Y LOS PRODUCTOS DESARROLLADOS (PERTINENCIA).



Este proyecto institucional se inscribió en el Campo 4, del *Cuadernillo de orientaciones 2019-2020*, cuyo propósito es:

“...impulsar los programas prioritarios convocados por la Dirección General del Colegio, coordinados por sus Secretarías, y las direcciones de los planteles, para la atención de necesidades específicas, tales como: los programas de actualización y formación de profesores, la instrumentación, el seguimiento y la evaluación de los programas de estudio actualizados; la evaluación educativa y el fortalecimiento de los proyectos de colaboración académica con otras entidades de la Universidad y el ámbito educativo.” (p. 13)

En función de este propósito general, este grupo de trabajo institucional conformado por profesores del Área de Talleres y coordinado por la Dirección General, a través de la Secretaría Académica, se propuso desarrollar la actividad: **Apoyo a la aplicación de los programas de estudio (I-C-1)**, como parte del *Seminario Central, para dar seguimiento a los programas de estudio actualizados* de las asignaturas, en nuestro Seminario, de Griego y Latín.

El informe, las actividades y los quince productos elaborados se apegan a las prioridades institucionales, específicamente a la número 15 del *Cuadernillo de orientaciones 2019-2020*: “Reorientar el proceso de seguimiento de los programas actualizados, sustentado en un trabajo colegiado de análisis, investigación y mejora continua, para hacer los ajustes necesarios en beneficio del aprendizaje de los alumnos” (p. 7).

Con base en los objetivos generales del proyecto, las actividades y productos realizados tuvieron como eje el criterio de **pertinencia**.

El informe, las actividades y los productos realizados son **pertinentes** debido a que *apoyan la aplicación de los programas de estudio* considerando el enfoque, la metodología didáctica, los propósitos y contenidos de éstos. Porque se estableció



como centro de nuestra labor la concordancia entre los *Programas de estudio tanto de Griego como de Latín* y los propósitos del Plan de Estudios y el perfil de egresado del estudiantado, como lo demuestra la explicación sobre la atención al campo de actividad a través de los productos realizados.



Las actividades y productos realizados son **pertinentes**, porque, por un lado, han dado continuidad al proceso de instrumentación y seguimiento de los programas de estudio de Griego I-II y Latín I-II, de manera colegiada, con la intención de facilitar y fortalecer su puesta en práctica entre los docentes, para mejorar los aprendizajes de los alumnos, y por el otro, han identificado los elementos que por sus características pueden ser susceptibles de mejoras, lo que permitirá contar con programas más sólidos en los aspectos disciplinarios, didácticos y pedagógicos, acordes con el Modelo Educativo del Colegio.

Para la identificación de los elementos susceptibles de mejoras en los programas de Griego I-II y de Latín I-II y en el seguimiento de su puesta en práctica, este Seminario ha contado con distintos instrumentos: comenzamos elaborando los inventarios sobre materiales hechos por profesores, en los planteles, para las cuatro asignaturas. Encontramos *Guías para exámenes extraordinarios* y *Materiales didácticos*.

Desafortunadamente ante las deficiencias de una formación docente poco sólida, y en respuesta a la convocatoria para contar con materiales de apoyo para la aplicación de los programas actualizados, los dos productos básicos, que se utilizan como auxiliares de los programas (materiales didácticos y guías para exámenes extraordinarios) carecen de **actualización** en los enfoques de enseñanza, en los aprendizajes propuestos, en los conceptos y temas que utilizan. No toman en consideración ni el Modelo Educativo ni el Perfil del egresado ni el Enfoque disciplinario. Predomina en estos materiales un enfoque formal cuyo objetivo principal son los temas gramaticales *per se*. No evalúan la comprensión de textos breves en griego o en latín. Por lo tanto, los temas que incluyen tanto gramaticales



como culturales no son esenciales para la comprensión textual, sino como requisitos de conocimientos declarativos importantes por sí mismos.

Por algunos detalles de fondo, pudimos corroborar fácilmente que ni las *guías para exámenes extraordinarios* ni los *materiales didácticos* desarrollan, en las estrategias didácticas o en las actividades de aprendizaje, los **conceptos esenciales** del enfoque comunicativo: *propiedades textuales*, *desarrollo de habilidades lingüísticas*, *comprensión textual*, *situación comunicativa*, ni *competencia comunicativa*. En ese sentido sería **coherente** y **congruente** que los autores asumieran su preferencia por el enfoque formal y el método de gramática-traducción fundamentándolo en investigaciones y referencias actualizadas.

Después de los materiales, exploramos los catálogos de las bibliotecas de los planteles, tanto *in situ* como en línea, para verificar la existencia de bibliografía relacionada con las materias y de las referencias incluidas en los programas, para comprobar que la biblioteca de cada plantel los contiene en su acervo. Mientras el primer aspecto fue alentador; en el segundo, los datos fueron desconcertantes. Con sorpresa detectamos un déficit. En tres planteles: Azcapotzalco, Naucalpan y Oriente, más del 50% de las referencias de los programas de Griego y de Latín son inexistente en sus acervos. En tanto que Sur y Vallejo cubren alrededor del 70% de las referencias propuestas en los programas, pero ningún plantel cubre el 100%.

Ahora bien, en el análisis cualitativo de las referencias, en general, ambos programas reflejan dos tendencias de enseñanza: la formalista, cuya base es la enseñanza de la gramática, y la tendencia enciclopedista hacia los temas culturales, la cual carece de jerarquización en el desarrollo de sus temáticas. Dichas tendencias son **incoherentes** e **incongruentes** con el **enfoque disciplinario** del Área y con el **Modelo Educativo** y en nada contribuyen al **desarrollo de habilidades lingüísticas**, para la comprensión del contenido de textos griegos o latinos. En todo caso, promueven, como las gramáticas, un conocimiento especializado y abstracto de las lenguas, bajo el principio positivista implícito de



describiendo una lengua se tiene dominio de ella. Por lo cual los integrantes del Seminario proponemos una bibliografía actualizada y **pertinente**.

Posteriormente, revisamos los informes de los profesores de tiempo completo de Área Básica y Complementaria del ciclo 2018-19 y uno de 2017-2018. Estos informes los registramos mediante formatos institucionales cuya guía nos permitió analizar los elementos que intervienen en el aula, como textos utilizados por los docentes, sus estrategias y secuencias didácticas reportadas, los problemas detectados sobre aprendizajes difíciles, y las soluciones aplicadas, o las no resueltas, por causas ajenas o fuera de nuestro alcance. En el caso de los materiales de apoyo a la docencia (*Libro para la formación y actualización de profesores, Paquetes didácticos para Griego I y Latín I y para Griego II y Latín II, y un Glosario de términos para Latín I*), la cantidad de materiales está acorde con el tiempo de vigencia de los programas de Griego y de Latín.

Sin embargo, los *Paquetes didácticos* y el *Glosario de términos para Latín I* están constituidos por un enfoque formal y el método de gramática-traducción, asumidos por los docentes, muchas veces sin advertir la importancia del enfoque en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al analizar estos materiales se hizo patente, para los integrantes del seminario, que el enfoque predominante entre los profesores es el enfoque formal. Porque se carece de una formación institucional en el Colegio que ayude a revertir ese formalismo de un modo sistemático y consistente.

El libro para la formación y actualización de profesores de Griego y Latín es una contribución para la formación docente de estas materias en el contexto del Colegio. En primer lugar, acerca al profesor de reciente ingreso al Modelo Educativo, a sus documentos a través de temas clave, como *taller, texto y enfoque comunicativo*. En segundo lugar, realiza un análisis comparativo de los programas que en las etapas del Colegio han estado vigentes, para adentrarse un poco más en los enfoques de enseñanza-aprendizaje, sus métodos y propósitos, cuestionando si han sido coherentes y congruentes con el Modelo Educativo y con el enfoque comunicativo.



En tercer lugar, desarrolla un marco teórico sobre el texto y sus propiedades, en las que tiene ponderación la tipología y las categorías textuales, sin dejar de subrayar la importancia del proceso de selección de textos. Finalmente, hace propuestas para elaborar estrategias didácticas para la comprensión textual tanto en griego como en latín. Se apoya creativamente en dos medios: la *adquisición* a través de la enunciación oral y el uso de *las categorías textuales* para entender la progresión temática de los textos con apoyo del vocabulario desconocido que contengan los textos. La originalidad de esta propuesta implica reconocer los cambios paulatinos en la práctica docente, que el mismo autor ha observado al aplicar el enfoque comunicativo de manera experimental en sus clases.



En la revisión de los instrumentos dependientes de los programas, lamentamos que los informes de los profesores de asignatura, por su estructura simplificada, no permitan obtener alguna información útil para un seguimiento más cercano de la realidad en las aulas con la aplicación de los programas, ya que es el sector donde se concentra la mayor población académica del CCH. Siquiera para haber obtenido muestras representativas de su labor cotidiana desde su perspectiva.

Ahora bien, los Programas actualizados de Griego I-II y de Latín I-II, fueron el instrumento central, que pudimos analizar a detalle mediante un cuestionario elaborado por el CAB (Consejo Académico del Bachillerato) y adaptado a los programas del Colegio. Este instrumento del cuestionario requirió de la participación de los profesores en activo de ambas materias, la mayoría de asignatura, interinos. De alrededor de un total de 38 académicos en activo, participaron 12; en tanto que de un total de 10 profesores de tiempo completo colaboraron 4.

La aplicación de este instrumento necesitó del marco de dos cursos para apoyar, a los profesores que se inscribieron, en los aspectos técnicos sobre el uso de la plataforma y en los aspectos didácticos y pedagógicos con lecturas de documentos institucionales, porque se solicitó a los participantes dar respuestas reflexionadas y argumentadas, lo más amplias que les fuera posible. Labor en la que alrededor de 40 horas o más en cada cuestionario, en caso de haber comentado



fundamentadamente. Hubo casos en que sólo dieron respuestas cortas o parafraseaban los enunciados del mismo cuestionario sin aportar reflexiones o dificultades.



Una vez contestados los cuestionarios comenzamos la lectura para posteriormente el análisis de los resultados, tanto cuantitativa como cualitativamente. Para lo cual se nos proveyó centralmente de dos formatos de análisis, uno en el mes de abril y el segundo y definitivo en el mes de mayo. Sin embargo, por motivo de la pandemia se suspendió un curso sobre el análisis de los datos estadísticos para los coordinadores.

De los elementos identificados susceptibles de mejoras en los programas de Griego I y II, encontramos la necesaria instrumentación del enfoque comunicativo en todas las unidades, en los propósitos, aprendizajes y temáticas, con su correspondiente integración en las estrategias, la evaluación y las referencias. Ahí donde se instala un formalismo o un enciclopedismo que impiden el desarrollo de habilidades lingüísticas en aras de centrarse en la enseñanza de las competencias gramatical y cultural.

Además, esta carencia de instrumentación del enfoque comunicativo en las unidades del programa crea una incoherencia con los propósitos generales; no obstante, resulta factible mejorar los programas de Griego con la inclusión de algunos propósitos, aprendizajes y temáticas del nivel textual en las unidades correspondientes.

A la vez, en los programas de Latín I y II se requiere una modificación más a fondo, porque en su estado actual se asumió –sin reconocerlo explícitamente– el enfoque formal con el método de gramática-traducción (herencia de los siglos XVIII y XIX), inadecuados y no pertinentes al Modelo Educativo del Colegio e incongruentes con el enfoque comunicativo. Requieren estos programas de Latín la instrumentación integral del enfoque comunicativo en su introducción y en todas sus unidades, en sus propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias, evaluaciones y referencias.

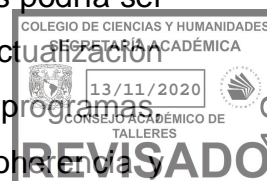


En una lengua antigua tan vinculada al español se debe aprovechar ese vínculo para atraer a los estudiantes a la comprensión de textos latinos con todos los avances de la enseñanza de lenguas, mediante un proceso de adquisición de la lengua latina que desarrolle habilidades comunicativas, para facilitar la comprensión gradual en latín sin que medie el análisis morfológico, toda vez que no pretendemos formar especialistas en letras o filología. Tal propósito es factible por la existencia de materiales y de asociaciones internacionales dedicadas a fomentar la adquisición de la lengua latina mediante su uso. El contacto con esas asociaciones para formación y actualización docente abriría la puerta a la innovación constante que propugna el CCH desde su creación.



Desde otro ángulo del problema, detectamos, en el análisis de todos los instrumentos a nuestra disposición y en la interrelación con los coordinadores de los otros seminarios de talleres, que se carece de una formación docente institucional en la mayoría de las materias optativas del Área, que mantenga actualizados a los profesores sobre los enfoques disciplinarios, el Modelo Educativo y la didáctica de los Talleres. Al respecto existe una propuesta muy bien estructurada en documentos institucionales (*Actualización del Plan de Estudios*, abril, 2013: 29-54), que ayudaría a resolver estos problemas de manera sistemática en el Área. Desconocemos los motivos por los que se ha decidido su no aplicación.

Esta falta de formación académica, en esos tres rubros (enfoque disciplinario, modelo educativo y didáctica de los talleres), provoca un círculo vicioso, replicado con cambios superficiales o soluciones incongruentes, en cada proceso de actualización de los programas en el Colegio. Además de la falta de filtros comunitarios e institucionales, para los profesores participantes en esos procesos. Filtros o requisitos que promuevan la vigencia actualizada de los tres rubros mencionados. Otro filtro para involucrarse y participar en tales procesos podría ser la publicación previa, en las revistas del Colegio, de propuestas para la actualización de los programas por materia o por asignatura o por apartados de los programas con el fin de que socializándose, se evalúe comunitariamente su coherencia y



pertinencia al modelo educativo, al enfoque disciplinario y a los otros apartados del programa.

Las posibilidades de concretar una formación docente dependen de la estabilidad laboral y de un programa de formación institucional, como el ya mencionado, lo que se delegue explícitamente su propia formación a los colegios de profesores por materia, para que con apoyo institucional se puedan agendar los proyectos que cada colegio acuerde. En tanto que la estabilidad laboral para la mayoría de los profesores de asignatura es muy precaria. Frente a estas problemáticas no resueltas, hemos elaborado algunas propuestas por materia para el uso de formatos diversificados, como Coloquios, Encuentros, Semanas Académicas, Publicaciones de artículos y Diplomados, entre otros posibles; un modo alterno para la formación docente a mediano y largo plazo, que evite la monotonía del curso como único formato en este rubro.

Todo ese conjunto de instrumentos fue revisado y analizado para valorar la pertinencia de los Programas de estudio a los propósitos del Plan de estudios y al Perfil del egresado. Evaluamos el resultado de la aplicación de los programas de estudio actualizados, en los apartados de *Análisis cuantitativo y cualitativo* y en la *Opinión global del Seminario* y los *Argumentos* al final de cada informe de las asignaturas con base en todo lo elaborado, revisado y analizado. Además, consideramos su pertinencia para hacer los ajustes necesarios, con el apoyo de los cuerpos colegiados. Todo lo realizado contribuye de manera significativa en la puesta en práctica y evaluación institucional permanente de los programas de estudio actualizados.



D) VALORACIÓN DE ACTIVIDADES Y/O PRODUCTOS, INDICANDO SU CALIDAD Y TRASCENDENCIA.



Con base en los objetivos generales del proyecto, las actividades y los quince productos realizados tuvieron como ejes los criterios de calidad y trascendencia.

El informe global con sus anexos es de **calidad** debido a que logró realizar una serie de productos y actividades que cuentan con una lógica interna del trabajo desarrollado; observan la actualidad de los conceptos, los temas abordados y la bibliografía; cuidan el rigor en el tratamiento, es decir, el manejo correcto de los conceptos o de la información general y la congruencia de las herramientas o procedimientos aplicados, y vinculan lo proyectado con lo realizado para solventar una necesidad académica.

El informe global es **trascendente** porque desarrolló una serie de actividades y productos que conllevan la inclusión de elementos de originalidad y creatividad en el tratamiento conceptual y didáctico, en la presentación y en el desarrollo del trabajo; busca mejorar la enseñanza de las asignaturas de Griego I-II y Latín I-II; así como determinar, a partir de los resultados obtenidos en la aplicación, el grado en que se cubre la necesidad institucional.

Como parte del Seminario Central del Área de Talleres, el Seminario de Griego y de Latín realizó todas las reuniones necesarias para llevar a cabo las actividades, Asimismo, el coordinador asistió a todas las reuniones del Seminario Central para conocer e informar al grupo de trabajo los acuerdos tomados y las propuestas calendarizadas de la Secretaría Académica. Ello habla de la lógica interna del trabajo realizado durante este ciclo 2019-2020.

Los productos elaborados por los integrantes del Seminario de Griego y Latín son un total de quince, pero los dividiremos en tres bloques relacionados por su estructura y contenido, o porque se agrupan de acuerdo con la asignatura y con el



tipo de materiales revisados. Valoraremos los tres bloques de productos en el orden en que se encuentran anexos a este informe global de Apoyo a la docencia.

El primer bloque lo comprenden los informes por asignatura, cuatro en total. El segundo bloque lo constituyen los tres diseños e informes de los cursos impartidos.

El tercer bloque lo conforman ocho inventarios de materiales o instrumentos elaborados por el grupo de trabajo. Los tres bloques fueron analizados para hacer el diagnóstico de las cuatro asignaturas y de cada uno de los programas.

En cuanto a la **calidad** de los cuatro informes elaborados, uno para cada asignatura, que conforman los anexos 1 a 4 del inciso d) de este informe, poseen la misma estructura general que nos ha ayudado a organizar los problemas encontrados en la puesta en práctica de los programas de Griego I-II y Latín I-II, para obtener un diagnóstico de dificultades en tres rubros generales:

Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura

- Apoyos y recursos didácticos
- Inventario de Materiales
- Formación de Profesores

Trabajamos en el estado de cada asignatura no únicamente desde los programas mismos, sino a través de pasar revista a la infraestructura de los planteles con los recursos didácticos disponibles; detectando la *pertinencia* y la **calidad** de los materiales de apoyo para los aprendizajes y la evaluación de los estudiantes respecto a los programas, al enfoque disciplinario y al Modelo Educativo, así como para conocer la situación actual de la formación de profesores en las materias. Se detectaron *Dificultades* en los tres rubros que señalan las viñetas y después vienen las *Propuestas de solución*.

Propuestas de solución a los problemas encontrados en la asignatura

- Propuestas para apoyos y recursos didácticos
- Propuestas para Materiales
- Propuestas para formación de Profesores



Los informes cuentan así con una **estructura interna**, que incorpora e integra los diagnósticos de cada asignatura para ofrecer posibles soluciones a la problemática y propuestas de formación de acuerdo con lo detectado. También presentan el análisis cuantitativo y cualitativo de cada programa. Y, por último, la valoración del Seminario sobre cada programa con su respectiva argumentación. En los informes se **utiliza, con rigor**, los **conceptos didácticos** y **pedagógicos** para analizar los resultados. Del mismo modo se valora, en los instrumentos revisados, el manejo correcto y la actualidad de los conceptos derivados de los enfoques y las metodologías en función del Modelo educativo.



En cuanto a la **trascendencia** de los cuatro informes, la **originalidad** en el análisis aplicado consiste en partir de una perspectiva diferente a la perspectiva formal. Coincidimos con el Colegio en asumir una perspectiva comunicativa del lenguaje y de la lengua, eso nos permite proponer **creativamente** soluciones factibles, aportar caminos nuevos en la docencia de nuestras materias, que vislumbre una actualización efectiva en beneficio de la enseñanza y del aprendizaje para los profesores y los estudiantes, por lo que se propone una **bibliografía** actualizada.

En el segundo bloque, se anexan bajo los números 5, 6, y 7, los diseños e informes de los tres cursos impartidos por los integrantes de este Seminario. Estos cursos también cumplen con los criterios de **calidad**. El primer curso fue el marco para valorar y evaluar exhaustivamente los programas actualizados de Griego I y Latín I. El segundo curso fue para valorar y evaluar a fondo los programas actualizados de Griego II y Latín II.

Los diseños e informes de los dos primeros cursos impartidos dan cuenta del proceso de participación docente para recabar información de **calidad** acerca de los programas, por un sector de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de los comentarios escritos de los profesores que participaron en los cursos, para contestar el cuestionario CAB, se establecieron criterios de **validación** sobre la calidad de los comentarios: 1) que estuvieran argumentados y referenciados; 2) que no fueran respuestas breves, para que nos permitieran



detectar dificultades o fortalezas de los programas, y 3) si hacían propuestas de solución a las dificultades detectadas. En este aspecto también fue muy importante para la **calidad de los procedimientos**, detectar de manera escrita y valorar el **manejo correcto** o incorrecto **de los conceptos, su actualidad**, y la de los temas de los comentarios analizados.



El tercer curso implicó la detección de *aprendizajes difíciles* a partir de toda los instrumentos revisados y analizados. En nuestro caso, consideramos en el Seminario de Griego y Latín el tema de los tres ejes, que se acepta sin revisión ni análisis como un elemento de los programas; sin embargo, para una parte de los profesores se constituye en una especie de enfoque de enseñanza, sin base teórica ni pedagógica o didáctica ni **rigor conceptual**. Así lo expresaron por escrito alrededor del 60% de respuestas a los cuestionarios. Por lo que, analizado su origen, determinamos que los tres ejes se han convertido en una dificultad insalvable para mejorar los aprendizajes e instrumentar el enfoque comunicativo. En síntesis, es necesario que los profesores se apropien con **rigor conceptual** del Modelo Educativo y del enfoque disciplinario, a través de la formación docente.

La **trascendencia** de los tres cursos impartidos radica en su originalidad en el tratamiento de los programas y sus elementos constitutivos, vistos en la perspectiva comunicativa del modelo educativo y del enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres. Hicimos una lectura crítica y analítica de los documentos institucionales, para entender la adecuación de nuestras materias a los propósitos formativos del Colegio, para problematizar los programas y el desconocimiento del marco referencial de docencia en los documentos institucionales por parte de los docentes.

El tercer bloque de anexos (del 8 al 15) lo conforman los ocho inventarios, éstos se conforman por grupos de pares en función de las dos materias Griego y Latín: la **calidad** de este bloque de anexos radica, en el caso de los materiales elaborados por profesores, en valorar en el rubro: *qué aporta este material a los programas*, si contiene textos, unidades, actividades, enfoque, los temas relacionados al programa; En cuanto a cifras totales, nos proporcionan el total de guías para



extraordinarios y de materiales didácticos, elaborados por plantel, para los programas actualizados.

Los **procedimientos para recabar la información** de campo, así como la *información documental* han contado con el más *estricto apego* a los *criterios y formatos* con que elaboramos los inventarios de materiales. Entre los *criterios* se estableció que los materiales estuvieran en uso y en relación con los programas actualizados de Griego y Latín; por lo tanto, su ciclo de elaboración no podía ir más allá de dos años atrás (2018), en materiales elaborados por los profesores de las materias, excepto si algunos materiales antiguos mantenían su vigencia o su uso.

En el caso de los inventarios sobre libros en las bibliotecas de los planteles relacionados con las materias y con sus programas, la **calidad** radica en que los formatos no sólo consignan la información de las fichas bibliográficas, sino que además indican el enfoque de enseñanza, el método, las habilidades lingüísticas que promueve; lo que aporta en textos, ejercicios, esquemas gramaticales y léxicos. A partir de esta información se elaborará una bibliografía comentada. De igual modo, se puede conocer qué libros faltan en cada biblioteca de los planteles, que son referencias en los programas de cada asignatura de Griego y Latín.

Acerca de los inventarios de Área Básica y Área Complementaria, la **calidad** se puede apreciar en la información registrada con *todo rigor conceptual y mediante el manejo correcto de la información* con citas textuales, y la redacción de observaciones, donde los integrantes del Seminario aplicaron el análisis sobre: enfoque, método, habilidades lingüísticas que desarrolla el docente que informó, conocimientos gramaticales (que enseña el docente), conocimientos culturales, ampliación de vocabulario. Lo mismo en las dificultades que identificaron los docentes cuyos informes fueron revisados, se hace un *manejo escrupuloso de los conceptos y de la información retomada*. También se buscaron las *soluciones aplicadas, o propuestas*, por quienes elaboraron los informes de Área Básica. El formato para los inventarios de Área complementaria recoge la *información detallada* de la producción de apoyo a la docencia más reciente.



La **trascendencia** de estos ocho inventarios se establece en la *originalidad* con que se **han tratado los conceptos** provenientes de la investigación sobre enfoques, métodos y los *conceptos* derivados de su aplicación. Puesto que, predominando el enfoque formal, la perspectiva de quienes lo instrumentan es necesariamente coincidente. Mientras que, en un esfuerzo pertinente y **trascendente** con la visión educativa e innovadora del Colegio, los integrantes del grupo de trabajo analizamos los enfoques de enseñanza-aprendizaje, conociendo su evolución histórica y el **tratamiento conceptual y didáctico**, perspectivas que nos permitieron valorar la pertinencia y vigencia de los materiales inventariados, para actualizar y mejorar la enseñanza de las asignaturas de Griego I-II y Latín I-II, siempre en referencia al Modelo Educativo del Colegio.



2. Fuentes consultadas



Institucionales

Barajas, S. B. (2018). *Plan de Trabajo 2018-2022 para la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado el 24 de mayo de <http://www.cch.unam.mx/planeseinformes/2018-2022>.

García C. T. (2010). *Planeación, Modelo Educativo y habilidades*, Documento de la Dirección General del CCH, CCH-UNAM, México.

Graue, W. L. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional II. 2015-2019*. Rectoría de la UNAM. México: UNAM. Recuperado el 13 de junio de www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf.

UNAM (1971). *Gaceta*, Tercera época, Número extraordinario, 1 de febrero: 1-8.

UNAM-CCH (1971a). "La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades". *Gaceta UNAM*, tercera época, 2, en Documenta 1, pp. 84–86.

UNAM-CCH (1971b). "Una nueva posibilidad educativa. Bases Pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades". *Gaceta UNAM*, tercera época, 2, pp. 91–92.

UNAM-CCH-DUACB (1979). *Programas (documento de trabajo)*. México: CCH-DUACB.

UNAM-CCH-UACB (julio de 1996b). *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II (quinto y sexto semestres) Área de Talleres de lenguaje y comunicación*. México: CCH-DUACB.

UNAM-CCH-UACB (julio de 1996c). *Programas de estudio para las asignaturas: Latín I y II (quinto y sexto semestres) Área de Talleres de lenguaje y comunicación*. México: CCH-DUACB.

UNAM-CCH (2003). *Criterios para la Elaboración de los Programas de Estudios*. Suplemento especial *Gaceta CCH*, número 11, 27 de enero de 2003: CCH-UNAM.

UNAM-CCH, ÁTLC. (2003). *Programas de estudios de Griego I y II*, México: CCH-UNAM.

UNAM-CCH, ÁTLC. (2003). *Programas de estudios de Latín I y II*, México: CCH-UNAM.



UNAM-DGCCH (abril, 2013). Actualización del Plan de Estudios, Resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora: CCH-UNAM.

UNAM-DGCCH (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de estudios actualizado*. México: UNAM-DGCCH.

UNAM-DGCCH (2019). *Cuadernillo de orientaciones 2019-2020*, Suplemento. Gaceta CCH, 9 de mayo de 2019. México: UNAM-DGCCH.

UNAM-DGCCH (2012). *Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las materias. Material de Lectura*. México: UNAM DGCCH.

UNAM-DGCCH (2012). *Reglas para el reconocimiento, creación y funcionamiento de los grupos de trabajo institucionales*. Suplemento Especial. Gaceta CCH. Número 13, 7 de junio. México: CCH.

UNAM-DGCCH (2008) *Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades, 3ª Versión 2008*, Suplemento Especial. Gaceta CCH, Número 4, 23 de mayo, p. 32 México: UNAM-DGCCH.

UNAM-ENCCH-ÁTLC. (2016a). *Programas de estudio; Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Griego I y II*. México: UNAM-ENCCH-ÁTLC.

UNAM-ENCCH-ÁTLC. (2016b). *Programas de estudio; Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Latín I y II*. México: UNAM-ENCCH-ÁTLC.

Didácticas y disciplinarias

Aguilar, M. (2019). “usus adversus doctrinam? grammatica in schola alterius linguae. gramatica Latine tradita”. *Thamyris* 10, pp. 237-264. Recuperado de http://www.thamyris.uma.es/Thamyris_2019/Aguilar.pdf

_____ (2020). “de rationibus ac principiis quibus constat *Comparatio Aliarum Linguarum* (SLA) ad linguam Latinam tralatis ac conversis”. *Classical World* 113 (3), pp. 335–356.

American Classical League and Society for Classical Studies Joint Task Force on Standards for Classical Learning (ACL y SCS) (2017). *Standards for Classical Language Learning*. Hamilton, OH: American Classical League



Bailey, J. (2016). "Teaching Latin to Humans. How to Honor both the Language and the Learner" [mensaje en un blog]. *Eidolon*. Recuperado de <https://eidolon.pub/teaching-latin-to-humans-4e6b489b4e17>.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.

Gruber–Miller, J. (ed.) (2006). *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin*. Nueva York: Oxford University Press.

Díaz, A. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM IISUE.

Flores B., A. (2019). *Marco Referencial de Docencia en el CCH*, (Lectura de trabajo). Inédito: el autor.

Flores B., A. (2019). *Análisis Comparativo de los Programas de Griego y de Latín del CCH (1979, 1996, 2003)*. Inédito: el autor.

Flores B., A. (2020). *Historia de los tres ejes, Aspectos o Complementos de Enseñanza-Aprendizaje en los Programas de Griego y Latín* (Lectura de trabajo). Inédito: el autor.

González, L. (2001). *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua. (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.

Giuffrè, M. (2017). *Text Linguistics and Classical Studies. Dressler and de Beaugrande's Procedural Approach*. Cham: Springer International Publishing AG.

Holmes–Henderson, A., Hunt, S. y Musié, M. (eds.) (2018). *Forwards with Classics. Classical Languages in Schools and Communities*. Londres: Bloomsbury Academic.

Hunt, S. (2016). *Starting to Teach Latin*. Nueva York: Bloomsbury Academic.

López, G. (2015). *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/102093>

Koutropoulos, A. (2011). «Modernizing Classical Language Education: Communicative Language Teaching & Educational Technology Integration in Classical Greek». *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* 9, 3, pp. 55–69.



Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.

_____ (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

_____ (1989). *Language Acquisition and Language Education. Extensions and Applications*. Hertfordshire: Prentice Hall International Ltd.

_____ (2009). «The Comprehension Hypothesis Extended». En Piske, T. y Young-Scholten, M. *Input Matters in sla*. Bristol: Multilingual Matters.

_____ (2013). *Second Language Acquisition. Theory, Applications, and Some Conjectures*. México: Cambridge University Press.

Kuhner, J (2018). "The Via Media Between Grammar/Translation and Active Latin". [Archivo de video]. *The Paideia Institute*. Recuperado de: <https://youtu.be/Gl5Wtd7qD4A>

MacDonald, S. (2011). «Krashen & Second Language Acquisition (SLA) Theory —A Re-Evaluation of How to Teach Classical Languages». *The Journal of Classics Teaching* 22, pp. 3–5.

Márquez, L. (2015). *Hacia la elaboración de un curriculum práctico*. México: Tintanueva Ediciones.

Medina, A. y Mata, F. (coord.) (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

Moss, P. (2016). «Latin in the 21st Century». *The Journal of Classics Teaching* 17 (33) pp. 6–7.

Nicoulin, M. (2019). "Methods of Teaching Latin: Theory, Practice, Application". *Arts & Sciences Electronic Theses and Dissertations* 1748. Recuperado de https://openscholarship.wustl.edu/art_sci_etds/1748/

Patrick, R. (2019). «Comprehensible Input and Krashen's Theory». *The Journal of Classics Teaching* 39, pp. 37–45.

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.

Van Den Arend, A. (2018). "Something Old, Something New: Marrying Early Modern Latin Pedagogy and Second Language Acquisition (SLA) Theory".



Teaching Classical Languages 10. Recuperado de
<https://tcl.camws.org/sites/default/files/van%20den%20ArendTCL10.1.pdf>

VanPatten, B. (2017). *While We're on the Topic: BVP on Language, Acquisition, and Classroom Practice*. Alexandria: ACTFL.

_____ (2019). *The Nature of Language: A Short Guide to What's in Our Heads*. Alexandria: ACTFL.

VanPatten, B. y Benati, A. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum.

VanPatten, B., Smith, M. y Benati, A. (2020). *Key Questions in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a

los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín

Coordinador Maestro Alejandro Flores Barrón

CICLO 2019-2020

3. ANEXOS

d) Productos y Constancias de las Actividades de Apoyo a la Docencia Comprometidas

Contiene 15 anexos:

Informes por asignatura: 4. Diseños e informes de cursos impartidos: 3

Inventarios de materiales elaborados por profesores: 2

Inventarios de libros sobre las materias en planteles: 2

Inventarios sobre informes de Área Básica: 2

Inventarios sobre informes de Área Complementaria: 2



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a

los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín

Coordinador Maestro Alejandro Flores Barrón

CICLO 2019-2020

3. ANEXOS

d) Productos y Constancias de las Actividades de Apoyo a la Docencia Comprometidas

Contiene 4 anexos:

1. INFORME DE GRIEGO I

2. INFORME DE GRIEGO II

3. INFORME DE LATÍN I

4. INFORME DE LATÍN II





Informe de Griego I, que corresponde al punto: 3. Anexos, inciso d), de acuerdo con la estructura del Cuadernillo de Orientaciones.

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Griego y Latín
Alejandro Flores Barrios
Ixchel Tatiana Caldera Chupul



Considerando que:

- I. El proyecto de los Seminarios se inscribió en el Campo 4. Proyectos coordinados institucionalmente, acordes con los objetivos y líneas de acción señalados en el Plan de Trabajo del Colegio de Ciencias y Humanidades (2018-2022) cuyos

objetivos generales fueron:

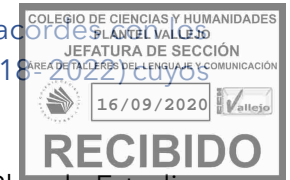
- Valorar la pertinencia de los programas de las asignaturas de la materia de GRIEGO, con respecto al Plan de Estudios y al Modelo Educativo del Colegio.
- Detectar las dificultades que presenta la aplicación de los programas de Estudio de estas asignaturas y proponer soluciones.
- Elaborar un inventario de los materiales que se revisen.
- Elaborar una propuesta de formación de profesores.
- Evaluar el resultado de la aplicación de los programas de estudio actualizados, con base en lo anterior, y considerar su pertinencia para hacer los ajustes necesarios, con el apoyo de los cuerpos colegiados.
- Difundir, con el apoyo de las direcciones de los planteles y la Dirección General, los resultados del grupo de trabajo.

- II. Las actividades y/o productos que el seminario se comprometió a realizar de acuerdo con las definiciones del protocolo de equivalencias fueron:

- a) Diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Griego I en cuanto a apoyo y recursos didácticos.
- b) Propuestas de solución a los problemas encontrados.
- d) Inventario de materiales revisados.
- e) Propuestas de formación de profesores.

Actividades que se sustentan en el *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera*, específicamente en la actividad **Apoyo a la aplicación de los programas de estudio**, ubicada en el **Rubro I nivel C, numeral 1**. Cabe aclarar que en el apartado de **Resultados y Propuestas** de este informe el lector encontrará dos apartados generales: el primero de **Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Griego I**, subdividido en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*



- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

En estas viñetas se cumple con los incisos **a)** y **d)** de las actividades y productos compromiso del seminario. En el apartado general se titula **Propuestas de solución a los problemas encontrados en la asignatura de Griego y Latín**, subdividido nuevamente en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*



Ahora en estas viñetas se cumple con los incisos **b)** y **e)** de las actividades y productos comprometidos por el seminario, de acuerdo con la definición de la actividad llevada a cabo con apego al *Protocolo de equivalencias (3ª versión 2008)*.

- III. Que el informe de Apoyo a la Docencia o Área Complementaria responde al proyecto comprometido por cada seminario y a lo solicitado en el cuadernillo de orientaciones para la presentación de informes 2019-2020.

El Seminario de Griego y Latín desarrolló los Objetivos generales y las Actividades propuestas en el Proyecto de acuerdo con la coordinación de la Dirección General y de la Secretaría Académica, instancias que proporcionaron la mayoría de los instrumentos de trabajo y marcaron tiempos y prioridades. Excepto el último objetivo de difundir los resultados, que se ha pospuesto debido a la emergencia sanitaria, todos los objetivos generales y las actividades propuestas en el proyecto se llevaron a cabo. Y para la elaboración de este informe, nos hemos apegado a las especificaciones del cuadernillo de orientaciones para la presentación de proyectos e informes 2019-2020, pp. 24-27.



ÍNDICE

Introducción		
Metodología		
RESULTADOS Y PROPUESTAS		
Resultados de Diagnóstico de Dificultades y estado de Griego I en cuanto a:		
Apoyos y Recursos didácticos		
Inventario de Materiales de Griego I, elaborados por profesores	22	
Libros sobre Griego I en las bibliotecas de los planteles	24	
Informes de profesores de tiempo completo acerca de Griego I	26	
El Programa de Griego I a través del Cuestionario del CAB y el análisis cuantitativo y cualitativo	29	
Formación de profesores de Griego	39	
Propuestas de Solución a los problemas encontrados de Griego I en cuanto a:	41	
Propuestas para Apoyos y Recursos didácticos		
Propuesta para Materiales de Griego I, elaborados por profesores	43	
Propuesta sobre libros para Griego I en las bibliotecas de los planteles	44	
Propuesta sobre productos de profesores de tiempo completo acerca de Griego I	48	
Propuestas al Programa de Griego I sobre Resultados del Análisis Cuantitativo y Cualitativo	50	
Propuestas para formación de profesores de Griego	59	
Análisis Cuantitativo y Cualitativo del Programa de Griego I	61	
Criterio de Adecuación	62	
Criterio de Congruencia	86	
Criterio de Vigencia	119	
Criterio de Relevancia	128	
Criterio de Factibilidad	145	
Consideraciones generales de la asignatura		
Presentación de resultados globales del Programa de Griego I		
Opinión global del Seminario sobre el Programa de Griego I		
Recomendaciones argumentadas		
Referencias	166	

INTRODUCCIÓN



Uno de los programas prioritarios del Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 del Colegio de Ciencias y Humanidades es el programa institucional “Seguimiento a la aplicación de los programas actualizados”, el cual tiene como propósitos principales: valorar la pertinencia de los mismos en relación con el Plan de Estudios, el Modelo Educativo del Colegio y el Perfil del Egresado.

El informe que a continuación se presenta se ubica en el Campo IV. Proyectos coordinados institucionalmente, acordes con los objetivos y líneas de acción señalados en el Plan de Trabajo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) 2018-2022, numeral 2. Desarrollo curricular: seminarios centrales para dar seguimiento a los programas de estudio actualizados, inciso a) **Apoyo a la aplicación de los programas de estudio (I-C-1).**

El informe se fundamenta en los siguientes documentos:

1. El programa estratégico número dos, denominado “Planes y programas de estudio” del *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*, del Dr. Enrique Graue Wiechers, el cual tiene como línea de acción la “creación y modificación de planes y programas de estudio con la finalidad de garantizar su calidad y pertinencia en función de las necesidades y retos de la sociedad” (Graue, 2017, p. 11).
2. La línea de trabajo número “IV. Puesta en práctica de la actualización curricular”, del Plan de trabajo para la dirección de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2018-2022, del Dr. Benjamín Barajas Sánchez, Director



General del CCH, cuyo objetivo general es “dar seguimiento y evaluar los resultados de los Programas de estudio actualizados, para hacer los ajustes necesarios en beneficio del aprendizaje de los alumnos.” (Barajas, 2018, p. 23)

Asimismo, se toma en cuenta la recomendación del H. Consejo Técnico para instrumentar paulatinamente los programas de estudio a partir del ciclo escolar 2018-2019, con la intención de detectar las dificultades y recuperar, de manera sistemática y reflexiva, las fortalezas de la puesta en práctica de los programas de estudio.

Entre los **alcances del proyecto** se encuentra, por un lado, dar continuidad al proceso de instrumentación y seguimiento de los programas de estudio de Griego I-II y Latín I-II, de manera colegiada, con la intención de facilitar y fortalecer su puesta en práctica entre los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y por el otro, identificar los elementos que por sus características pueden ser susceptibles de mejoras, lo que permitirá contar con programas más sólidos en los aspectos disciplinarios, didácticos y pedagógicos, acordes con el Modelo Educativo del Colegio.

Para llevar a cabo esta labor realizamos trabajo de campo que consistió en indagar, en un plantel por integrante (aunque sólo fuimos cuatro integrantes) qué materiales había en existencia que apoyaran la aplicación de los programas recién actualizados. Como coordinador propuse dos formatos para captura de datos de los materiales, uno para los elaborados por profesores y otro para los libros de las bibliotecas. Para Griego I, encontramos *Guías para exámenes extraordinarios* en casi todos los planteles, menos en uno; y un *Paquete didáctico para Griego I*, elaborado bajo un enfoque formal con el método de gramática-traducción.

Además, llevamos a cabo lecturas para analizar los Programas de Estudio de Griego I-II y de Latín I-II (2016) en los elementos clave que permiten integrarlos como parte del Plan de estudios del CCH y de su Modelo Educativo, en específico en cuanto al Área de estudio y a su Enfoque disciplinario. Resultó evidente que se requiere formación en el enfoque del Área de Talleres en todas sus materias optativas, que bien podría iniciarse con un Diplomado.



Otro instrumento de trabajo lo proporcionó la Secretaría Académica junto con el CAB (Consejo Académico del Bachillerato), consistió en un Cuestionario para dar Seguimiento y hacer análisis detallado de los programas de Griego en una aplicación en línea. Los resultados nos han llevado a confirmar la falta de instrumentación del enfoque comunicativo, que se asume adecuadamente en la introducción a los Programas de Griego, pero que en sus unidades no se ve plenamente reflejado. Se recogieron las propuestas para dar coherencia al programa y se propusieron soluciones donde faltaban, en los Propósitos, en los Aprendizajes y en la Temática. Se dan los argumentos correspondientes para ese efecto, que esperamos sean considerados por la Comisión para los ajustes a los programas de Griego.



También por vía de la Secretaría Académica tuvimos acceso a los informes de los profesores de Tiempo Completo de la materia de Griego, tanto de Docencia como de Apoyo a la Docencia; éstos últimos, siempre y cuando apoyaran directamente en la aplicación de los programas. Y contamos con dos formatos institucionales, adecuados para recabar la información pertinente de esos dos tipos de informes. En cuanto a la formación de profesores, se impartieron tres cursos para profesores, que nos ayudaron también a recabar dificultades. En todas estas labores, los integrantes del Seminario de Griego y de Latín no nos quedamos en la detección y examen de las dificultades, sino que también aportamos soluciones a ellas.

Los resultados obtenidos son complejos pero alentadores, y se pueden organizar en dos grandes rubros: en cuanto a la carencia de formación docente y en cuanto a la instrumentación disciplinaria y didáctico-pedagógica de los programas. Las soluciones, por tanto, implican cambios en dos vertientes: 1) en la formación institucional para docentes y 2) en cuanto a mejorar los programas. Lo ideal sería que fueran adecuados y coherentes con el Modelo Educativo del Colegio



plenamente. En ese sentido los programas de Griego I y II han dado un paso adelante, pero de acuerdo con los resultados obtenidos, requieren modificaciones muy específicas para instrumentar y desarrollar el enfoque comunicativo en sus unidades mediante propuestas específicas. Sin embargo, las modificaciones van de la mano con la formación docente.



Una formación docente institucional, que permita a los profesores asumir en la práctica los cambios necesarios para lograr aprendizajes de habilidades comunicativas, es un requisito insustituible para que el Colegio reafirme en la praxis sus propuestas formativas en los Talleres; formación que inicie y consolide el conocimiento del Enfoque de enseñanza-aprendizaje y del Modelo Educativo del Colegio respecto a la didáctica del Área, a su Orientación y Sentido, a sus contribuciones al perfil del egresado, a la interdisciplina y al nivel propedéutico, pero no sólo en nuestras materias, sino en todas las materias optativas del Área del lenguaje.



METODOLOGÍA



El Grupo de trabajo para las materias de Griego y Latín lo integramos sólo cuatro profesores de los siguientes planteles: de Azcapotzalco, Lorena Rivera; de Oriente, Tatiana Caldera, y de Vallejo, Alejandro Flores, y Raúl Romo, que se encargó del plantel Sur. No contamos con integrante del plantel Naucalpan, con todo, se ha incluido la información respectiva en la mayoría de los rubros desarrollados, cuando contamos con ésta. Los cuatro integrantes de acuerdo con las actividades realizadas, unas veces nos distribuimos por planteles, otras veces nos redistribuimos por materias, y otras, por asignaturas, como se describe a continuación.

Para los inventarios de materiales elaborados por profesores y de libros impresos de la biblioteca de cada plantel, nos distribuimos así: un profesor por plantel en las dos asignaturas, Griego I y II. Azcapotzalco, Lorena Rivera; Oriente, Tatiana Caldera; Sur, Raúl Romo; y Vallejo, Alejandro Flores.

Para el inventario de informes de profesores de Tiempo Completo de Griego I y II, la profra. Lorena Rivera revisó y analizó dos informes de Área Básica; la profra. Tatiana Caldera revisó y analizó otro informe de Área Básica y uno de Apoyo a la Docencia; y el profr. Alejandro Flores revisó y analizó un informe de Área Básica.

Para la lectura de los Cuestionarios de Seguimiento a los Programas de Griego I y II, nos distribuimos de este modo. El profesor Alejandro Flores trabajó los cuestionarios de Griego I y la profesora Tatiana Caldera se encargó de los relacionados con los de Griego II. Para recuperar las respuestas y los comentarios dados a los Cuestionarios contamos con un primer formato constituido por tablas que se organizaron de acuerdo con los siete apartados temáticos de los



Programas; aunque el cuestionario incluyó un octavo apartado para comentarios abiertos, que muy pocos profesores utilizaron. De modo que consideramos práctico distribuirnos la labor de llenado de tablas por materia en dos pares de bloques: un primer par, del apartado 1 al 3 de Griego I y II, y un segundo par con los apartados 4 al 7 de Griego I y II, con la finalidad de notar más claramente las semejanzas y diferencias en las respuestas sobre Griego I y II. Entonces el profesor Alejandro Flores trabajaría el primer par de bloques y la profesora Tatiana Caldera el segundo par de bloques.



Después nos proporcionaron un *segundo formato* con algunas nuevas indicaciones y una organización diferente, este nuevo formato distribuía las tablas de análisis de acuerdo con los cinco criterios mediante los cuales se valoró un grupo de enunciados. Como ya habíamos trabajado los comentarios argumentados o fundamentados en referencias, descartando los que no cumplieran con estos requisitos. Ahora se nos pidió proponer soluciones a las dificultades encontradas. Así trabajamos en el llenado del segundo formato.

Una vez terminada esta labor, redistribuimos la elaboración final, ya que este segundo formato constituía el núcleo de *los informes sobre análisis cualitativo y cuantitativo por asignatura*. De modo que acordamos que para *el informe de Griego I* el responsable sería el profr. Flores y para *el informe de Griego II*, la responsable sería la profra. Caldera. Ambos integramos nuestros trabajos parciales y acordamos colegiadamente los detalles de forma y contenido de cada informe por asignatura (ver anexos 1 y 2).

Finalmente, como parte de la *propuesta de formación de profesores, impartimos dos cursos-taller* relacionados con la *asignatura de Griego I*: el primero para recabar las respuestas y comentarios de profesores en activo acerca de los programas actualizados. Lo impartieron los profesores Flores y Romo. El otro curso-taller *sobre Aprendizajes difíciles de las asignaturas de quinto semestre*, en cuyo diseño consideramos que, en nuestras materias, una causa central de los



aprendizajes difíciles analizados era el tema de *los tres ejes*. Éste lo impartieron los profesores Caldera y Romo (aunque por razón de la pandemia se pospuso de junio hasta septiembre).

Después de haber explicado la forma en que los integrantes nos distribuimos las actividades realizadas, pasamos a describirlas en la dinámica de trabajo del Seminario durante este ciclo 2020.



El *trabajo de campo* realizado comenzó a través de los inventarios de materiales existentes, en los planteles, sobre la materia de Griego, que apoyaran la aplicación de los Programas actualizados (vigentes a partir del ciclo 2018). La búsqueda fue física y en línea. Así emprendimos nuestra búsqueda en las **folleterías** o **librerías** de cada *plantel* (excepto en Naucalpan). Lo que encontramos en dos planteles (Sur y Vallejo) fueron los *Paquetes didácticos de Griego I y II*, elaborados por un grupo de trabajo interplanteles, con sede en el plantel Sur, en los ciclos 2018 y 2019. Los estudiantes pueden adquirir una edición en blanco y negro con tres estrategias, una para cada unidad de Griego I. Otro tipo de material que se encuentra en el inventario de las folleterías fueron las *Guías para exámenes extraordinarios para la asignatura de Griego I*, las actualizadas y las anteriores para los programas 2003. Sólo el plantel Oriente no cuenta con Guías actualizadas.

También buscamos **en las Academias de Talleres**, donde hallamos principalmente *Guías para exámenes extraordinarios* tanto de Griego I-II, aunque no las dos guías actualizadas en todos los planteles. Incluso, encontramos guías para programas anteriores (que se usan cuando se carece de la nueva, con la creencia de que no tienen cambios significativos) y materiales antiguos, como gramáticas.

En los **PEC de Talleres** también se encontró material antiguo, en algún plantel, como Azcapotzalco y Oriente, junto con las Guías recientes para exámenes extraordinarios, si bien no en todos los planteles se da este apoyo.



Para este primer inventario propuse un formato de ficha para recabar la información.

Título:	
Autores:	
Fecha de elaboración	
Ubicación física:	
Qué aporta este material a los programas	
Inventarió:	
fecha de inventariado:	



Este formato es la base de los inventarios, por plantel y asignatura, de materiales elaborados por profesores y que constituyen los **anexos 8 y 9** del informe global de este Seminario.

Después de las Academias de Talleres, las folleterías o librerías y los PEC de Talleres, pasamos a **la Biblioteca de cada plantel**. La búsqueda inició con los impresos existentes que fueran útiles para apoyo de los programas actualizados. Sin embargo, conscientes de las líneas formalistas reflejadas aún en los Programas de Griego, que reducen la adecuación y coherencia con el Modelo Educativo del Colegio, nos pareció importante poner atención en libros que permitieran trascender el formalismo prevaleciente y encontramos pocos libros con un enfoque comunicativo por lo que decidimos hacer búsquedas en la red para tener una propuesta por materia.



En este acercamiento también estuvimos en comunicación con el jefe de la biblioteca del plantel Vallejo, Martín Vera C. y con la coordinadora de bibliotecas de la DGENCCH, mtra. Rosa Atzimba Morales M., a quienes les dimos a conocer las ausencias en estantería de referencias incluidas en los Programas de Griego y Latín. La disposición a completarla fue muy positiva y nos solicitaron otras propuestas de libros que sirvieran para nuestras materias, con la misma buena disposición de conseguirlas en las próximas adquisiciones. Por cierto, en una propuesta parcial incluimos los datos para una suscripción institucional, con la que los profesores del Colegio de la materia de Griego pudiéramos tener acceso al TLG (*Thesaurus Linguae Graecae*), que es un proyecto de la Universidad de Irvine, en California, que ha reunido la colección más completa y actualizada de textos griegos, en el mundo, en formato digital, esperamos que se dé una respuesta alentadora.



Para este segundo inventario contamos con otro formato para recabar información, que presento en seguida.

FORMATO PARA INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL

Autor(es):		
Año:	Ciudad:	Editorial:
Título:		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Inductivo / Deductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve: Leer___, escribir___, hablar___, escuchar___.		
Aporta: Textos originales___, didácticos___; Ejercicios con oraciones___; Esquemas gramaticales___; léxico griego-español, léxico español-griego___.		
Fecha de inventario:	Inventarió:	



Además de los datos obligatorios de una referencia en formato APA, se incluyeron otros elementos, como el enfoque, el método empleado, qué habilidades lingüísticas promueven, y qué aporta a las unidades del programa de Griego en cuanto a textos, ejercicios, gramática, léxicos y temas culturales; y por último, cuándo se inventarió y por quién.



Ya avanzado el primer semestre, otra etapa del Seminario consistió en el diseño de un curso para la resolución del cuestionario del CAB, con el objetivo de dar Seguimiento al Programa de Griego I. A la par del diseño del curso, realizamos las lecturas para analizar los Programas de Estudio de Griego I-II en los elementos clave que permiten integrarlos como parte del Plan de estudios del CCH y de su Modelo Educativo, y en específico en cuanto al Área de estudio. Para tal propósito las lecturas fueron: *Marco referencial de docencia en el CCH*, que extrae de los documentos institucionales los requerimientos para conformar la docencia y sus propósitos educativos en los talleres de Griego y de Latín.

La otra lectura fue un *Análisis comparativo de los programas de Griego y de Latín en CCH*, en donde se revisa los programas de ambas materias, desde los de 1978 hasta los de 2018, en relación con el Modelo Educativo del Colegio. Esta lectura permitió evaluar y jerarquizar en los programas (que en algún momento estuvieron vigentes): enfoques, métodos, propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias, evaluaciones, selección de textos y bibliografía, desde una perspectiva general.

Con estas dos lecturas se consideraron en el grupo de trabajo: la integración comunicativa de cada materia del Área en el Plan de estudios frente a la perspectiva formalista, los requerimientos institucionales que perfilan el tipo de formación que propone el Colegio para los alumnos, como contribución del Área; la importancia de los enfoques de enseñanza, los métodos que los acompañan, qué concepciones de la lengua y de su enseñanza-aprendizaje subyacen en cada enfoque; qué materiales didácticos han producido, y qué perspectivas de actualización promueven en los docentes.



Era necesario vincular los programas de manera directa con el Enfoque disciplinario asumido institucionalmente, para acercarnos al Perfil de egreso que el Colegio pretende en sus estudiantes; a saber, desarrollar su competencia comunicativa en lengua materna y en lenguas extranjeras, actualizando la conceptualización que se tiene de la adquisición y aprendizaje de lenguas por medio de los avances de la Pragmática, de la Lingüística, de la Enseñanza de lenguas y otras especialidades, que se articulan en el Enfoque Comunicativo.



Por supuesto, la actualización mencionada requiere de formación docente institucional, pero mientras no se identifique esa necesidad entre los profesores, no será un propósito realizable. En el grupo de trabajo fuimos considerando paulatinamente los elementos pertinentes y congruentes de nuestros programas con los Documentos institucionales, desde la *Gaceta amarilla* y otros documentos subsecuentes, como la *Orientación y Sentido de las Áreas* (2006), el *Perfil del egresado* (en sus versiones de 2006 y 2013), la *Actualización del Plan de Estudios, resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora*, de abril de 2013 y la *Propuesta para la Actualización del Plan de Estudios*, de mayo de 2013, los *Criterios para la elaboración de los Programas de Estudios*, de enero de 2003, así como los *Lineamientos para la Actualización de los Programas de Estudio*, de septiembre de 2012.

Otro instrumento de trabajo para dar Seguimiento y analizar los Programas del Colegio consistió en un Cuestionario de ocho apartados sobre todos los componentes de los programas, tanto de forma como de contenido, vinculados al Plan curricular y al Modelo Educativo. Esto se hacía mediante enunciados que provocaron la reflexión sobre las relaciones externas e internas que componen los programas. Antes de escribir cada comentario el participante elegía en escala de Likert entre cuatro posibles respuestas, en el siguiente orden: *Totalmente en desacuerdo*, *En desacuerdo*; *De acuerdo* y *Totalmente de acuerdo*, de las que se elegía necesariamente una. E inmediatamente se encontraba el espacio para expresar un comentario argumentado o apoyado en referencias, que se solicitó, a los participantes, no redactar los breves, sino con amplitud.



Los enunciados estaban organizados en siete apartados relacionados con los componentes de los programas: 1. *Introducción*, 2. *Propósitos y aprendizajes*, 3. *Temática*, 4. *Tiempo didáctico*, 5. *Estrategias didácticas*, 6. *Evaluación del aprendizaje* y 7. *fuentes de consulta*; más un apartado 8, para comentarios abiertos. Los apartados proponían los enunciados con base en su título y en cinco criterios (adecuación, congruencia, relevancia, vigencia y factibilidad). Los apartados 1, 2, 5 y 7 presentaban ocho enunciados; los apartados 3 y 6 contenían seis enunciados; el apartado 4 tenía tres enunciados, y el apartado 8 ningún enunciado.



Para contestar todo el cuestionario se requerían más de cuarenta horas, a fin de comentar razonadamente el programa de un semestre, por lo que se consideraron dos cursos para la solución de dos cuestionarios. Se aclaró a los participantes que sus comentarios deberían estar bien argumentados y ser lo más extensos posible, porque se descartarían aquellos comentarios que no aportaran algo sustancial. En un primer curso se contestó lo relativo a Griego I y Latín I, en un segundo curso lo concerniente a Griego II y Latín II. Desde un inicio no se contempló su aplicación a toda la planta docente. Se requería de una muestra representativa, porque la infraestructura del Colegio no es suficiente para aplicar los cuestionarios a la totalidad de la población docente. En ese entendido, cada integrante del Seminario invitó personalmente a profesores de su plantel y haría extensiva la invitación a profesores conocidos de otros planteles por medios electrónicos. También la Secretaría Académica extendió invitaciones vía correo a los profesores de tiempo completo.

El primer curso fue semipresencial, y la parte presencial de tres sesiones se realizó en el plantel Vallejo y dos sesiones en línea, durante la semana del 2 al 6 de diciembre de 2019, para las asignaturas de quinto semestre. La participación fue representativa de la población docente, tanto de profesores de asignatura como de tiempo completo. Para Griego I participaron 5 profesores de asignatura y 3 de tiempo completo; para Griego II, 4 de asignatura y 3 de tiempo completo.



Dado que es la primera vez que se realiza este ejercicio institucional de esta manera en todas las asignaturas, y casi terminada la actualización e iniciada la aplicación de los programas, se puso el acento no únicamente en la aplicación sino también en los defectos de los mismos programas respecto a su adecuación, congruencia, relevancia, vigencia y factibilidad, que fueron los criterios que se fijaron para evaluar los Programas en relación con el Modelo Educativo del Colegio, para conocer si, parcialmente o en su totalidad, los programas cumplen con tales criterios.



En esta etapa, además de recuperar los comentarios de los cuestionarios, tuvimos acceso a los informes de los profesores de Tiempo Completo, para saber qué dificultades habían encontrado en su práctica docente con la aplicación de los nuevos programas en cuanto a aprendizajes difíciles y qué soluciones aplicaron o propusieron; qué materiales emplearon en sus clases durante el ciclo 2018-2019. En cada rubro se detallan aspectos de la labor docente. En una sección inicial se identifica al profesor y la asignatura que imparte, aunque en los informes hay la tendencia a generalizar lo de una asignatura hacia la consecutiva, por ejemplo, lo de Latín I abarcando Latín II. Luego el formato intenta recuperar los datos o perfil del material o los materiales utilizados por el profesor. Y finalmente, en el formato se ve el apartado de las dificultades encontradas. Cuantas dificultades haya advertido el docente, se repite en orden creciente el bloque de aspectos que describen cada dificultad. Como se podrá notar hay espacio para citar lo que el profesor observa y cómo lo resuelve. En este caso, la Secretaría Académica por medio de la Secretaría Auxiliar de Talleres nos había proporcionado un formato para recopilar lo relacionado con los informes de Área Básica.

En el caso de Griego I, revisamos cuatro informes de Área Básica, de los docentes: Tatiana Caldera, Juan Reyes, Elsa Hernández y Alejandro Flores, como se puede corroborar en el anexo 12 del informe global. Enseguida reproducimos el formato en pequeño para el registro y análisis de la labor docente.



**Formato para Revisión de Informes de Docencia de Carrera
Ficha individual. ÁREA BÁSICA**

Profesor: _____
 Categoría y nivel: _____ Turno: _____
 Asignatura: _____ Ciclo escolar: 2019-2020

Material que el docente reporta haber utilizado:

- ¿Elaboró el profesor el material?: (si) (no) (adaptó) (en grupo) (coordinó)

Características del material utilizado:

- Impreso ____ / en Línea ____ / archivo electrónico ____ / fotocopiado ____ .
- Enfoque de enseñanza:
- Método:
- Habilidades lingüísticas que desarrolla: leer____, escribir____, escuchar____, hablar____.
- Conocimientos gramaticales:
- Conocimientos Culturales:
- Ampliación de vocabulario:

DIFICULTADES QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (pueden ser más de una)

Corresponde al:

Se refiere a:

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico.

Congruencia con respecto al:

Es de la Unidad I, II, III: *(título de la unidad)*.

Del aprendizaje:

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: *(cita)* “ _____ .”

Solución que propone el docente: *(cita)* “ _____ .”

Observaciones



y otro formato para Registro y análisis de los productos de Área Complementaria, que en el caso de Griego I hubo dos productos específicos para la asignatura (ver anexo 13).

CICLO 2018-2019					
PLANTEL	PRODUCTO O ACTIVIDAD	CAMPO DE ACTIV	SEMESTRE	PROFESOR COORDINADOR E INTEGRANTES	CARACTERÍSTICAS
					Observaciones:

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 PLANTEL VALLEJO
 JEFATURA DE SECCIÓN
 ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 16/09/2020

RECIBIDO

En tanto realizábamos esta labor en los informes de profesores de tiempo completo, se nos proporcionó un segundo formato para recuperar los comentarios de los cuestionarios, con un orden diferente, esta vez dependiente de los cinco criterios mencionados, y con la indicación de que además de las dificultades y aportaciones positivas argumentadas sobre los programas, donde no hubiera propuestas, el grupo de trabajo propusiera soluciones. Este formato constituye la parte central de este informe por asignatura.

Esta última labor la iniciamos en medio de una situación de agitación en el Colegio y en toda la Universidad con planteles tomados y paros intermitentes o indefinidos en algunos planteles, lo que indicaba un paro total inminente y tal vez indefinido de labores, por protestas relativas a la inseguridad y al acoso. Sin embargo, fue más sorpresiva la emergencia sanitaria que impidió todas las actividades presenciales, de modo que las reuniones presenciales del Seminario no se pudieron efectuar y recurrimos a medios electrónicos para realizar nuestras reuniones y continuar con los compromisos que habíamos proyectado, a otro ritmo de trabajo.

Además de nuestra labor docente, acrecentada por el trabajo en línea con los estudiantes, el coordinador se dio a la tarea de depurar y concentrar los inventarios elaborados, que subió a un Drive de Google para consulta de todos los

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 SECRETARÍA ACADÉMICA
 13/11/2020
 CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES
REVISADO

integrantes del Seminario. Éstos concentrados recuperan la base de los resultados obtenidos en nuestra labor de seguimiento a la aplicación de los programas, en este caso de Griego I.

En el siguiente apartado de **Resultados y Propuestas** de este informe, el lector encontrará dos apartados generales de **Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Griego I**, subdividido en tres viñetas:



- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

En estas viñetas se cumple con los incisos **a)** *Diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Griego I*, y **d)** *Inventario de materiales revisados*, de las actividades y productos compromiso del seminario.

El otro apartado general se titula **Propuestas de solución a los problemas encontrados en la asignatura de Griego I**, subdividido nuevamente en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

Ahora en estas tres viñetas se cumple con los incisos **b)** *Propuestas de solución a los problemas encontrados*, y **e)** *Propuestas de formación de profesores*, de las actividades y productos comprometidos por el seminario, de acuerdo con la definición de la actividad llevada a cabo con apego al *Protocolo de equivalencias (3ª versión 2008)*.



RESULTADOS Y PROPUESTAS *



Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de Griego I en cuanto a:

- **Apoyos y Recursos didácticos** (de infraestructura, servicios, entre otros)

En este apartado general presentamos el diagnóstico de dificultades para conocer el estado actual de la asignatura de Griego I en el Colegio, ciclos 2019-2020.

La situación laboral de los docentes. Los profesores de nuevo ingreso no obtienen la oportunidad de hacerse definitivos en menos de siete o diez años, y eso provoca un estado de inseguridad e inestabilidad laboral, que repercute en la permanencia de los docentes en el Colegio. Desde hace pocos años, las plazas SIJA les dan oportunidad a los jóvenes académicos, en planteles, donde la jubilación ha dejado desiertas las oportunidades de un desarrollo en la investigación y en la producción académica de algunas materias, como Griego y Latín, por medio de plazas de tiempo completo. En el caso de la materia de Griego, Naucalpan y Azcapotzalco requieren profesores de tiempo completo; mientras que sucede lo mismo con Latín en los planteles Azcapotzalco y Oriente.

En lo referente a la cantidad de estudiantes por grupo, conocemos que en todos los planteles hay grupos de Griego con más de treinta estudiantes. Cuando las condiciones óptimas de enseñanza-aprendizaje en talleres de lengua extranjera indican un máximo de treinta alumnos por grupo. En cuanto a los horarios de los grupos, cuando hay tres días intermedios entre sesiones dentro de la semana, se rompe la continuidad en el aprendizaje.



Los salones destinados a los talleres de Griego en planteles como Azcapotzalco y Oriente no poseen el mobiliario necesario para grupos con más de treinta estudiantes, tanto en mesas como en sillas, o son salones pequeños. La limpieza de los salones es deficiente en los cinco planteles, ya que se ha normalizado que no estén aseados plenamente toda la semana.



Los servicios médicos abren hasta las 9 o 10 de la mañana. De modo que algún caso de urgencia de salud de 7 a 9 de la mañana queda fuera de cobertura para los estudiantes, profesores, trabajadores y administrativos. Los sanitarios generalmente están sucios, tanto mingitorios como excusados en los planteles Vallejo, Azcapotzalco y Oriente; no siempre hay agua y los lavabos están sucios o inservibles. Ni que decir del jabón o del papel como servicios básicos inexistentes.

Los servicios de comedor poco corresponden a servicios universitarios a la comunidad, ya que no cuentan con el espacio suficiente y las condiciones sanitarias para atender a comunidades tan grandes, y no ofrecen alimentos nutritivos, como si se tratara sólo de obtener ganancias; cuando estamos hablando de comunidades académicas de quince a doce mil personas por plantel.

La carencia de una partida anual asignada a los recursos didácticos audiovisuales es evidente, aunque estos recursos tienen el mismo desgaste, o mayor, que los libros, por estar destinados a una vida útil muy corta. Nos referimos a recursos como películas, videos, maquetas anatómicas, mapas, rotafolios, esquemas y otros, como cañones, lap top, cables, bocinas, proyectores de acetatos y de diapositivas, que por el uso constante se deterioran más. Sin embargo, se mantienen sin un presupuesto anual hasta que el inventario existente se deteriora en su casi totalidad, para ser renovado por lotes o migrado a otro soporte actualizado.



La Red y sus recursos tecnológicos. En los salones no es posible usar la red inalámbrica universitaria por sus siglas RIU, como un instrumento para utilizar recursos didácticos en línea dentro del aula. También se quedó en espera la instalación de un pizarrón electrónico en todos los salones, con lo que podría evitarse el uso de cañones y evitar la facilidad con la que fueron saqueados, después de que los instalaron en los salones.



Ha mejorado mucho el servicio de Biblioteca en Vallejo y Sur; no así en Azcapotzalco, Oriente y Naucalpan, al menos es lo que dejan ver sus acervos y los comentarios de los profesores que en ellos laboran. Otro tema relacionado con las bibliotecas es el de los criterios con los que se da de baja los libros de estanterías. Esos criterios deberían ser conocidos por toda la comunidad y evitar que se retiren sin un archivo de resguardo completo en epub, pdf, u otro archivo electrónico de calidad, que quede a disposición de los usuarios en el repositorio bibliográfico de la biblioteca en línea. La sala de consulta carece de un repositorio en línea con catálogo, que coadyuve a los estudiantes cuando por alguna razón el ingreso a la Biblioteca no es posible, porque los libros de esa sección no son asequibles. Los servicios de fotocopias no se han diversificado con recursos en línea.

- **Inventario de Materiales de Griego I**

Materiales elaborados por profesores de la asignatura.

En el caso de Griego I encontramos estos tipos de materiales elaborados por profesores: *Guías para exámenes extraordinarios por plantel*, un *Paquete didáctico para Griego I* (ver anexo 8).

Las *Guías para examen extraordinario de Griego I*, están recién elaboradas en todos los planteles, excepto en Oriente. Un problema persistente es el enfoque formal que prevalece en la enseñanza, centrada en los conocimientos declarativos



gramaticales y culturales, aislados e importantes por sí mismos. No se evalúan habilidades comunicativas aplicadas a la comprensión de textos en griego, que deberían constituir los aprendizajes más relevantes de la asignatura (ver anexo 8).



GUÍAS PARA EXAMEN EXTRAORDINARIO DE GRIEGO I, PARA LOS PROGRAMAS ACTUALIZADOS 2018

Asignatura	Elaboraron Guía para Exámenes extraordinarios de Griego I	PLANTEL
GRIEGO I	Felipe Sánchez (coordinador), Rosalía Valdés, Adriana López, Lorena Rivera y Abraham Carlos. (2018-2019)	AZCAPOTZALCO
	Rita García y Pedro López.	NAUCALPAN
	Sin Guías Actualizadas	ORIENTE
	María de Jesús Espíndola Bautista y Gloria Alejandra Garduño Hernández (coordinadoras); Arlahé Buenrostro Nava, Dina Eugenia Hernández Ulloa y Juan Reyes Reyes.	SUR
	Elsa Hernández, Diego Arista.	VALLEJO

El *Paquete didáctico para Griego I*, elaborado por un seminario interplanteles, con sede en el plantel Sur, aplica nuevamente la división en gramática, cultura y etimología a los propósitos, aprendizajes y temática, lo cual viene instrumentando en sus materiales desde 1997. En gramática aplica un enfoque formalista, no asumido explícitamente. En cultura utiliza una perspectiva enciclopédica sin articulación con los pasajes griegos seleccionados, y en lexicología propone ejercicios resueltos a los estudiantes, privándolos del aprender a aprender y, en contrasentido de este principio del Colegio, con lo cual los programa a repetir y a llenar espacios, para cumplir con actividades escolares. Así fomenta



este paquete didáctico para Griego I el método de gramática-traducción en sus tres estrategias, una para cada unidad del programa, pero no instrumenta el enfoque comunicativo (ver anexo 8 y 13).

El *Libro para formación y actualización de profesores de Griego y Latín* propone, en la experiencia del autor, los elementos básicos que debería aprender un profesor de reciente ingreso en el Colegio: el Marco referencial de enseñanza, los enfoques de enseñanza-aprendizaje por medio de un análisis a los programas, anteriores y a los vigentes en el CCH; el Marco teórico conceptual del texto y sus propiedades, utilizando una tipología con unos criterios de selección de textos, y la elaboración de estrategias didácticas para Griego I y II con base en la instrumentación del enfoque comunicativo y en los programas actualizados, y una propuesta, para los de Latín I y II (ver anexo 8 y 13).



Libros sobre Griego I en las bibliotecas de los planteles

Las referencias impresas incluidas en el programa de Griego I. En la biblioteca de cada plantel (en los que las condiciones eran laborables), revisamos catálogos y estantería, para conocer qué había acerca de la materia que se mantuviera vigente. Existen pocos materiales para apoyar un cambio de enfoque en la materia de Griego. Las gramáticas continúan siendo los textos representativos de una enseñanza formalista (ver anexo 10).

Ante una realidad poco alentadora, decidimos comprobar, de las referencias incluidas en el programa, cuáles estaban en existencia y cuáles no se encuentran en las bibliotecas de los planteles. El programa de Griego I presenta 22 referencias impresas totales para la unidad 1, 23 para la unidad 2, y 22 para la unidad 3. Sólo los planteles Sur y Vallejo superan el 60% de existencia de esas referencias en su Biblioteca, como se puede observar en los dos cuadros siguientes. En los tres planteles restantes rondan las referencias existentes el 50%. En contraste se puede revisar en el mismo cuadro la cantidad de referencias inexistentes por unidad y por plantel de Griego I.



Referencias por unidad existentes e inexistentes de Griego I en las Bibliotecas de los planteles

PLANTEL	AZCAPOTZALCO		NAUCALPAN		ORIENTE		SUR		VALLEJO	
GRIEGO I	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes
UNIDAD I	11	10	11	11	12	10	16	6	17	5
UNIDAD II	9	12	10	13	7	15	11	11	18	5
UNIDAD III	12	10	10	12	9	12	15	7	18	4



En este cuadro se muestran las referencias impresas existentes en la biblioteca de todos los planteles, de los programas de Griego I.

Autor	Título	Editorial	Año	A	N	V	O	S
Aparicio, J. A. et al.	Griego 1º Bachillerato	Oxford educación	2002	5	5	20	5	18
Copleston, F.	Historia de la filosofía	Ariel	1994	454	87	141	84	320
Jaeger, W.	Paideia: los ideales de la cultura griega	FCE	1971	5	5	5	1 +5	13
Marrou, H.	Historia de la educación en la antigüedad	FCE	1994	10	6	3	5	5
Mateos, A.	Etimologías griegas del español	Esfinde	1979	9	9	17	17	64
Penagos, L.	Gramática griega	Sal Terrae	1972	30	11	7	9	34
Petrie, A.	Introducción al estudio de Grecia. [Colec. Breviarios; 121]	FCE	1988	31	35	6	6	18
Rojas Álvarez, L.	Iniciación al griego	unam	1992	15	9	24	37	22
Tapia Zúñiga, P.	Lecturas Áticas	unam	1994	12	8	4	14	34



En el cuadro siguiente se observan las referencias del Programa de Griego I, que no están en alguna biblioteca de los planteles.

Autor	Título	Editorial	Año
Alfageme, I. R.	Nueva gramática griega	Coloquio	1988
Balme, M. G.	Athenaze. An introduction to ancient Greek book I	Oxford University Press	2003
Balme, M. G.	Athenaze. An introduction to ancient Greek book II	Oxford University Press	2003
Carbonel Martínez, S.	Diálogos	Cultura Clásica	2014
Da Silva, Helena y Signoret, Alina.	Temas sobre la adquisición de una segunda lengua	Trillas	2005
Herrera Zapién, T.	Etimologías griegas del español	Porrua	1994
J. A. C. T.	Reading Greek, Grammar and Exercises	Cambridge University Press	2007
J. A. C. T.	Reading Greek, Text and Vocabulary.	Cambridge University Press	2007
Pomeroy, S.	Historia de Grecia	Akal	1991
Vallejos Dellaluna, A. M.	Etimologías grecolatinas del español	McGraw-Hill	2006



De las nueve referencias existentes cabe notar que sólo una corresponde al nuevo siglo; mientras que de las diez referencias inexistentes, 7 se editaron después del año 2000. Lo cual refleja en este aspecto la falta de actualización de la bibliografía existente en las bibliotecas de los planteles acerca del programa de Griego I.

Informes de profesores de tiempo completo acerca de Griego I

Del trabajo de campo realizado para elaborar los inventarios de materiales e identificar su problemática, pasamos ahora a una fase de trabajo de lectura, revisión y análisis de **los Informes de profesores de Tiempo Completo** sobre la materia de Griego. Los **Informes de Área Básica** del ciclo 2018-2019 correspondientes a la materia fueron 4, y los informes de



Área Complementaria fueron 2. Las dificultades detectadas en los **informes de docencia** fueron las que a continuación se explican.

- Un tema importante que se señala en los informes revisados es la falta de formación docente institucional en el enfoque disciplinario y en la didáctica del Área, para resolver las dificultades de aprendizaje de manera coherente y colegiada con los elementos del Modelo Educativo (Caldera, *Informe de AB 2019* y Flores, *Informe de AB 2019*).
- Otro problema detectado en el programa de Griego I es que requiere de coherencia en sus Propósitos, Aprendizajes y Temática, con el enfoque disciplinario y el nivel textual que implica su instrumentación, para comprensión de las secuencias descriptivas y explicativas en las unidades 2 y 3 de Griego I, por lo que se puede prescindir de temas gramaticales específicos, propuestos en esas unidades, ya que se convierten en distractores más que en apoyos de aprendizaje (Flores, *Informe de AB 2019*).
- Otro tema relevante en otro de los informes revisados fue el de las dificultades debidas a factores externos, como paros, inseguridad y hasta un homicidio accidental (Caldera, *Informe de AB 2019*). Este ciclo 2020, si no hubiera llegado la pandemia, seguramente estaríamos en huelga o en paro indefinido en la UNAM, por problemas de índole interno no atendidos con la diligencia requerida, de acuerdo con las declaraciones del Consejo Universitario.
- Dos profesores insisten en las deficiencias de los estudiantes en conocimientos gramaticales y de esta manera justifican que como solución a esta problemática enseñan morfosintaxis (Reyes, *Informe de AB 2019*; Hernández, *Informe de AB 2019*). Esta respuesta se ha repetido casi por cincuenta años en el Colegio, por profesores convencidos de que enseñar normativa es la solución a las deficiencias de los alumnos. Nos parece que, por lo invariable de esta respuesta, se podría tipificar como un *modus operandi*, pues en la mayoría de los casos no existe un examen objetivo que demuestre la percepción de los profesores, y que, en todo caso, determine en qué temas específicos se presentan las deficiencias, para que de manera sistemática se puedan revertir.



En cuanto a los dos productos de Área Complementaria, detectamos la siguiente problemática:

- Por la falta de formación docente en los principales aspectos del modelo educativo (Didáctica del Área, enfoque disciplinario y el Texto como unidad de estudio), aunada a la falta de actualización, se mantiene en la asignatura un enfoque formal de enseñanza y su metodología de gramática-traducción, provenientes del siglo XIX. En este enfoque formal la gramática es un tema central y su análisis morfológico se especializa en oraciones y no sobre textos.
- Bajo ese enfoque se elaboró el *Paquete didáctico para Griego I* y no bajo el enfoque disciplinario del Área. Se puede comprobar que hacen a un lado el enfoque comunicativo, porque el *Paquete didáctico para Griego I* no utiliza ni desarrolla, en las estrategias didácticas o en las actividades de aprendizaje, los conceptos esenciales del enfoque, como competencia comunicativa, desarrollo de habilidades lingüísticas o comunicativas, comprensión textual, situación comunicativa ni propiedades textuales.
- Además, contrario al principio de *aprender a aprender*, le resuelve a los estudiantes las principales actividades de aprendizaje: la traducción de los pasajes griegos viene interlineal; la temática cultural, lejos de ser un apoyo para la comprensión textual, se convierte en un tema aparte al estilo enciclopédico. El estudio lexicológico de las palabras griegas también se da resuelto. De este modo, en lugar de aprender a aprender, el estudiante aprende a llenar, a memorizar, inmerso en la dinámica de completar ejercicios para recibir una calificación.
- En lo referente al *Libro para la formación y la actualización de profesores de Griego y Latín*, hace una propuesta para resolver la carencia de formación docente y busca la actualización de los nuevos cuadros de profesores a través de los siguientes aspectos:
 - Acercar al profesor de reciente ingreso al Modelo Educativo, a sus documentos, a través de temas clave, como *taller, texto y enfoque comunicativo*.



- Analizar comparativamente los programas que han estado vigentes, para adentrarse un poco más en los enfoques de enseñanza-aprendizaje, sus métodos y propósitos, cuestionando si han sido coherentes y congruentes con el Modelo Educativo y con el enfoque comunicativo.
- Desarrollar un marco teórico sobre el texto y sus propiedades, en las que tiene ponderación la tipología y las categorías textuales, sin dejar de subrayar la importancia del proceso de selección de textos.
- Finalmente, elaborar estrategias didácticas para la comprensión textual en griego. Se apoya creativamente en dos medios: 1) la *adquisición* a través de la enunciación oral de los textos; 2) el uso de *las categorías textuales*, para entender la progresión temática de los textos con apoyo del vocabulario desconocido que contengan los textos. La originalidad de esta propuesta radica en reconocer los cambios paulatinos necesarios en la práctica docente, que el mismo autor ha experimentado al aplicar el enfoque comunicativo de manera experimental en sus clases.



El Programa de Griego I a través del Cuestionarios del CAB y el análisis cuantitativo y cualitativo

En este informe sobre la asignatura de Griego I, el núcleo del análisis es el Programa mismo y los problemas detectados en su instrumentación y en su aplicación a partir del ciclo 2018. El instrumento que se utilizó ha sido descrito en el apartado de metodología. Nos centraremos en los resultados obtenidos más destacados. La organización de esta exposición se hace por cada uno de los cinco Criterios con los que se valoró y evaluó el Programa. Cada criterio agrupa los enunciados del cuestionario en número desiguales; por ejemplo, el criterio de *adecuación* agrupa 13 enunciados, el de *congruencia* agrupa 14, el de *vigencia* 4, el de *relevancia* 7, y el de *factibilidad* 8.

Como tenemos la ventaja de contar con las estadísticas y las tablas de análisis cuantitativo y cualitativo en el cuerpo de este informe, para consulta y revisión, en el mismo orden de los cinco criterios. Comentaremos lo más sobresaliente de



las dificultades detectadas en los programas con base en los resultados obtenidos, pues esa es la función de este apartado, la de poner a la vista las dificultades y las fortalezas.

El criterio de **Adecuación** *valora la pertinencia de los apartados del programa revisados, si son apropiados con el nivel, el modelo educativo, los propósitos o la población, según corresponda.*



En dos enunciados, el resultado fue de *desacuerdo total*: en el enunciado 2.6 referente a que, *si los aprendizajes consideran los conocimientos previos de los alumnos*, los comentarios al respecto dejan ver la falta de vinculación con las asignaturas de los TLRIID I-IV, que son las antecedentes de Griego. También se critica la idea de que los estudiantes lo ignoran todo. Y se enfatiza la necesidad de vincularnos con las materias antecedentes mediante el esfuerzo de instrumentar el enfoque comunicativo en los programas de Griego y conocer los programas de los TLRIID I-IV.

En el enunciado 5.3, respecto a que, *si las estrategias incluyen procedimientos de trabajo de la disciplina*, los comentarios *totalmente en desacuerdo* indican que no se desarrollan procedimientos propios del taller para la comprensión de los textos griegos, sino que la clase se convierte en un espacio para el análisis formal y el método de gramática traducción. Los comentarios *en desacuerdo* también señalan que los procedimientos propuestos por el enfoque comunicativo están ausentes de las estrategias; en todos los casos se usan procedimientos del enfoque formal en los que la gramática es la meta de enseñanza y no la comprensión de los textos.

En los siete enunciados siguientes la tendencia al *desacuerdo* es la más alta en este criterio. Estos enunciados son los siguientes: El 1.3, que pregunta *si el Enfoque disciplinario es pertinente para los propósitos de la asignatura*. Los comentarios *en desacuerdo* afirman el propósito educativo de las materias del Área, que es la competencia comunicativa; por ese motivo el enfoque disciplinario asumido en la introducción del programa corresponde y es pertinente con los propósitos de la asignatura; no obstante, se requiere que los propósitos reflejen esa correspondencia entre el enfoque disciplinario y sus propósitos generales y los de cada unidad, por ese motivo el *desacuerdo*. En algunos comentarios de



acuerdo y totalmente de acuerdo, notamos la falta de formación y de conocimiento de los enfoques, porque la división de los contenidos en tres ejes es considerada por algunos profesores como un enfoque de enseñanza, lo cual no tiene ningún sustento teórico, ni didáctico. Tampoco abona al empleo riguroso de los conceptos.

El enunciado 1.5, sobre *si el contenido del programa es adecuado para los propósitos de la asignatura*, los comentarios *en desacuerdo* indican que los contenidos no apuntan a propósitos textuales, que faltan propósitos textuales en la unidad 2. Que se usa el método de gramática-traducción previo a la comprensión, lo que contradice la didáctica del enfoque comunicativo. También se señala que apreciar los valores de la cultura griega sin especificaciones es vago y difícil de determinar. Y, por último, en los comentarios *totalmente de acuerdo*, se señala que hay contenidos que no apoyan el logro de los propósitos comunicativos, porque la cantidad de contenidos es un problema respecto al tiempo didáctico.

Acerca del enunciado 2.7 referente a que *si los aprendizajes consideran la complejidad para la comprensión conceptual*, en los comentarios *totalmente en desacuerdo*, se argumenta que los aprendizajes comunicativos se diluyen en la división de los aprendizajes en tres ejes, estableciendo una progresión formal que considera que una lengua se aprende mediante paradigmas gramaticales y conocimientos declarativos. Los comentarios *en desacuerdo* detectan que los aprendizajes están desligados entre sí y están orientados a los aspectos formales de la lengua. Los comentarios *de acuerdo* enfatizan que la complejidad creciente del nivel de los aprendizajes depende de ubicarnos como docentes en un nivel propedéutico y no de especialidad.

Una especie de complemento del enunciado anterior se da en el enunciado 3.5 sobre *si la profundidad propuesta para abordar los contenidos es apropiada para el nivel de estudios*; los comentarios *totalmente en desacuerdo* critican la elección de temas gramaticales teóricos y abstractos, inadecuada para el bachillerato, por ser conocimientos para especialistas. A su vez, los comentarios *en desacuerdo* distinguen la combinación incongruente de enfoques con términos incorrecto de conceptos, y la inclusión de contenidos gramaticales en los propósitos y en los aprendizajes.



En el enunciado 6.1 se pasa a otro rubro del programa, *si la evaluación propuesta es apropiada para valorar habilidades incluidas en el programa*, en los comentarios *totalmente en desacuerdo* y *en desacuerdo* se coincide en que las habilidades lingüísticas o comunicativas, no son objeto de evaluación y que la evaluación propuesta es de tipo sumativa, que se centra en la entrega de actividades y no evalúa aspectos formativos ni de interacción colaborativa.



El enunciado 6.2 añade otro aspecto al tema: *si la evaluación es pertinente para valorar actitudes y valores adquiridos*, los comentarios *totalmente en desacuerdo* son contundentes en señalar la ausencia de las actitudes y los valores adquiridos en la evaluación que propone el programa; se indica la necesidad de buscar actualización al respecto.

En los dos últimos enunciados de este criterio, que nos parece importante destacar, el enunciado 7.4 sobre *si las referencias son vigentes* y el 7.6 sobre *el tipo de referencias: impresas y electrónicas*, los comentarios *en desacuerdo* señalan que las referencias no son adecuadas desde la perspectiva del enfoque comunicativo, ya que, además de que corresponden al siglo pasado una parte de ellas (50%), promueven el enfoque formal de enseñanza y no el enfoque comunicativo. En conjunto ambos argumentos, de tiempo y enfoque, nos hablan de algunos problemas de vigencia en las referencias del programa; esto nos lleva a la necesidad de actualizarnos para actualizar las referencias. En ese mismo sentido los comentarios *en desacuerdo* al enunciado 7.4 critican el número tan exiguo de referencias electrónicas y la aparente abundancia de referencias impresas, por los inventarios sabemos que entre el 50 y el 30% no está en los anaqueles de las bibliotecas de los planteles.

Pasamos ahora al criterio de **Congruencia** en la detección de dificultades. *Este criterio valora si el apartado es congruente o corresponde con otros elementos que se vincula o convenga para un fin determinado.*

El enunciado 2.1 acerca de *si los propósitos y aprendizajes son congruentes con el enfoque disciplinario*, fue comentado *totalmente en desacuerdo* con los siguientes argumentos: los aprendizajes no mencionan las categorías textuales por lo que las actividades y los contenidos se vierten al método de gramática-traducción. No hay propósitos ni aprendizajes



dirigidos hacia la competencia comunicativa ni a la práctica de las habilidades comunicativas en griego. Se debe evitar que la materia se justifique por lo que aporta al dominio de la lengua materna o al metalenguaje. En todos los comentarios se reconoce como fortaleza del programa haber asumido el enfoque comunicativo. Con base en citas del *Plan de Estudios Actualizado 1996*, se argumenta que la gramática y sus aspectos teóricos no son objeto de interés por parte del Área, que no busca formar especialista sino usuarios competentes, por lo cual los propósitos y los aprendizajes deben ser congruentes con el enfoque comunicativo.



En el enunciado 6.3 sobre *si los criterios de evaluación sugeridos son congruentes con el enfoque didáctico-pedagógico*, se comenta que falta congruencia entre las propuestas de evaluación centradas en aspectos formales y el enfoque comunicativo de la materia en el Área de Talleres. Bajo la perspectiva formalista se identifica la entrega de productos con la evaluación.

Del enunciado 1.4 acerca de *si el enfoque didáctico-pedagógico corresponde al Modelo Educativo del Colegio*, los comentarios *en desacuerdo* citan ampliamente documentos institucionales para referirse al propósito formativo del Área y al enfoque comunicativo. Hacen lecturas coherentes y congruentes sobre la correspondencia del enfoque didáctico hacia el modelo educativo del Colegio, el desacuerdo se da por convertir un taller de lengua en un curso de análisis gramatical, teórico y abstracto.

Acerca del enunciado 1.8 se trata de *la relación entre contenidos de la asignatura de Griego I con otras*, se dice en los comentarios *en desacuerdo* que se menciona la relación sin llegar a decir el modo en que se da esa relación. Se requiere de trabajo interdisciplinario que no se da entre comisiones para la actualización de programas.

El enunciado 2.8 se refiere a *si los aprendizajes consideran los propósitos propedéuticos del bachillerato*, los comentarios *en desacuerdo* cuestionan que los aprendizajes formales puedan trascender más allá de su contenido. Los aprendizajes no deben proponerse como si se formaran especialistas en gramática griega en el bachillerato.



Acerca del enunciado 3.1, *los contenidos favorecen el logro de los propósitos del programa*, los comentarios *en desacuerdo* empatan con los *de acuerdo*; se señala la instrumentación formalista persistente en los contenidos, lo que impide el logro de los propósitos y son contrarios a las disposiciones institucionales (PEA, 1996: 55; OySADPEA, 2006: 79). Incluso en los comentarios a favor se reconoce que las temáticas están centradas en el ámbito gramatical y cultural, separados entre sí. Bajo tal perspectiva los aprendizajes también están desvinculados entre ellos.



En el enunciado 3.2 sobre *si los contenidos contribuyen al logro de los aprendizajes o propósitos del programa*, los comentarios *en desacuerdo* son contundentes en el siguiente sentido: los contenidos gramaticales se hacen eco de propósitos formales contrarios a la *Orientación y Sentido del Área de Talleres*.

Del enunciado 5.1 acerca de *si las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los propósitos del programa*, se comenta, *en desacuerdo*, que no hay propiamente estrategias sino actividades que no forman de manera congruente una secuencia de aprendizaje, mucho menos se propusieron estrategias textuales.

En el enunciado 6.4 se pregunta *si las formas de evaluación sugeridas corresponden a los propósitos del programa*, las respuestas *en desacuerdo* comentan que las evaluaciones sugeridas no guardan relación con los propósitos sobre comprensión textual, ya que las evaluaciones se centran en el análisis morfosintáctico y no en la comprensión textual.

Finalmente, el enunciado 7.1 sobre *si las fuentes de consulta contribuyen al logro de los aprendizajes de las unidades temáticas*, las respuestas *totalmente en desacuerdo* y *en desacuerdo*, reflejan la falta de congruencia entre las referencias y los aprendizajes con respecto al enfoque disciplinario de la materia. Porque como permea la enseñanza formal todos los apartados del programa, las referencias no son la excepción. De modo que el logro de los aprendizajes se ve limitado por el enfoque formal, que se detiene en el conocimiento de los temas gramaticales sin pretender la comprensión textual. En las referencias predominan las gramáticas y los manuales que promueven conocimientos teóricos y abstractos. En ese sentido las fuentes de consulta no contribuyen a lograr los aprendizajes comunicativos en



la asignatura. Porque, además, no hay formación docente institucional que conduzca a los profesores a un cambio en su perspectiva de enseñanza, para que integren completamente en su práctica docente el enfoque disciplinario del Área de Talleres.

El criterio de **Vigencia** *valora que el apartado revisado del programa es actual o no ha perdido valor con el paso del tiempo para el logro de las finalidades que se persiguen.*

El enunciado 7.3 referente a *si las fuentes de consulta básicas son suficientes para estudiar los contenidos del curso*, fue respondido mayoritariamente *en desacuerdo* con los siguientes comentarios: las referencias básicas no responden a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el enfoque comunicativo, pero hay otros contenidos, como los del arte griego que no cuentan con referencias básicas para el alumno.

El enunciado 1.7 acerca de *si el programa responde al contexto social actual*, obtuvo respuestas *totalmente en desacuerdo y en desacuerdo*, que cuestionan cómo el estudio de la morfología y la sintaxis griega se puede justificar en el contexto actual. El texto como unidad de comunicación puede ayudar a introducir el contexto social actual en la interpretación del contenido textual.

Y el enunciado 3.4 referente a *si los contenidos establecidos están actualizados*, fue contestado con *totalmente en desacuerdo y en desacuerdo*, con base en los siguientes argumentos, los contenidos gramaticales provienen del enfoque formal de enseñanza con auge en el siglo XIX. Se deben comparar los programas de Griego con los de TLRIID I-IV, Inglés y Francés I-II, para comprender cómo se integran contenidos comunicativos actualizados en los programas.

El criterio de **Relevancia** *consiste en saber si el apartado revisado es significativo, de importancia fundamental por sí mismo y por la influencia que ejerce más allá de su propio ámbito.*



En este criterio la mayoría de los enunciados fueron contestados mayoritariamente en *totalmente en desacuerdo*, así los enunciados 2.2 sobre *si los aprendizajes promueven el desarrollo de habilidades en la asignatura*, los comentarios valoraron que los aprendizajes están cargados a la adquisición de conocimientos teóricos y no al desarrollo de habilidades lingüísticas.



El enunciado 2.3 acerca de *si los aprendizajes incluyen el desarrollo de actitudes y valores*, los comentarios *totalmente en desacuerdo* versan críticamente sobre la falta de aprendizajes relacionados con actitudes y valores, porque las tres valoraciones correspondientes a temas de la cultura griega que incluye el programa, no se refieren a la relación del estudiante con su objeto de estudio.

Y el enunciado 2.4 sobre *si los aprendizajes se relacionan con la problematización de lo cotidiano o la aplicación del conocimiento en la solución de problemas*, los comentarios *totalmente en desacuerdo* indican que ninguno de los aprendizajes busca que el estudiante asuma una posición crítica frente a su sociedad. No hay manera de que los aprendizajes de índole gramatical puedan trascender más allá de su propio ámbito.

El enunciado 5.4 acerca de *si las estrategias fomentan el trabajo creativo y colaborativo*; el enunciado 5.5 sobre *si las estrategias promueven la relación con problemas de la vida cotidiana*; el enunciado 5.6 acerca de *si las estrategias promueven el aprovechamiento de las TIC y TAC*, son los enunciados con una respuesta contundente al *totalmente en desacuerdo*. Comenzando porque las estrategias no son propiamente estrategias; se centran en recabar información o en presentar productos de actividades, que pueden realizarse individual o grupalmente sin que afecte su realización. No fomentan el trabajo colaborativo ni el creativo, en todo caso éste se da simplemente por parte de los alumnos. No hay *relevancia* de situaciones de la vida cotidiana en las estrategias propuestas. Y tampoco tienen ninguna *relevancia* las TIC y las TAC en las estrategias propuestas.



El enunciado 3.3 acerca de *si los contenidos son esenciales para los propósitos del programa*, tuvo mayoría de respuestas *en desacuerdo*, los contenidos no son esenciales y esto se debe a varios factores: la división de éstos en tres ejes; no es clara la elección de los temas, se carece de la formación docente al respecto de los aprendizajes esenciales que debe tener el programa desde la perspectiva del aprendizaje, y no desde la perspectiva de la enseñanza, como la aplican la mayoría de los profesores en activo, porque conciben los programas como listas de contenidos que deben abordar; es decir, una concepción tradicional de la enseñanza, que termina resolviéndose vía la memorización de contenidos, irrelevantes para la vida cotidiana, o para la solución de problemas de la vida cotidiana, o sin el aprovechamiento de las TIC y las TAC.



El criterio de **Factibilidad** se refiere a que el apartado revisado es realizable y alcanzable en el tiempo, las condiciones o los recursos con que se cuenta.

De este criterio cuatro enunciados: 2.5; 4.1; 4.2 y 4.3 tuvieron respuesta mayoritariamente *en desacuerdo*. En todas ellas entra el factor *tiempo* o *tiempo didáctico*. El enunciado 2.5 se refiere a que *si los aprendizajes pueden alcanzarse en el tiempo propuesto*. El enunciado 4.1 trata acerca de *si las horas son suficientes para el logro de los propósitos*. El enunciado 4.2 se refiere a que *si las horas propuestas son suficientes para el logro de los aprendizajes de las unidades*. Y el enunciado 4.3 trata acerca de *si las horas propuestas son suficientes para el tratamiento de los temas del programa*. El factor tiempo hay que considerarlo como un factor relativo, porque se puede afectar fácilmente y se puede aprovechar también con actividades extraclase. Se considera ajustado si se tratan cada uno de los temas sin relación y sin subordinarlos jerárquicamente. Entran en consideración la profundidad y la amplitud de cada tema, pero se olvida analizar si los temas son esenciales; pues no se procura jerarquizarlos colegiadamente. También entra en discusión la equidad del tiempo didáctico en la distribución entre unidades, o en función del tipo de aprendizaje: comunicativo o formal; aunque parece que en ambos casos se demanda más tiempo. Lo ideal sería que todos los talleres de lenguas



extranjerías, incluidos Griego y Latín, contarán con 6 horas a la semana, para mayor tiempo de práctica y afianzamiento de los aprendizajes.

Con base en las dificultades encontradas, se puede concluir lo siguiente. La aplicación del Programa de Griego I ha puesto a la vista no los defectos de una asignatura, sino las carencias institucionales principalmente de formación docente. No es un error que los profesores participen activamente en la actualización de los programas, pero sin contar en su formación docente con los criterios sobre qué es relevante en el modelo educativo del Colegio y qué no debería ser relevante, los procesos de actualización de programas cojean forzosamente donde deberían ser más robustos.

Sin recalcarse institucionalmente los aspectos relevantes, y actualizados periódicamente, el panorama de los acuerdos colegiados, por materia y asignatura, se complica para determinar qué enfoque, qué método, qué propósitos, qué aprendizajes, qué temática, qué estrategias, qué evaluación y qué referencias, deben constituir los programas; todos los elementos que le dan coherencia, congruencia y vigencia a los apartados del programa. No se debe perder de vista el contexto del Colegio, sus propósitos formativos por Área; es decir, la adecuación del programa a la institución de la que forma parte, con la seguridad de que, si nos alejamos de los enfoques y métodos con que aprendimos nuestra disciplina en nuestra formación profesional, el Colegio promoverá y respaldará la innovación educativa, para enfatizar el aprendizaje sobre la enseñanza.

El Programa de Griego I refleja el estado actual del Colegio en la asignatura, en todas sus asignaturas, que puede mejorarse. Es factible remediar los problemas y dificultades detectados, aprovechando los relevos generacionales para formar nuevos cuadros de académicos conscientes de las problemáticas y los retos en su disciplina, para que aporten su entusiasmo, si a cambio el Colegio los forma y les proporciona seguridad laboral por su esfuerzo docente.



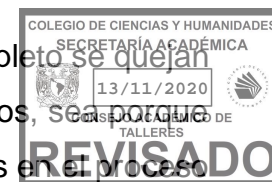
- **Formación de Profesores para Griego**

Tal vez la formación de profesores seguirá siendo una asignatura pendiente mientras no exista un programa institucional puesto en marcha, que atienda los aspectos básicos de la formación docente. De todas maneras, la otra parte nos corresponde a los colegios de profesores por materias; no obstante, faltan en el organigrama institucional los apoyos y su difusión para concretar programas de formación y actualización por materia. Y de existir tales programas, no se percibe la difusión y los alcances que tiene cada programa de apoyo en este rubro.

Los diseños e informes de los tres cursos impartidos por los integrantes de este Seminario conforman parte de la formación de profesores en esta etapa de seguimiento y valoración de los programas. Los dos primeros cursos fueron el marco para valorar y evaluar colegiadamente los programas actualizados de nuestras asignaturas. El diagnóstico de las materias es el primer punto para avanzar a una evaluación objetiva, que permita promover los ajustes necesarios a los programas de las asignaturas.

El tercer curso implicó la presentación de aprendizajes difíciles. En nuestro caso, consideramos, en el Seminario de Griego y Latín, que el tema de los tres ejes, que se acepta sin revisión ni análisis, como un elemento propio de los programas de las cuatro asignaturas; es causa de dificultades en los aprendizajes. Por los comentarios analizados sobre los programas, para una parte de los profesores ese tema se constituye en una especie de enfoque de enseñanza, sin base teórica ni pedagógica o didáctica. Por lo que, analizado su origen, determinamos que los tres ejes se han convertido en una dificultad insalvable para mejorar los aprendizajes e instrumentar el enfoque comunicativo.

Es muy revelador de un aspecto de la problemática mencionada que todos los profesores de tiempo completo se quejan de la imposibilidad de tratar los tres tipos de temáticas en sus planeaciones, sea por la selección de textos, sea por la cantidad de temas es muy amplia e inabarcable. De modo que, esta causa de una serie de dificultades en el proceso



de enseñanza-aprendizaje de Griego (y Latín) no ha sido analizada por los profesores. Con todos los resultados obtenidos por el Seminario, consideramos factible poner el problema a discusión.

Otros problemas relacionados con los programas consisten, en síntesis, en la falta de formación docente. A continuación se enlistan los aspectos fundamentales, donde hemos detectado problemas de formación institucional:

- acerca del Modelo Educativo y sus propósitos formativos, incluido el perfil del egresado,
- acerca de los Enfoques de enseñanza-aprendizaje,
- acerca de la didáctica del taller y el rol del docente,
- acerca de los componentes de los Programas y su jerarquía.

Por cierto, la única crítica importante a la propuesta de formación institucional mencionada (Actualización del Plan de Estudios, abril, 2013: 29-54), consiste en utilizar el formato de curso como única vía, cuando la institución puede promover y programar el uso de diferentes formatos, como Coloquios, Encuentros, Semanas Académicas, Publicación de Artículos con Réplicas y Contrarréplicas, Debates, Diplomados, y todo un largo etcétera.



Propuestas de solución a los problemas encontrados de Griego I en cuanto a:

En este apartado general de propuestas corresponde presentar las posibles soluciones a las dificultades detectadas, expuestas en el apartado general anterior, en el mismo orden, para apoyo del lector.



- **Propuestas para Apoyos y Recursos didácticos** (de infraestructura, servicios, entre otros)

Para promover un estado laboral docente estable, es pertinente que la formación docente no sólo se ocupe de los aspectos pedagógicos y didácticos, sino que también incluya el conocimiento de los aspectos laborales, para que los profesores puedan promoverse, y vean en la docencia un proyecto de formación atractivo, si demuestran aptitudes para dedicarse a la enseñanza aprendizaje de su especialidad.

La apertura de grupos para definitividad, y de plazas de medio tiempo y de tiempo completo debería considerar el buen desempeño de los profesores de asignatura en el aula y en su formación en el Colegio, para promover de manera permanente un nivel educativo elevado. La periodicidad de publicación de convocatorias al menos cada tres o cinco años, en cada plantel, en materias que no cuentan con profesores definitivos, de medio tiempo ni de tiempo completo, podría ser un aliciente para los profesores de asignatura, que tienen el potencial para desarrollar proyectos de investigación educativa o son innovadores en la didáctica de su materia.

La conformación de grupos escolares de Griego I y II con treinta alumnos responde a la necesidad de optimizar los talleres y el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con los resultados del CAD (2019), los profesores de la materia de Griego somos los mejor evaluados en planeación de clase, asistencia y puntualidad. No rehuimos al trabajo frente a grupo, pero atender grupos con cuarenta, cincuenta o sesenta alumnos reduce la calidad del proceso educativo, por requerir de la revisión y la práctica, en cada clase, de los avances en el aprendizaje de los alumnos en una lengua extranjera, como en inglés o francés, pero lengua antigua.



En cuanto al horario de clases, proponemos que las dos sesiones por semana no se separen más de dos días dentro de la semana, para apoyar la continuidad en los aprendizajes; así, por ejemplo, grupos que tienen horario de lunes y viernes rompen el ritmo de aprendizaje con mayor facilidad, porque las sesiones se separan por tres días, lo que perjudica el logro de aprendizajes. En cambio, cuando median dos días entre sesiones, se da un buen ritmo y se notan los avances, por eso solicitamos que las sesiones estén separadas por uno o dos días entre semana.



Una solución al problema de grupos numerosos en aulas pequeñas es la distribución de grupos con treinta alumnos, y/o la asignación de salones en función del número de estudiantes por grupo. De este modo al menos un grupo grande debería contar con un salón grande y con el mobiliario suficiente.

La instalación, en cada salón, de un pizarrón electrónico y mantener el otro pizarrón blanco, evitaría la saturación de salas, pues los profesores en su salón podrían proyectar videos, recursos didácticos en línea o elaborarlos para usarlos en clase. Aunque fuera de manera paulatina, podría ayudar con el problema de saturación de salas en períodos de exámenes, o la falta de cañones y computadoras portátiles.

En cuanto a la limpieza de los salones y de los baños, tal vez colocando cámaras de seguridad pueda mejorar el servicio, para que cuenten con agua, papel y jabón. Además de que no se presten para hacer desmanes o robos.

Sobre el servicio de comedor los profesores de Diseño ambiental con sus alumnos tienen propuestas, que bien podrían llevarse a cabo. En cuanto al transporte, la UNAM contaba con rutas fijas de camiones foráneos que pasaban por los estudiantes, trabajadores y profesores. En Vallejo, se podrían solicitar dos o tres rutas para la hora de entrada (7 am) y para la de salida (9 pm), para quienes viven en el Estado de México.



En cuanto a recursos didácticos audiovisuales (cañones, lap top, cables, luz, etc.). Se podría crear clubes de reparación de aparatos descompuestos u Opciones Técnicas para la reparación y conservación de este tipo de recursos, podría ser una solución viable a través de un proyecto infocab.

Acerca de la red y sus recursos tecnológicos, requiere aumentarse la capacidad de banda de la red dentro del plantel y tal vez restringir o darle prioridad a su uso en actividades de aprendizaje mediante contraseñas.

En relación con los servicios de la Biblioteca, si se aumentara el catálogo del repositorio de libros en línea, e incluir los libros que se dan de baja de estantería, pasándolos previamente a formato digital, para que no se dé la pérdida completa de obras dadas de baja, que pueden seguir siendo útiles para consulta. De igual manera, las obras de consulta podrían pasarse a un formato digital de calidad o comprarse en ese formato, para que se consulten sin restricciones de horario en el repositorio en línea de la biblioteca. En ese mismo sentido el servicio de fotocopiado podría transferirse a formatos digitales, de modo que los estudiantes se lleven copia de un archivo digital en su móvil.



- **Propuesta para Materiales de Griego I**

Materiales elaborados por profesores

Acerca de las Guías para exámenes extraordinarios, en los planteles donde faltan (Oriente, Naucalpan y Vallejo), habría que esperar las elaboraciones de este ciclo que estaban por concluirse, para publicar una nueva convocatoria sobre elaboración individual o colegiada de las guías faltantes. Si se presenta una propuesta individual, mediante la revisión y aportaciones de otros dos profesores, tal vez podría adquirir esa guía valor de trabajo colegiado. También habrá que procurar que se elaboren no para evaluar aspectos formales y teóricos del griego, sino comprensión de secuencias y textos griegos breves. La cuarentena es una oportunidad para establecer las asesorías y las guías en línea, en todos los planteles, con un formato digital completo.

El Paquete didáctico para Griego I, elaborado por el Seminario de Griego y Latín interplanteles requiere adecuarse al enfoque comunicativo o asumir que está elaborado bajo el enfoque formal y que su enseñanza cultural es de tendencia enciclopédica. El Colegio nos permite ser congruentes con nuestra práctica docente, aunque esa práctica vaya en sentido opuesto de sus propósitos formativos. Si los autores están convencidos de los resultados obtenidos en su práctica



docente con el enfoque formal y el método de gramática-traducción, sólo tienen que sustentar teóricamente su docencia y hacer investigación educativa, en lugar de combinar enfoques incompatibles y usar incorrectamente conceptos de uno y otro enfoque sin bases teóricas.



Propuesta sobre libros para Griego I en las bibliotecas de los planteles

Acerca de las referencias del Programa ponemos dos listas una parcial y que les entregamos al jefe de la biblioteca del plantel Vallejo y a la Coordinadora general de Bibliotecas, para la adquisición de obras de consulta de utilidad para los procedimientos lexicológicos que tienen como una de sus finalidades apoyar la ampliación del vocabulario de los estudiantes del Colegio que se inscriban a griego o latín y tres materiales para profesores: dos manuales de enseñanza activa de las lenguas clásicas y un texto sobre pragmática.

Título:	TLG THESAURUS LINGUAE GRACAE, a digital library of greek literatury (tomado de http://stephanus.tlg.uci.edu/subscriptions.php)
Autores:	Maria Pantellia
Fecha de elaboración	2014
Ubicación física:	University of California, Irvine, 220 University Tower Irvine, CA 92697-5550
Qué aporta este material a los programas	Textos griegos de todas las épocas de la antigüedad, y herramientas para análisis y búsqueda de vocabulario y pasajes. Se ingresa con suscripción, tal vez desde una institución educativa reduzca costos.
Título:	Diccionario etimológico de medicina. Bilbao. Universidad de Deusto
Autores:	Santiago Segura Munguía
Fecha de elaboración	2004
ISBN:	84-7485-918-2
Qué aporta este material a los programas	Léxico especializado de medicina clasificado por especialidades y sistemas fisiológicos. Se requieren 30 ejemplares en sala de consulta.



Título:	Diccionario terminológico de ciencias médicas. 13ª edición. Barcelona. Masson.
Autores:	V.V.A.A.
Fecha de elaboración	1992
ISBN:	84-458-0095-7
Qué aporta este material a los programas	Léxico especializado de medicina. Se requieren 30 ejemplares en sala de consulta.
Título:	Diccionario por raíces del Latín y de las voces derivadas. Bilbao. Universidad de Deusto
Autores:	Santiago Segura Munguía
Fecha de elaboración	2007
ISBN:	978-84-9830-023-9
Qué aporta este material a los programas	Un excelente diccionario de consulta para los estudiantes. Se requieren 30 ejemplares en sala de consulta.
Título:	Terminología Médica. México. Mc Graw Hill
Autores:	Enrique Cárdenas de la Peña
Fecha de elaboración	2011
ISBN:	978-607-15-0548-4
Qué aporta este material a los programas	Léxico especializado de medicina clasificado por especialidades y sistemas fisiológicos. Se requieren 30 ejemplares en sala de consulta.
Título:	Griegos y Romanos. México. Alhambra, Biblioteca de recursos didácticos Alhambra.
Autores:	Joan Alberich, Joan Carbonell, Bárbara Matas, Ma Isabel Domínguez
Fecha de elaboración	1989
ISBN:	968 444 230 0
Qué aporta este material a los programas	Contiene testimonios directos de autores griegos y latinos tratando temas culturales de la vida antigua. Se requieren 20 ejemplares para lectura y préstamo.
Título:	<i>Speaking Ancient Greek as a Living Language, Level One, Student's Volume.</i> Jerusalem. Polis Institute Press
Autores:	Christophe Rico y Michael A. Daise
Fecha de elaboración	2015
ISBN:	978 965 7698 006



Qué aporta este material a los programas	Textos griegos y ejercicios para desarrollo de las habilidades lingüísticas, como leer, hablar, escribir y escuchar en griego antiguo.
Título:	<i>Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso.</i> Cueva. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
Autores:	Juan Herrero Cecilia
Fecha de elaboración	2006
ISBN:	978 84 9044 0131 monografías: 49.
Qué aporta este material a los programas	Bases teóricas para la comprensión del enfoque comunicativo.
Título:	<i>Curso de Latín de Cambridge, Unidad I y Unidad II A y II B,</i> versión española de José Hernández Vizuet
Autores:	versión española de José Hernández Vizuet, Universidad de Sevilla, Cambridge University Press España, Madrid.
Fecha de elaboración	2008
ISBN:	271010 Manuales Universitarios
Qué aporta este material a los programas	Textos latinos y ejercicios para desarrollo de las habilidades lingüísticas, como leer, hablar, escribir y escuchar en latín.



Ahora, una propuesta de referencias electrónicas sobre páginas web para griego antiguo mediante el enfoque comunicativo, y de materiales para profesores y estudiantes, que indican en el contexto internacional una propuesta de actualización.

PÁGINAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE GRIEGO ANTIGUO

<http://www.greek-language.gr/greekLang/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/4.htm>

https://startingtoteachlatindotorg.files.wordpress.com/2018/04/mahoney-a_2011_-a-communicative-approach-to-ancient-greek-jct-22-14-16.pdf



<http://www.sdkrashen.com/> Página de Stephen D Krashen estudioso de la adquisición de segundas lenguas.

<https://www.textkit.com/greek-latin-forum/viewtopic.php?t=9580>

<https://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol9/iss3/6/>

https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=394 contiene artículo sobre métodos de enseñanza de idiomas antiguos (griego y otros).

<https://www.omilein.org/why-speak> para hablar griego koiné.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Communicative-Language-Teaching-%26-Educational-in-Koutropoulos/bee7ec899a62dfdea7ab1bd75792ef4650bab206> con más vínculos para conocer nuevas formas de aprendizaje.

<https://www.semanticscholar.org/author/Apostolos-Koutropoulos/3281596> usan el formato masivo de cursos abiertos en línea (MOOC).

<https://www.theclassicslibrary.com/event/a-communicative-approach-to-teaching-latin-and-ancient-greek/>

<https://classics.fas.harvard.edu/teaching-aids> página de la universidad de Harvard con vínculos para material didáctico para griego y latín.

https://www.cornellcollege.edu/classical_studies/pedagogy/bibliography.shtml bibliografía comentada y recursos seleccionados para la enseñanza de griego y latín.

DOCUMENTOS:

http://www.epea.gr/content/content/files/FERRARO_Communicative%20Language%20Teaching%20for%20Classical%20Language.pdf

Communicative Language Teaching for Classical Languages by Joshua Ferraro

<https://startingtoteachlatin.org/links/communicative-approaches-to-teaching-classical-languages/>



Macdonald, S. (2011). Krashen and Second language Acquisition SLA theory – a re-evaluation of how to teach classical languages. *Journal Of Classics Teaching* 22, 3-5.

https://www.researchgate.net/publication/254695103_Modernizing_Classical_Language_Education_Communicative_Language_Teaching_Educational_Technology_Integration_in_Classical_Greek/link/54b3bde50cf26833efceb427/download

Modernizing Classical Language Education Communicative Language Teaching Educational Technology Integration in Classical Greek, Apostolos Koutropoulos, University of Massachusetts Boston. Pdf (Modernizando las lenguas clásicas; Enseñanza comunicativa de la lengua e integración de tecnología educativa en griego clásico)

<http://www.ibiblio.org/bgreek/forum/viewtopic.php?t=5215> foro de griego bíblico para comentar el libro *Communicative approaches for ancient languages*, by Mair E. Lloyd and Steven Hunt, 2021.



Propuesta sobre productos de profesores de Tiempo Completo acerca de Griego I

En un sector como el de los profesores de tiempo completo sería de esperar una formación docente más adecuada y congruente con el Modelo Educativo del Colegio, con la Orientación y Sentido del Área, con el Perfil del egresado, y la Gaceta amarilla. Que cada profesor de este nivel dirigiera un seminario para la producción de materiales, dada su experiencia. Podría haber 9 o 10 seminarios en total, unos locales, otros interplanteles, que podrían diversificar la producción de materiales. O que con base en investigación educativa sustentaran la instrumentación del enfoque con el que desarrollan su práctica docente.

La facilidad para aplicar el enfoque formal, como profesor, radica en que sólo hay que recordar lo básico de la gramática, sin preocuparse por seleccionar textos o pasajes graduados en dificultad para la comprensión de su contenido; sino que se seleccionan para ejemplificar temas gramaticales, sin la obligación de demostrar que las reglas y sus paradigmas sean significativas en el aprendizaje de los estudiantes, porque se acepta dogmáticamente que lo son. ¿Y la comprensión de los textos o las secuencias griegas, dónde queda? Responden los formalistas: ¡Cómo llegar tan alto si los alumnos no saben *gramática* ni en su lengua materna!



Entonces, aplican una especie de solución-castigo donde el docente enseña normativa, creando la expectativa de que a futuro podrán traducir textos, cuando dominen el método de gramática-traducción, como si fueran a estudiar griego (lo cual no sucede ni con el 5% de cada grupo). Por el contrario, se detendrán analizando oraciones; permaneciendo así dos semestres, sin poder comprender la lengua de los clásicos a través de la lectura. De ese modo, esta enseñanza formal se convierte en el guardián de un umbral impenetrable, en la expectativa insatisfecha, justificada perversamente sobre la culpa de no saber gramática; porque nunca se pasará a los textos para comprenderlos a través de las reglas. Así, no hay actualización que mueva a los profesores, si no es en defensa de quedarse como guardianes en el umbral de una enseñanza normativa, repetitiva y memorística.



En contribución a la formación de los nuevos cuadros de académicos que se incorporan al CCH, he elaborado un *Libro para la formación y actualización de profesores de Griego y Latín*. Me hubiera gustado que los profesores hoy jubilados, que conocí en activo cuando ingresé como profesor al Colegio, hubieran impartido cursos de formación compartiendo su experiencia en las materias. Parecía un tema tabú. No se hablaba de esa posibilidad de sintetizar su experiencia en algún sentido, incluso entre los profesores que siguen activos se mantiene la misma línea del silencio. Me resulta incomprensible que no tengan nada que decirles a los jóvenes docentes mediante cursos o talleres; incluso, para que no cometan los mismos errores. El *libro para formación y actualización de profesores de Griego y Latín* pretende ser ese eslabón generacional que les permita ver el Colegio con otra mirada, hasta adentrarse en el Modelo Educativo, para ser capaces de modificar su propio enfoque de enseñanza-aprendizaje y su metodología.



Propuestas al Programa de Griego I sobre Resultados del Análisis Cuantitativo y Cualitativo

Sintetizaremos las soluciones propuestas por Criterio, que hemos recabado de los profesores que participaron en las que hemos elaborado cuando sólo obtuvimos la detección de dificultades y no propusieron soluciones. Procederemos en el mismo orden de las dificultades y tampoco seremos exhaustivos, ya que más adelante se puede consultar a detalle el análisis.



En el criterio de **adecuación**, comenzamos con las propuestas al enunciado 2.6 *los aprendizajes consideran los conocimientos previos de los alumnos*. La solución consiste en tres procesos: que los profesores de griego conozcan los programas de las materias antecedentes de Griego: TLRIID I-IV, Inglés y Francés I-IV; la aplicación de diagnósticos, y el socializar los diagnósticos para contar con un panorama a nivel general.

Para el enunciado 5.3 *las estrategias didácticas sugeridas incluyen los procedimientos de trabajo de la disciplina*, se hace la propuesta de revisar las estrategias del programa para vincularlas al enfoque comunicativo. El formato para esta labor puede ser un Encuentro de profesores de Griego, en el que se presenten estrategias aplicadas, para socializar y comentarlas, iniciando por las de los profesores de tiempo completo.

Para el enunciado 1.3 *el enfoque disciplinario es apropiado para los propósitos de la asignatura*, encontramos algunas propuestas: asumir la competencia comunicativa como propósito educativo, para no reducir el desarrollo de las habilidades lingüísticas a la comprensión de lectura. Se insiste en la necesidad de formación docente, para revertir el formalismo imperante y que se asuma el enfoque comunicativo, para modificar nuestra práctica docente y tener una actitud diferente para seleccionar textos por su sencillez. Se aclara que el acercamiento inductivo a los textos no impide al profesor conocer las categorías textuales como elementos del contenido (macroestructuras), no formales, sino que permiten reconocer la intencionalidad de los textos en la totalidad de sus categorías y en su tipología.



Las propuestas para el enunciado 1.5 *la pertinencia de los contenidos para los propósitos de la asignatura*, consisten en reconocer la jerarquía superior de los propósitos frente a los contenidos. Girar este orden conlleva a establecer un formalismo incompatible con el enfoque comunicativo y con el propósito educativo del Área: desarrollar la competencia comunicativa. Se debe eliminar toda temática gramatical de los propósitos tanto generales como de cada unidad y establecer los aprendizajes comunicativos relevantes, para conformar los propósitos. E incluye un planteamiento de propósitos generales.



Finalmente, en este mismo enunciado (1.5) se propone no añadir un léxico en el programa, porque eso le daría una jerarquía autónoma y obligatoria a ese elemento. Algo diferente es que el programa haga referencia a estudios e investigaciones sobre los helenismos y los vocabularios especializados, que sirvan como índice de apoyo para el estudiante con la finalidad de intentar apropiarse del total del vocabulario especializado que le sirva y le interese, con las bases aprendidas en los talleres de Griego.

Propuestas para el enunciado 2.7 *los aprendizajes consideran el creciente nivel de complejidad para la comprensión conceptual*. Por influencia de la formación profesional, el proceso de elegir qué temas caben en lo gramatical, en lo cultural y en lo lexicológico, se percibe entre profesores como un proceso natural y no como un proceso que establece un formalismo para la enseñanza, no adecuado ni congruente con el modelo educativo del Colegio, porque el modelo educativo es enfático en los aprendizajes, y en el caso de Talleres, promotor de habilidades lingüísticas más que de conceptos gramaticales o etimológicos. En todo caso los alumnos han de arribar a los conceptos mediante la práctica inductiva y no por vía del conocimiento declarativo o memorístico. A causa de esta división de los aprendizajes la complejidad creciente de nivel de dificultad no es considerada, por lo cual se propone eliminar la división en componentes o tres ejes de la redacción de propósitos y aprendizajes. Se requiere determinar los propósitos y aprendizajes seleccionando primero los aprendizajes relevantes (*Criterios para elaboración de programas*, 27 de enero 2003: 7), es decir, aquello que los estudiantes deben lograr en términos de desarrollo de habilidades, expresión de actitudes y manejo



de procedimientos; luego, en las unidades, se redactarán propósitos y aprendizajes integrando los diferentes tipos de aprendizajes (de habilidades lingüísticas o comunicativas, actitudinales y procedimentales). De modo que, en la columna de temática se han de incorporar los temas que apoyan el logro de esos aprendizajes, pero tales temas no deben constituir aprendizajes por sí mismos.



Para el enunciado 3.5 *la profundidad con la que se propone abordar los contenidos es apropiada para el bachillerato*, una propuesta de solución consiste en solicitar una formación institucional consistente y congruente, que pueda hacer frente a modelos de formación profesional no actualizados. En ese sentido se hace la propuesta de un Diplomado de tres módulos, para los profesores de las materias optativas del Área de Talleres, como una solución factible. También se recomienda releer la introducción o presentación del programa con detenimiento, porque se nota desconocimiento de esas secciones del programa. Finalmente, se recomienda quitar la temática cultural, o añadir una nota a esta temática en el programa, para que se trate de manera visual lo más relevante, no de modo enciclopédico.

En cuanto a propuestas de solución a las dificultades del enunciado 6.1 *la evaluación propuesta es apropiada para la valoración de las habilidades consideradas en el programa de estudio*, se sugiere trabajar juntamente con el departamento de Formación de Profesores, para desarrollar una serie de cursos que tengan como base la concepción de la evaluación dentro de Modelo Educativo del Colegio, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área. Lo anterior promovería la comprensión e importancia de los tres tipos de evaluación que propone el Colegio, a saber, diagnóstica, formativa y sumativa. Además de promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo la heteroevaluación.

Para el enunciado 6.2 *la evaluación propuesta es pertinente para valorar actitudes y valores adquiridos*, se hacen varias propuestas: la primera, hacer concordar la definición de valores con lo propuesto por la UNAM en la campaña “**Valores UNAM**”; además, acercarse a los responsables de Psicopedagogía departamento central, esto con el fin de promover



talleres para profesores que permitan identificar y propiciar dichos valores en las aulas escolares. Otra propuesta considera importante hacer investigación educativa para proponer una definición o criterios que delimiten y den base al término “actitudes” para nuestra materia.



Las propuestas de solución para el enunciado 7.4 *las referencias son vigentes*, son: la revisión del apartado de referencias. Esto con el objetivo de proponer bibliografía congruente con el enfoque disciplinario (enfoque comunicativo) y didáctico (curso-taller) de la asignatura. Trabajar en conjunto con la Coordinación General de Bibliotecas en la compra de materiales correspondientes al enfoque disciplinario (enfoque comunicativo) de la asignatura.

Para el enunciado 7.6 *se proponen referencias impresas y electrónicas*, se sugieren las soluciones siguientes: Enriquecer las propuestas de referencias electrónicas de acuerdo con el enfoque disciplinario de la asignatura. Promover talleres de formación en la elaboración de una bibliografía en línea, así como en la preparación de materiales de consulta para el Portal Académico del Colegio.

Acerca de criterio de **Congruencia**, dos enunciados destacaron en su *totalmente en desacuerdo*, el 2.1 *los propósitos y aprendizajes son congruentes con el enfoque disciplinario*. Las propuestas son muy específicas y en cuanto a sugerir un propósito y un aprendizaje para el nivel textual en cada una de las tres unidades y se especifica la página del programa.

Otras propuestas de solución para este mismo enunciado consisten en que debería de ser un requisito en las actualizaciones de programas que quienes participen lo hicieran por escrito y con propuestas adecuadas y coherentes con el Modelo Educativo y el Enfoque comunicativo, como corresponde al ámbito académico. Y la última propuesta es:

En el programa debería mostrarse o hacerse explícita la clasificación de *tipos de aprendizajes*:

- Los que se refieren a *habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar, en un nivel básico)*.



- Los *aprendizajes actitudinales* (si escribe y lee palabras en griego para notas etimológicas en otras materias; si es capaz de ampliar su vocabulario investigando familias etimológicas de sus intereses profesional y social; si investiga por su cuenta sobre tópicos de temas helénicos).
- Y los *aprendizajes procedimentales* (si es capaz de formar o reconocer formantes de derivados y compuestos de origen griego).



Para el enunciado 6.3 *los criterios de evaluación sugeridos son congruentes con el enfoque didáctico-pedagógico*, la sugerencia es el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base la concepción de la evaluación dentro de Modelo Educativo del Colegio, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área. Lo anterior promovería la comprensión e importancia de los tres tipos de evaluación que propone el Colegio, a saber, diagnóstica, formativa y sumativa. Además de promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo la heteroevaluación.

Sobre el enunciado 1.4 *el enfoque didáctico-pedagógico corresponde al modelo educativo del Colegio*, se solicita la impartición de un Diplomado, en tres módulos, para las materias optativas del Área de Talleres, que se detalla en el apartado de formación de profesores.

Para el enunciado 1.8 *la relación de los contenidos de la asignatura con los de otras*, una solución es que si no es posible incluir momentos de interdisciplina entre las comisiones que actualizan los programas, otra solución sería que ya actualizados los programas se hagan foros o semanas académicas interdisciplinarias que detecten vínculos entre programas, y mediante algún mecanismo interno del Colegio, se enriquezcan las introducciones de los programas explicitando los vínculos encontrados y sustentados en el Modelo Educativo.

En el enunciado 2.8 *los aprendizajes consideran los propósitos propedéuticos del bachillerato*, se propone también la solución del Diplomado en tres módulos.



Para el enunciado 3.1 *los contenidos favorecen el logro de los propósitos del programa*, una propuesta de solución es la inclusión de las siguientes temáticas del nivel comunicativo en dos unidades del programa de Griego I: *Propuesta de temática para unidad 2 (p. 20): las categorías descriptivas de tema, aspectualización, puesta en relación, y reformulación.* *Propuesta de temática para unidad 3 (p. 24): las categorías textuales explicativas de pregunta o planteamiento del problema, resolución o explicación y conclusión.* Pero no deben ser trabajadas como contenidos conceptuales, sino por medio de la práctica o el uso de la lengua. También se hace la propuesta fundada en que, en la perspectiva comunicativa, los procedimientos lexicológicos deben aparecer como aprendizajes procedimentales para aplicarlos al léxico textual. Y por último, que debería mostrarse o hacerse explícita en los programas la clasificación de tipos de aprendizajes: de habilidades lingüísticas, aprendizajes actitudinales y procedimentales.



Para el enunciado 3.2 *los contenidos contribuyen al logro de los aprendizajes y propósitos de las unidades*, se requiere complementar con contenidos comunicativo-textuales, para articular e integrar contenidos y aprendizajes, con el fin de lograr los propósitos en el nivel textual en todos sus alcances. Se sugieren temáticas para la unidad 2 y la unidad 3.

La propuesta de solución para el enunciado 5.1 *las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los propósitos del programa*, y para el 6.4 *las formas de evaluación sugeridas corresponden a los propósitos del programa*, se propone trabajo conjunto con el Departamento de Formación de profesores para desarrollar cursos o el diplomado, que tengan como base el conocimiento del Modelo Educativo, el Enfoque didáctico del Área de Talleres y su Enfoque disciplinario.

Y para el enunciado 7.1 *las fuentes de consulta contribuyen al logro de los aprendizajes de las unidades temáticas*, las propuestas son tres: 1. Enriquecer las propuestas de referencias electrónicas, de acuerdo con el enfoque disciplinario de la asignatura. 2. Promover la participación de los profesores para una propuesta bibliográfica de cada unidad de la asignatura a través de un documento de Google Docs, tanto para alumnos como para profesores. Lo anterior tomando en cuenta el enfoque comunicativo de la asignatura para la selección de materiales. 3. Promover cursos de formación



para la elaboración de referencias en línea, así como en la preparación de materiales de consulta para el Portal Académico del Colegio.

En el criterio de **Vigencia**, para el enunciado 7.3 *las fuentes de consulta básicas son suficientes para estudiar los contenidos del curso*, se propone enriquecer las propuestas de referencias electrónicas, de acuerdo con el enfoque disciplinario de la asignatura.



Para el enunciado 1.7 *el programa responde al contexto social actual*, se propone la selección de textos originales sencillos y breves, ya que además de ser una muestra de lengua, comportan valores o problemáticas sociales que pueden ayudar en la reflexión del taller sobre el contexto social actual. En ese sentido más que hablar de la *trascendencia* de la cultura griega hay que hablar de la *relevancia* de aprendizajes en el contexto social actual.

En cuanto al enunciado 3.4 *los contenidos establecidos están actualizados*, se requiere formación docente institucional que transforme la perspectiva sobre el enfoque disciplinario, para evitar seguir reproduciendo contenidos anquilosados que provienen de enfoques del siglo XIX y que poco tienen que ver con la realidad actual. En ese sentido, es necesario que el Colegio en diálogo con las Facultades promueva una actualización interinstitucional, para reducir estos desfases disciplinarios, en enfoques y métodos.

Sobre el criterio de **Relevancia**, para el enunciado 2.2 *los aprendizajes promueven el desarrollo de habilidades en la asignatura*, se propone la impartición del Diplomado en tres módulos, y se sugieren propósitos y aprendizajes para las tres unidades del programa.

En el enunciado 2.3 *los aprendizajes incluyen el desarrollo de actitudes y valores*, se propone la discusión colegiada, considerando lo siguiente: Esta discusión es importante que se dé de manera colegiada, ya que en este tema se tiene a recoger la *trascendencia* de la cultura griega, entendida como la historia de un *valor* a través del tiempo hasta nuestros días. Si estas historias de valores se incluyeran una en cada unidad, el contenido del programa estaría cubierto



únicamente con esos temas. Obviamente, si la materia está ubicada en los Talleres del lenguaje, se debe a que se concibió como un taller de lengua, y no como un curso de historia de la cultura griega, en cuyo caso la materia de Griego pertenecería al Área de Historia.



Para el enunciado 2.4 *los aprendizajes se relacionan en su caso, con el análisis y la problematización de lo cotidiano o con la aplicación del conocimiento en la solución de problemas*, se requiere una formación institucional que nos conduzca a aprender a problematizar lo cotidiano desde nuestra materia. Sin duda es una tarea que se puede aprender en el diálogo con materias como Filosofía, Historia, Teoría de la historia, y profesores del Colegio que sean sociólogos, y además con profesores de Ciencias de la salud, de Estadística, de Administración, de Geografía, por mencionar aquellas materias que se enfrentan con problemas reales y cotidianos desde su especialidad. Estos diálogos interdisciplinarios se pueden concretar por medio de Coloquios, Encuentros o Semanas Académicas en los periodos intersemestrales.

Las soluciones para el enunciado 5.4 *las estrategias didácticas sugeridas fomentan el trabajo creativo y colaborativo*, proponen trabajo interdisciplinario y multidisciplinario en Seminarios integrados por profesores de las cuatro Áreas del Colegio. Puede iniciarse con las materias del mismo semestre para dar pie, posteriormente, a un trabajo interniveles.

Para el enunciado 5.5 *las estrategias didácticas sugeridas promueven, en su caso, la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana*, se propone trabajo interdisciplinario y multidisciplinario en Seminarios integrados por profesores de las cuatro Áreas. Y un Encuentro de profesores sobre diversas temáticas, como la vida cotidiana y la enseñanza del griego y latín; el uso de las TIC en el aprendizaje del griego y latín.

En cuanto al enunciado 5.6 *las estrategias didácticas sugeridas promueven el aprovechamiento de las TIC y de las TAC*, se retoma la propuesta de formación de los profesores con la utilización de plataformas educativas de fácil uso y acceso (*EDMODO* y *Classroom*), así como de *suites* de edición de video para la creación de cápsulas educativas para los



alumnos. Esto con el fin de que el profesor no sea dependiente de los materiales en línea, sino que él mismo sea el diseñador de dichos materiales.

Y por último en este criterio, para el enunciado 3.3 *los contenidos son fundamentales o esenciales para el logro de los propósitos del programa*, se sugiere realizar una Semana Académica donde con base en los Documentos institucionales se redacten ponencias o conferencias en las que se propongan los *aprendizajes relevantes*, distribuidos en *aprendizajes de habilidades lingüísticas*, *aprendizajes actitudinales* y *aprendizajes procedimentales*, todos integrados por medio de la adquisición de la lengua griega. Se recomienda el período interanual para su realización.

En el criterio de **Factibilidad**, la propuesta de solución para el enunciado 2.5 *los aprendizajes pueden alcanzarse en el tiempo propuesto en el programa*, consiste en considerar el tiempo extraclase que deben ocupar los alumnos para consolidar aprendizajes.

Para los enunciados 4.1, 4.2 y 4.3, sobre si *las horas propuestas son suficientes para el logro de los propósitos, aprendizajes y temáticas del programa*, se sugiere: 1. Revisión de los propósitos a bordar en cada unidad, pues, su amplitud y falta de coherencia interna (relación entre cada uno de ellos) no permite un abordaje adecuado en los tiempos propuestos. 2. Creación de cursos de actualización realizados en conjunto con la DGTIC que propicien el trabajo en línea: Uso de software CAMTASIA (se propone su compra por la UNAM): *suite* que permite crear tutoriales en vídeo y presentaciones vía *screencast*, o a través de un *plug-in* de grabado directo en *Microsoft PowerPoint*. Uso de plataformas educativas: *EDMODO*, *Classroom* que son muy fáciles de usar, adecuadas para todo tipo de usuario. Lo anterior con la intención de poder continuar las clases aún con las situaciones inesperadas que se pueden dar a lo largo del semestre.

Las propuestas sugeridas para solucionar las dificultades detectadas requieren de la participación de los docentes. Sin embargo, no nos es desconocido que la participación docente si no es obligatoria tiende a no realizarse. En ese sentido



apelamos al aspecto institucional de la formación para propiciar la participación de los profesores en activo, en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.



- **Propuestas para formación de profesores de Griego I-II**

El Seminario recomienda la formación y actualización de profesores de Griego de CCH a través del enfoque comunicativo por medio de diferentes formatos y de un **Diplomado** en tres módulos para formación de profesores de las materias optativas del Área de Talleres con los contenidos siguientes distribuidos en tres módulos:

Módulo 1. Los elementos teóricos del Enfoque Comunicativo para las materias optativas del Área de Talleres; Cultura básica-Aprendizajes relevantes (jerarquización); Aprendizajes actitudinales, procedimentales y habilidades comunicativas; Aprendizajes compartidos con las materias del Área (el *Enunciado-Texto*, sus propiedades, y la Situación comunicativa); Aprendizajes básicos por asignatura (40 horas).

Módulo 2. La Didáctica de los Talleres en las materias optativas del Área del Lenguaje y la Comunicación: de la práctica a la teoría (proceso inductivo); Cultura básica-Aprendizajes relevantes en talleres propedéuticos, Aprendizajes actitudinales, procedimentales y habilidades comunicativas; rol del docente, y las estrategias didácticas en los talleres; (40 horas).

Módulo 3. Instrumentación didáctica en cada asignatura: De los Programas Institucionales (Introducción, en todos sus apartados; Propósitos, Aprendizajes, Temática, Estrategias sugeridas, Evaluación, Lecturas y Referencias.) a los Programas Operativos y sus componentes mínimos (40 horas).



También existe una propuesta institucional, que se ha quedado en el limbo (Actualización del Plan de Estudios, abril, 2013: 29-54). Nos gustaría saber qué sucederá con esa propuesta o por qué no es conveniente aplicarla.

Por último, se recomienda la utilización de otros formatos y medios de intercambio académico, los cuales pueden ser convocados por la Secretaría Académica o el Departamento de Formación de profesores, como: *Encuentros, Diálogos, Semanas Académicas*, con frecuencia anual, donde se realicen *Conferencias, Exposiciones de secuencias didácticas o estrategias didácticas, Muestra de identificación de problemáticas en la práctica cotidiana, Feria de uso de las nuevas tecnologías, Olimpiada de desarrollo de materiales didácticos, Taller de la enseñanza comunicativa del griego*, entre otras actividades.



Análisis Cuantitativo y Cualitativo del Programa de Griego I

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de seguimiento y aplicación del programa de Griego I, estructurado en función de los cinco criterios (*Adecuación, Congruencia, Vigencia, Relevancia y Factibilidad*) utilizados para evaluar la coherencia y congruencia del Programa respecto al Modelo Educativo, al Enfoque disciplinario, a la Orientación y Sentido de Área y al Perfil del Egresado.

En la elaboración de este análisis de los programas se revisaron y analizaron las respuestas y comentarios dados a los cuestionarios por los profesores participantes. Como el espacio de redacción es mínimo en las columnas, para ganar espacio y brevedad preferimos usar las iniciales en mayúsculas de quien hace el comentario y en minúsculas del responsable de sintetizar y elaborar el análisis.

(RARE): Raúl Alejandro Romo Estudillo

(JRR): Juan Reyes Reyes

(JHH): Janeth Hernández Hernández

(ITCC) (itcc/icc): Ix-chel Tatiana Caldera Chapul

(DJCG): Dulce Jazmín Chavarría González

(DAS): Diego Arista Saavedra

(AGC): Alejandro García Casillas

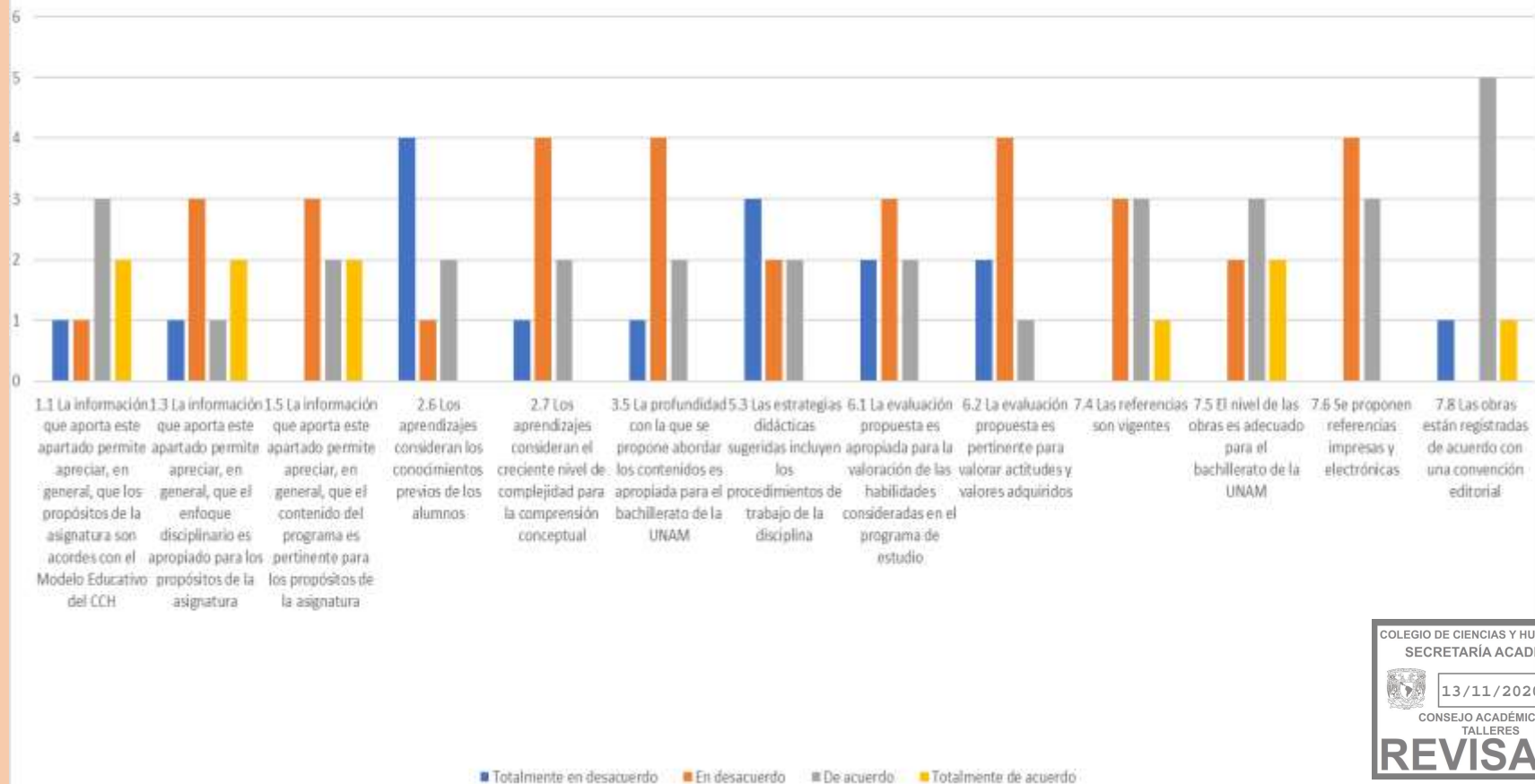
(AFB) (afb): Alejandro Flores Barrón



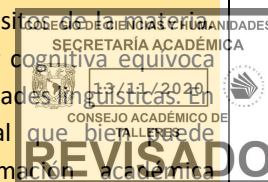
ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA ASIGNATURA DE GRIEGO I

Criterio de Adecuación

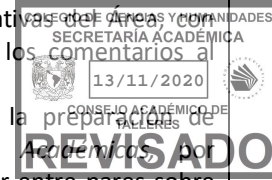
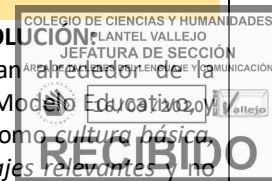
El apartado revisado es pertinente, apropiado o conveniente para el nivel, el modelo, los propósitos y/o la población, según sea el caso.



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
1. Introducción	1.1 Los propósitos responden al Modelo Educativo del Colegio	<p>“Estas nociones del Modelo Educativo se manifiestan en la propuesta del programa de dotar a los alumnos de un conocimiento general sobre la cultura griega y sus aportaciones a la configuración del pensamiento occidental, tanto en la rama de las ciencias, como en la de la humanidades y las artes. Así pues, se propone un estudio universal de la cultura griega, sin que dicho estudio sea exhaustivo ni enciclopédico.” (JRHH/afb)</p> <p>“Los propósitos generales de la materia se concentran en señalar cuáles son los procedimientos y acciones que el estudiante será capaz de realizar; sin embargo, no contiene ningún propósito que apunte al dominio de las habilidades metacognitivas que el alumno requiere para volverse autónomo y aprender por sí mismo.” (AGC/afb)</p> <p>“se menciona la intención de desarrollar habilidades actitudinales, las cuales no son tomadas en cuenta en ninguna parte de la redacción o contenido del Programa. Además la presentación es vaga, pues no señala ni puntualiza la relación entre el Programa y el Modelo Educativo del Colegio. Tampoco maneja referencias institucionales con respecto al Modelo, lo que no permite vincular directamente uno con el otro, parece tratarse de</p>	<p>1.1.Problemática detectada:</p> <p>1. Se confunde <i>cultura básica</i> con “conocimiento general” o “estudio universal sobre la cultura griega”. (JRHH/afb)</p> <p>2. Faltan propósitos de habilidades metacognitivas para que el alumno se vuelva autónomo en su aprendizaje. (AGC/afb)</p> <p>3. Se habla de desarrollar habilidades actitudinales, pero no se concreta en ninguna parte del programa ese desarrollo de habilidades actitudinales. (ITCC/afb)</p> <p>4. La relación del programa con el modelo educativo no se da mediante referencias, sino parece una exposición a partir de supuestos y generalidades. Se pide puntualizar fuentes. (ITCC/afb)</p> <p>5. El modelo educativo es sustituido en este comentario por los tres componentes que son considerados fundamentales de la asignatura, los llamados tres ejes: gramática, cultura y léxico. Y en lugar de comentar cómo los propósitos responden al Modelo Educativo se habla de los propósitos de los tres componentes como ámbitos. De modo que el Modelo Educativo no es referido en relación con los propósitos.</p> <p>Hay una sustitución disciplinaria y cognitiva equivocada que equipara gramática con habilidades lingüísticas. En síntesis hay confusión conceptual que bien puede remediarse mediante una formación académica</p>



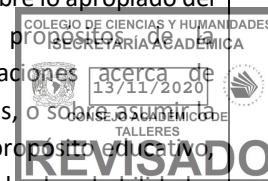
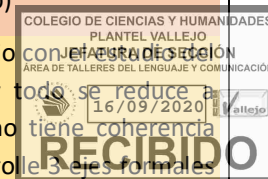
		<p>una exposición echa a partir de supuestos y generalidades.</p> <p>Sería deseable puntualizar las fuentes que sirven de referencia a la cada uno de los apartados propuesto en la introducción del Programa, con el fin de que al docente novel pueda hacerse con los documentos necesarios para conocer de primera mano la relación entre el Programa de Estudios y el Modelo Educativo del Colegio". (ITCC/afb)</p> <p>"De acuerdo con los documentos institucionales (Plan de Estudios, 1996), el modelo educativo del Colegio está caracterizado, entre otras cosas, por ser 1) de cultura básica, 2) que busca promover, sobre todo, habilidades de trabajo intelectual y actitudes, que es 3) un bachillerato de fuentes, no de comentarios, y que 4) pone el acento en el trabajo intelectual del alumno. En este sentido, en la introducción al programa podemos encontrar referencias a la noción de cultura básica, al desarrollo de habilidades actitudinales, procedimentales y cognitivas, a la intención de que los estudiantes «comprenda[n] textos griegos, originales o didácticos» y al hecho de que se haga énfasis en el trabajo intelectual del alumno." (RARE/afb)</p> <p>"Totalmente de acuerdo, ya que se mencionan los propósitos de los tres componentes fundamentales de la asignatura: la gramática, la cultura y el léxico. En el ámbito cultural, se menciona que tiene como objetivo que se siga</p>	<p>congruente y adecuada con el Modelo Educativo. (DJCHG/afb)</p> <p>1.1. PROPUESTAS DE SOLUCIÓN</p> <p>1. Los problemas detectados giran alrededor de la <i>praxis</i> de conceptos centrales del Modelo Educativo, se nota que no se tienen claros, como <i>cultura básica</i>, cuyo correlativo son los <i>aprendizajes relevantes</i> y no "conocimiento general" o "estudio universal sobre la cultura griega". (AFB)</p> <p>2. Otro concepto es el de las <i>habilidades metacognitivas</i> dirigido a la autonomía del estudiante, pero cómo lograrlo con los alumnos si los profesores no las poseen, si no cuestionamos ni diferenciamos las distintas formas de acercamiento a nuestro objeto de aprendizaje mediante enfoques, métodos, propósitos, tipos de aprendizajes y estrategias distintos. Puesto que, si no hay elección, no hay autonomía. (AFB)</p> <p>3. Otro concepto es el de las <i>habilidades actitudinales</i>, que no debe separarse de las <i>habilidades lingüísticas ni de los aprendizajes relevantes</i>, que deberían ser seleccionados por los docentes previamente a la actualización de programas (<i>Lineamientos para la actualización de Programas de Estudio</i>, 2012: 136-137). De esa forma se garantizaría que en los programas todo girara alrededor de los aprendizajes y no de los contenidos temáticos, sino que éstos se integraran como parte del <i>enunciado-texto</i> y de la <i>intención comunicativa</i>. (AFB)</p> <p>4 y 5. Para solucionar esta problemática se proponen dos vías no excluyentes, la impartición de un Diplomado para las materias optativas del Área, con tres módulos; que se detalla en los comentarios al enunciado 2.8</p> <p>Pero otra posible solución sería la preparación de <i>Coloquios, Encuentros, Semanas Académicas</i>, por materia, que convoquen a dialogar entre pares sobre</p>
--	--	---	---



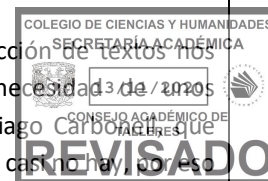
		<p>avanzando en formación social y humanística al tomar conciencia del legado cultural que la civilización griega antigua transmite a la época actual; en cuanto al ámbito de la gramática se menciona que las habilidades lingüísticas adquiridas en griego, de manera transversal con otras asignaturas, contribuye a la reflexión de la lengua y a la comprensión de cualquier tipo de texto, aspecto fundamental de la vertiente humanista y, finalmente, en el ámbito del léxico griego se dice despliega su radio de influencia de forma interdisciplinaria para el mejor desenvolvimiento de los estudiantes en este ciclo propedéutico y en el profesional.” (DJCHG/afb)</p>	<p>los temas o conceptos específicos con <i>ponencias y conferencias</i>, o compartiendo <i>videos, artículos académicos, páginas web</i>, que permitan enriquecer la praxis docente.</p> <p>Nos parece que es factible, adecuado y congruente que los programas institucionales tengan como referente primordial al Modelo Educativo de manera explícita, porque esto contribuye a su conocimiento y a mantenerlo vigente en la práctica docente, para solucionar la confusión de conceptos, como se percibe en diferentes comentarios que son muestra de esa confusión y de las fallas en la formación docente. (AFB)</p>
	<p>1.3 El enfoque disciplinario es apropiado para los propósitos de la asignatura</p>	<p>“se propone el uso de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, escribir y leer. Habilidades presentes en la enseñanza de lenguas modernas, de acuerdo al MCER (Marco Común Europeo de Referencia). Lo anterior plantea la dificultad de poner en práctica o enseñar dichas habilidades, pues, no se encuentran bien delimitadas. Sólo se les nombra, sin fundamentar su aplicación o relación directa con la enseñanza del griego.” (ITCC/afb)</p> <p>“«El Área pone especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno» (PEA, 1996: 55). En otro lugar se ha definido que este concepto de competencia comunicativa tiene que ser el «enfoque didáctico y propósito educativo central» (OySAdPEA, 2006: 80). Por</p>	<p>1.3 Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta delimitar las habilidades lingüísticas. Éstas están presentes en la enseñanza de lenguas modernas. Aquí se nombran sin fundamentar su aplicación o relación directa con la enseñanza de griego. (ITCC/afb) 2. El propósito educativo de nuestra materia es la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo es una manera de concebir el objeto de conocimiento propio del área. (RARE/afb) 3. Orientar el programa a la comprensión lectora, al desarrollo de las demás competencias: <i>oír, hablar, escribir</i>. (JRHH/afb)



		<p>otro lado, con respecto al enfoque disciplinario, esto es, la manera de concebir el objeto de conocimiento propio del área (esto es, la lengua), el CCH ha adoptado «el enfoque comunicativo y funcional (habilidades lingüísticas, destrezas discursivas, para comunicarse en cualquier contexto y situación)» (OySAdPEA, 2006: 78).” (RARE/afb)</p> <p>“destaca el hecho de la reformulación del enfoque en el programa, al caracterizarlo como "enfoque comunicativo-textual", a partir de lo cual se confirma la afirmación hecha en el apartado anterior acerca de la orientación del programa hacia la comprensión lectora del texto, lo cual, desde mi punto de vista, resta presencia al desarrollo del resto de competencias que definen a la competencia comunicativa (auditiva, oral y escrita).”</p> <p>“fundamentar la enseñanza-aprendizaje en el estudio de un texto puede resultar problemático si no se especifica de entrada que la primera condición que cumplan esos textos debe ser el que sean comprensibles para los alumnos.”</p> <p>“parece importante que, ante todo, los alumnos sean capaces de comprender el mensaje que transmite el texto, e identificar sin esfuerzo y con naturalidad las palabras clave que le dan sentido a dicho mensaje, aun cuando de entrada no comprendan la totalidad del material lingüístico ahí presentado.” (JRHH/afb)</p> <p>“la formación que imparte la Facultad de Filosofía y Letras en sus carreras de Letras en</p>	<p>4. La primera condición que deben cumplir los textos es que sean comprensibles. (JRHH/afb)</p> <p>5. Se confunde enfoque disciplinario con el estudio de texto a través de los tres ejes y todo se reduce a “saberes” y su “trascendencia”, no tiene coherencia que el enfoque disciplinario desarrolle 3 ejes formales y a la vez desarrolle habilidades lingüísticas. Lo que denota que desde esta perspectiva las habilidades lingüísticas son concebidas para lengua española, más los otros conocimientos que aportan los ámbitos cultural y léxico, de manera desarticulada. (DJCHG/afb)</p> <p>6. Enfoque comunicativo y taller, donde no se forman especialistas en gramática, son enfoques apropiados para los propósitos de la asignatura. Pero la formación profesional de los académicos es la que no es apropiada por ser muy formalista, lo que hace que se pierda la pronta incorporación de los profesores a los propósitos formativos del Colegio. Por eso hace falta formación docente en el enfoque disciplinario del área de un modo más consistente. (AFB/itcc)</p> <p>7. Defectos del enfoque formal: no forma traductores, ni lectores; fomenta el enciclopedismo en español no en fuentes directas sino en comentarios. (AFB/itcc)</p> <p>PROPUESTAS DE SOLUCIÓN:</p> <p>En este bloque de problemática, sobre lo apropiado del enfoque disciplinario para los propósitos de la asignatura, encontramos observaciones acerca de delimitar las habilidades lingüísticas, o sobre la competencia comunicativa como propósito educativo, para no reducir el desarrollo de las habilidades</p>
--	--	--	--



		<p>general continúa centrada en un enfoque gramatical o formal que tiene como unidad de estudio la oración aislada y sus componentes; por tal enfoque, existe un choque y un bloqueo persistente, cuando un egresado de la Facultad de Filosofía y Letras ingresa como profesor al Colegio, ya que reproduce su enfoque de aprendizaje como el único posible para aprender griego y/o latín. Así que perderá años, si no es que toda su carrera docente, intentando hacer de la gramática un aprendizaje atractivo per se para los alumnos, desafortunadamente difícilmente este enfoque le aportará al docente y a los estudiantes una actualización que le permita mantener o aumentar el dominio de las lenguas clásicas, el acercamiento a textos, didácticos u originales, en griego y/o latín, junto con sus alumnos.</p> <p>El enfoque formal no produce ni traductores ni lectores de autores clásicos en sus lenguas originales; produce lectores en español y lenguas modernas sobre tópicos de cultura clásica, lo que fomenta un enciclopedismo de perfil positivista, que no experimenta su reflexión en las fuentes directas, sino en la literatura de comentarios y comentaristas.” (AFB/itcc)</p>	<p>lingüísticas a la comprensión de lectura. También se intenta proponer una condición primera o única para seleccionar textos.</p> <p>Es evidente la incipiente actitud de interés por el Modelo Educativo del Colegio (MEC). Adecuar y lograr la congruencia del programa con nuestro marco referencial de docencia, es una tarea que requiere dos condiciones donde debemos ser proactivos:</p> <p>1) formación docente sobre el MEC en grupo de profesores de la materia, para revertir el formalismo y 2) que se asuma el enfoque disciplinario del Área.</p> <p>1 y 2. En la medida que participemos en lograr estas condiciones, en la praxis docente habrá experiencia propia para delimitar mejor las habilidades lingüísticas, y asumir la competencia comunicativa como un propósito educativo en el programa; para lograr que los profesores vean el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de naturaleza cambiante (cada ciclo tenemos grupos con necesidades de aprendizaje distintas). (AFB)</p> <p>3. Lo anterior nos demandaría seleccionar textos y producir enunciados en griego, que permitan el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas, en un nivel básico en griego, pero significativo. La clave puede estar en la enunciación u oralización de las secuencias tipificadas que se seleccionen, para facilitar la comprensión textual. (AFB)</p> <p>4. Entrar en el terreno de la selección de textos nos llevará a descubrir no sólo la necesidad de unos criterios, sino descubrir, con Santiago Carbonell, que textos sencillos originales en griego cast no hay, por eso sería útil que quien propone la única (más que la</p>
--	--	---	--



		<p>primera) condición para seleccionar textos, ofreciera referencias para estudiar esa “primera condición”</p> <p>Se desconoce la importancia de las secuencias textuales de texto y sus categorías, como un criterio semántico-pragmático, y con él la posibilidad de convertir un tipo de texto en una enunciación didáctica. Señalar como formalista un criterio para reconocer macroestructuras textuales es, en todo caso, muestra de no haber abandonado el formalismo ni la actitud prescriptora con que se nos formó en la Facultad.</p> <p>El acercamiento inductivo a los textos, lo tenemos que ir descubriendo a falta de una formación didáctica al respecto en nuestra especialidad. Esta posibilidad de experimentar en el aula se menosprecia sin razón, ya que contradictoriamente resulta más intuitivo seleccionar textos griegos, casi inexistentes, por su sencillez, cuando de entrada el alfabeto por ser diferente dificulta una lectura a primera vista, como sí puede suceder en latín. (AFB)</p> <p>5. Finalmente, para no confundir el enfoque disciplinario con los tres ejes temáticos, las unidades en los programas no deberían estar precargadas con temas gramaticales, culturales y lexicológicos. Los textos y las secuencias incluyen los temas en su contenido y en su vocabulario. Colocar temas en tres bloques adjuntos lleva a los profesores a olvidarse de los aprendizajes relevantes comunicativos para enseñar temas en abstracto o formales. (AFB)</p> <p>6. Aciertos del taller y 7. Defectos del enfoque formal. (AFB)</p>
--	--	--



	<p>1.5 El contenido del programa es pertinente para los propósitos de la asignatura</p>	<p>“En la presentación se mencionan los propósitos de la asignatura, pero no se muestra su relación con el contenido del programa. Se trata de una vinculación que no se aprecia con claridad.” (AGC/afb)</p> <p>“Además de un propósito de índole textual («leerá y escribirá [aunque ya nos había avisado el programa que se iba a centrar en la comprensión de lectura], reconociendo su correspondencia fonética y las normas básicas de puntuación, para la comprensión de textos griegos), que en realidad no incluye elementos textuales, nos encontramos con la división tripartita tradicional de la asignatura (dividida, desde el programa anterior, en los ejes gramatical, lexicológico y cultural).”</p> <p>“que la traducción preceda a la comprensión (aquí está mostrando el programa su adscripción al método de gramática-traducción)”</p> <p>“Es curioso que la perspectiva textual que se maneja en los apartados precedentes no encuentre su correspondencia en los propósitos de la materia.” (RARE/afb)</p> <p>“no resulta claro cómo el programa propone la comprensión de textos bajo la guía del enfoque comunicativo-textual, cuando se debe de traducir un texto. Lo anterior implica un conocimiento de la estructura gramatical y sintáctico.”</p>	<p>1.5. Problemática detectada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los propósitos de la asignatura no están relacionados con el contenido. (AGC/afb) 2. No hay propósitos de índole textual, salvo uno y ningún contenido que apunte a propósitos de ese nivel textual. (RARE/afb) 3. Nos encontramos la división en 3 ejes y los propósitos determinados no por el enfoque disciplinario, sino por cada eje y su temática. (RARE/afb) 4. La traducción precede a la comprensión como señal de uso del método de gramática-traducción. (RARE/ITCC/afb) 5. “Apreciar” los valores de la cultura griega es una enunciación vaga y difícil de lograr de acuerdo con los aprendizajes de las unidades. En todo caso se podrían “contrastar” los valores. Se requiere definir “valores” trascendentes de la cultura griega. (ITCC/afb) 6. Se señala la falta de instrumentación del propósito lexicológico. (ITCC/afb) 7. En la jerarquización que debe constituir el programa la pertinencia de los contenidos está delimitada por el enfoque disciplinario y el carácter propedéutico del taller; sin embargo hay contenidos que no apoyan el logro de propósitos a nivel textual, que tampoco están enunciados por la preponderancia de lo formal entre los docentes. (AFB/itcc)
--	---	---	--



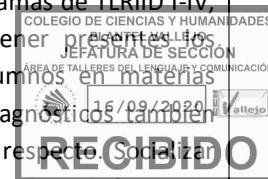
		<p>“El tercer propósito habla de apreciar los valores de la cultura griega. Enunciación extremadamente vaga y difícil de lograr según los aprendizajes de las unidades de la asignatura. Tal vez, propondría una reformulación del nivel cognitivo del verbo utilizando uno de análisis, por ejemplo, contrastará los valores (considero importante que se defina el termino valor) de la cultura griega que han trascendido en la actualidad.”</p> <p>El último propósito implica la derivación y composición de términos del griego al español. Desafortunadamente, no se encuentra este aspecto desglosado o tratado como temática en ninguna parte del programa. No digo que no se lleve a cabo en clase, sino que que simplemente no se presenta.” (ITCC/afb)</p> <p>“La información que aportan los apartados de la Presentación deja ver claramente los alcances de los contenidos gramaticales en las páginas 7-9 y los conceptos básicos. La pertinencia de los contenidos está determinada por el enfoque disciplinario, el carácter propedéutico del taller, la selección de textos y la gramática textual que de ellos se deriva. Sin duda, habrá que hacer mayor esfuerzo por desprendernos de la influencia formal, para que los contenidos trasciendan hasta el nivel textual con nuevas categorías de análisis en ese nivel, el cual integra todo lo que compone un texto incluido lo extra-textual, como el contexto.” (AFB/itcc)</p>	<p>8. Un problema es la cantidad de contenidos respecto al tiempo didáctico que puede tener un impacto negativo en el logro de los propósitos.</p> <p>PROPUESTAS DE SOLUCIÓN:</p> <p>1-4, 7. En este bloque de respuestas y comentarios se advierte la falta de adecuación y congruencia entre los Propósitos y los contenidos. La jerarquía superior de los propósitos corresponde a un nivel de integración de distintos tipos de aprendizajes, siendo relevantes los aprendizajes de las habilidades lingüísticas, que articularán aprendizajes actitudinales y aprendizajes procedimentales, sin dejar de integrar contenidos temáticos. Girar este orden conlleva a establecer un formalismo incompatible con el Enfoque comunicativo y con el Propósito educativo del Área de desarrollar la competencia comunicativa.</p> <p>Para aportar soluciones específicas al programa de Griego I:</p> <p>Se debe eliminar toda temática gramatical de los propósitos tanto generales como de cada unidad y establecer aprendizajes comunicativos relevantes.</p> <p>Propuesta de Propósitos generales:</p> <p>a) Leerá, escribirá, escuchará textos en lengua griega para la comprensión de descripciones, explicaciones, instrucciones, narraciones y diálogos, en un nivel básico.</p> <p>b) Aplicará el proceso de adquisición de una segunda lengua para desarrollar las habilidades lingüísticas en griego.</p>
--	--	--	--



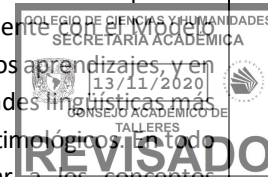
		<p>“hay un problema en la relación entre la cantidad de los contenidos y el tiempo didáctico del que se dispone para abarcarlos, lo cual sí podría tener un impacto negativo en el cumplimiento de los propósitos de la asignatura.” (JRHH/afb)</p>	<p>c) Investigará sobre el contenido (histórico, político, mitológico, filosófico, geográfico, médico, <u>teatral, etc.</u>) de los tópicos culturales tratados en los <u>textos en griego</u> para acrecentar su conocimiento del <u>legado griego</u> y para referenciarlos adecuadamente en su lengua materna.</p> <p>d) Contrastará los valores de la cultura griega antigua con los suyos, a partir de la lectura, comentario y problematización de obras, textos y temas helénicos relevantes, para encontrar posibles soluciones.</p> <p>En cuanto a la propuesta de actualización de propósitos de unidades, se registra en el apartado 2.1., infra. (AFB)</p> <p>6. Añadir un léxico en el programa es darle autonomía al eje lexicológico. El léxico textual depende de los textos seleccionados para los aprendizajes procedimentales de la derivación y la composición léxica. (AFB)</p>
<p>2. Propósitos y aprendizajes</p>	<p>2.6 Los aprendizajes consideran los conocimientos previos de los alumnos.</p>	<p>“En ningún momento se habla de recuperar los conocimientos de los alumnos, sino que parecen partir de la idea de que los alumnos ignoran todo al respecto.” (AGC/afb)</p> <p>“parece incongruente porque los aprendizajes de lengua no se enfocan en el desarrollo de habilidades comunicativas (ni siquiera en las receptivas), sino en el conocimiento de aspectos formales de la lengua (morfología y sintaxis).” (JRHH/afb)</p> <p>“el esfuerzo de instrumentar los programas de Griego en el mismo enfoque, serán más visibles las cercanías con los aprendizajes previos de los estudiantes en las asignaturas de TLRIID I-IV,</p>	<p>2.6. Problemática detectada:</p> <p>1. No se propone recuperar los conocimientos de los alumnos, se parte de la idea de que los alumnos ignoran todo. (AGC/ITCC/RARE/afb)</p> <p>2. Los aprendizajes de lengua no se enfocan en habilidades comunicativas sino en conocimiento de aspectos formales. (JRHH/afb)</p> <p>3. En el esfuerzo por instrumentar los programas de Griego bajo el enfoque comunicativo se harán más visibles las cercanías entre aprendizajes previos de TLRIID I-IV y podrán retomarse. (AFB/itcc)</p>



		como antecedentes directos de Griego en el Área.” (AFB/itcc)	<p>Propuestas de solución:</p> <p>1-3. Se requiere conocer los programas de TLRID I-IV de Inglés y Francés, I-IV, para tener presentados los conocimientos previos de los alumnos en materias antecedentes. La aplicación de diagnósticos también nos puede revelar información al respecto. Socializar esta información a nivel institucional también puede contribuir a tener mejores instrumentos de evaluación. (AFB)</p>
	2.7 Los aprendizajes consideran el creciente nivel de complejidad para la comprensión conceptual	<p>“Más que haber una progresión entre los aprendizajes de cada unidad (y entre todos los aprendizajes del programa), lo que hay es tres tipos de aprendizajes (los del eje gramatical, y los complementos lexicológico y cultural) que muy difícilmente (por no decir de manera imposible) pueden relacionarse entre sí. Por otro lado, la progresión entre los aprendizajes de un mismo tipo tampoco tiene una lógica basada en lo que se denomina comprensión conceptual (por parte de los estudiantes) sino una lógica interna basada en lo que se considera simple y complejo desde la disciplina misma (sin que se contemple si son efectivamente fáciles o difíciles de ser apropiado)” (...) “El punto detrás de una programación de aprendizajes basada en temas gramaticales es que 1) las personas no aprendemos una lengua (ni almacenamos nuestro conocimiento de una lengua) en paradigmas como los presentan las gramáticas y 2) lo que puede ser fácil o difícil</p>	<p>2.7 Problemática detectada:</p> <p>1. Existe una división de aprendizajes en tres ejes sin relación. Entre cada eje hay una progresión formal, pero esta perspectiva considera que una lengua se aprende mediante el almacenamiento de paradigmas. Y lo fácil o difícil de aprender conceptualmente no corresponde a una gradación a partir de aprendizajes comunicativos para los alumnos. (RARE/afb)</p> <p>2. Los aprendizajes están desligados entre sí en cada unidad, entre los gramaticales y los culturales. (ITCC/afb)</p> <p>3. La orientación formal de los contenidos es una dificultad para rescatar los conocimientos previos de los estudiantes. (JRHH/afb)</p> <p>4. Hay un marco conceptual escaso en el programa y no se señalan conceptos previos. (AGC/afb)</p> <p>5. El nivel de dificultad de los aprendizajes depende de no pretender formar especialistas y de una formación</p>



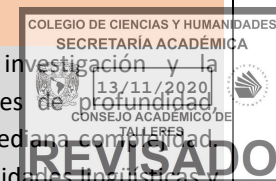
		<p>conceptualmente (esto es, fácil o difícil de explicar) no se corresponde necesariamente con lo que es fácil o difícil de aprender; por eso cualquier determinación sobre lo simple o complejo en este caso, mientras no esté basado en investigaciones, parte de consideraciones subjetivas.” (RARE/afb)</p> <p>“Los aprendizajes se encuentran desligados entre sí, no hay relación entre “la identificación del nominativo...”(p.20) y “reconoce algunas obras de arte en textos y organizadores gráficos”(p. 20). La falta de coherencia se observa en la constante separación de la gramática, la cultura y el léxico en la planeación y enseñanza de la lengua griega.” (ITCC/afb)</p> <p>“las temáticas y los aprendizajes están demasiado orientados hacia aspectos formales de la lengua, conocimientos complejos de los que los alumnos suelen tener poco o ningún conocimiento previo.” (JRHH/afb)</p> <p>“El marco conceptual que se identifica en los programas es escaso y muchos de estos conceptos aparecen sin que se señale su relación con conceptos previos.” (AGC/afb)</p> <p>“Los aprendizajes consideran que el nivel de dificultad debe ser gradual y nunca en un nivel especializado; sin embargo, esto debe estar presente en la formación de los profesores de reciente ingreso, ya que el nivel de abstracción y especialización, adquirido en la licenciatura, puede hacer que los profesores tengan</p>	<p>docente que contrarreste la perspectiva formalista adquirida en la formación profesional. (AFB/itcc)</p> <p>6. Los profesores no deben perder de vista el aprendizaje del griego se dará en un nivel básico desde una perspectiva comunicativa y no formal, por lo que el análisis morfosintáctico debe considerarse como de nivel especializado. (AFB/itcc)</p> <p>7. Si la comprensión no es de contenido entonces no hay comprensión sino desciframiento. (JRR/afb)</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1, 2, 3 y 7. La incorporación de tres ejes en los programas para incluir los temas culturales, además de los temas gramaticales y etimológicos, para señalar originalmente qué temas se desplegarían de los textos vistos en clase, se han convertido en un esquema tripartita rígido, que sustituye la reflexión sobre los enfoques disciplinarios y sus metodologías, simplificando el proceso de planificación docente al llenar cada eje con temática que no está relacionada con textos específicos, sino con temas en abstracto. Por influencia de la formación profesional, este proceso simplificado de elegir qué temas caben en lo gramatical, en lo cultural y en lo lexicológico, se ve entre profesores como un proceso natural y no como un proceso que establece un formalismo para la enseñanza, no adecuado ni congruente con el Modelo Educativo del Colegio, enfático en los aprendizajes, y en nuestro caso, promotor de habilidades lingüísticas más que de conceptos gramaticales o etimológicos. En todo caso los alumnos han de arribar a los conceptos</p>
--	--	---	---



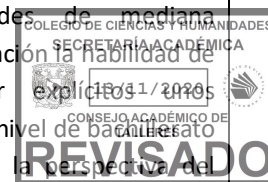
		<p>exigencias formales de nivel superior para los estudiantes de bachillerato (...) Es por ello necesario que los profesores no pierdan de vista que el aprendizaje de una lengua antigua en este nivel se logra en un nivel básico, por lo que considerar que el núcleo de aprendizaje debe centrarse en el análisis morfosintáctico, se convierte en una perspectiva no adecuada ni pertinente con el nivel de aprendizaje. Porque los análisis formales detallados palabra por palabra, son producto de un conocimiento especializado sobre la estructura de las lenguas.” (AFB/itcc)</p> <p>“El estudio del griego se inicia con lectura, escritura y comprensión para luego transitar hacia el análisis morfosintáctico y de contenido.” (JRR/afb)</p>	<p>mediante la práctica inductiva y no por vía del conocimiento declarativo o memorístico.</p> <p>Una propuesta específica es eliminar los temas de redacción de los propósitos generales y de los propósitos de unidades, de la redacción de los aprendizajes y sólo usar esa división tripartita en la temática sin exclusión de temas comunicativos.</p> <p>De esta manera los propósitos y los aprendizajes se determinarán seleccionando primero los aprendizajes relevantes (Criterios para elaboración de programas, 27 de enero 2003: 7), lo que los estudiantes deben lograr en términos de desarrollo de habilidades, expresión de actitudes y manejo de procedimientos; luego, en las unidades, se redactarán integrando los diferentes tipos de aprendizajes (de habilidades lingüísticas o comunicativas, actitudinales y procedimentales). De modo que en la columna de temática se han de incorporar los temas que apoyan el logro de esos aprendizajes; tales temas no deben constituir aprendizajes por sí mismos. (AFB)</p> <p>4. El programa posee un marco conceptual, pero el programa en sí mismo no puede ser el marco conceptual que se encuentra en otros documentos institucionales, desconocidos para los profesores nuevos. (AFB)</p> <p>5 y 6. Hasta que un profesor comprende que no ha de formar especialistas, como en una carrera de Letras, pues no es la finalidad del Griego en CCH, sino formar estudiantes de nivel propedéutico para carreras de</p>
--	--	---	---



			<p>todas las áreas, mediante aprendizajes relevantes, continuará enseñando contenidos de su especialidad sin importarle el contexto institucional donde labora. La formación docente juega un papel fundamental en constituir ese contexto académico. (AFB)</p>
3. Temática	3.5 La profundidad con la que se propone abordar los contenidos es apropiada para el bachillerato de la UNAM	<p>“La propia elección de temas gramaticales tan teóricos y abstractos (sobre los que los estudiantes muchas veces no tienen noción ni en su propia lengua) ya nos parece un nivel de profundidad y especificidad totalmente inadecuada para el bachillerato de la UNAM.” (RARE/afb)</p> <p>“El problema no es la profundidad, sino el exceso de la gramática y la cultura manejados como ámbitos separados. Situación dada en gran parte, por la falta de coherencia entre la vinculación del estudio del texto y el mensaje que transmite, situación evidente en los aprendizajes.” (ITCC/afb)</p> <p>“No se menciona nada sobre la profundidad con la que deben abordar los contenidos. Por ejemplo, un contenido puede ser “oración transitiva y enunciativa”, pero no se señala qué nivel de dominio deben tener los estudiantes.” (AGC/afb)</p> <p>“De acuerdo, ya que se plantea llegar a habilidades complejas como traducir textos de mediana complejidad, analizarlos y reflexionar</p>	<p>3.5. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La sola elección de los temas gramaticales teóricos y abstractos implican una profundidad y especificidad inadecuada para el bachillerato, porque son propios del especialista. Comentario referenciado en (PEA, 1996: 56). (RARE/afb) 2. La profundidad es adecuada pero no el enfoque, pues se trata de una orientación formal que no va a lo práctico ni al uso de la lengua en un tratamiento integral con la cultura. (ITCC/JRHH/afb) 3. El problema es el exceso de gramática y la cultura manejada como ámbito separado de la lengua. La falta de coherencia entre el estudio del texto y el mensaje que transmite, que se refleja en los aprendizajes. (ITCC/afb) 4. Releer páginas 7 a 9 del programa sobre conceptos básicos y profundidad al abordar los temas. (AGC/AFB/itcc) 5. Según este comentario la investigación y la valoración cultural son habilidades de profundidad, mientras traducir y analizar de mediana complejidad. Sin referencias se omiten las habilidades lingüísticas y



		<p>sobre su contenido, así como practicar habilidades de investigación que empatan muy bien con otras asignaturas del curriculum, no sólo del área de Talleres, sino del resto de las áreas, también se plantea valorar el legado cultural de la civilización griega, habilidades que son de profundidad.” (DJCHG/afb)</p> <p>“hay alguna unidad (la II) sobrecargada de temática cultural y con unos temas (el arte y la arquitectura) que quizá podrían modificarse un poco en próximas elaboraciones.” (DAS/afb)</p> <p>“Efectivamente, en las páginas 7 a 9 del programa se hacen propuestas al respecto, fundamentadas con referencias y con base en conceptos básicos. Se deja ver el nivel propedéutico del taller y la pertinencia de los temas incluidos, no para formar especialistas sino lectores de autores griegos, adecuados al nivel básico de aprendizaje de una lengua antigua.” (AFB/itcc)</p>	<p>comunicativas que deben ser los aprendizajes centrales de un taller de lengua en el Colegio. (DJCHG/afb)</p> <p>6. La unidad 2 está sobrecargada de temática con sección (arte y arquitectura. (DAS/afb)</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1-3. El problema de fondo es haber recibido una preparación profesional formalista, que pone como requisito indispensable para la comprensión de textos griegos o latinos un análisis morfosintáctico muy detallado. De modo que cualquier propuesta de comprensión de textos griegos que no cumpla con el requisito del análisis morfosintáctico, tal comprensión se señala como algo no medible y extraño a la especialidad. Sin embargo, el Colegio no pretende formar especialistas en gramática griega en un nivel propedéutico. Por eso consideramos que una formación institucional consistente y congruente puede hacer frente a modelos de formación profesional no actualizados. En ese sentido se hace la propuesta de un Diplomado de tres módulos, para los profesores de las materias optativas del Área de Talleres, como una solución factible. (AFB)</p> <p>4. Se recomienda releer páginas 7 a 9 del programa. (AFB)</p> <p>5. No es posible considerar la traducción y el análisis morfosintáctico como habilidades de mediana complejidad y hacer de la investigación la habilidad de mayor complejidad, sin hacer explícitos unos parámetros, si nos ubicamos en el nivel de bachillerato o nivel propedéutico y no desde la perspectiva del especialista. (AFB)</p>
--	--	---	---



			6. Se recomienda quitar la temática cultural, o añadir una nota a esta temática en el programa, para que se trate de manera visual lo más relevante, modo modo enciclopédico. (AFB)
5. Estrategias didácticas	5.3 Las estrategias didácticas sugeridas incluyen los procedimientos de trabajo de la disciplina	<p><i>“Las estrategias sugeridas incluyen los procedimientos propios del enfoque formal de la lengua, pero no incluyen los procedimientos propios del enfoque disciplinario que se propone en el apartado introductorio del programa.” (JHH) (icc)</i></p> <p><i>“El enfoque comunicativo textual es el correspondiente al trabajo de la disciplina, de acuerdo al programa de estudios, lo que no se nota en la segmentación y gramaticidad de cada una de las estrategias. La falta de la presentación del texto como base para el estudio de la lengua griega demuestra la falta de coherencia entre el enfoque y las estrategias, pasando por los los propósitos llegando hasta las temáticas. Tal separación y desvinculación es evidente en las tres unidades de Griego I.” (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>“De acuerdo con su localización en el plan de estudios, la materia de Latín (sic) debería seguir el procedimiento de trabajo propio del taller. Pero, considerando el tipo de actividades que se proponen, la clase termina convirtiéndose en un espacio para el análisis morfo-sintáctico en el que se trabaja con morfología en oraciones.” (RARE) (icc)</i></p> <p><i>En desacuerdo:</i></p> <p><i>“Las estrategias sugeridas tienen una tendencia formalista persistente. Siempre desarrollo mis propias estrategias, porque no estoy de acuerdo con que el procedimiento principal de aprendizaje del griego sea el análisis morfosintáctico. Estoy poniendo en práctica procedimientos de análisis</i></p>	<p>5.3. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. Las estrategias no toman en cuenta los procedimientos propuestos por el enfoque comunicativo de la asignatura. Esto implica el trabajo con textos y enunciados tipificados, que permitan la aplicación de estrategias textuales.</p> <p>Las estrategias, en su mayoría, se fundamentan en procedimientos propios del enfoque formal. El cual implica el análisis morfosintáctico de oraciones de contexto inmutable en el que la gramática es el fin y meta del proceso educativo.</p> <p>2. No se retoma el enfoque didáctico de la materia porpuesto en el plan de estudios, a saber, el taller.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se propone una revisión de las estrategias propuestas en el Programa de Estudios de la asignatura, pues, no se vinculan con el enfoque comunicativo correspondiente al Área de Talleres y a la asignatura.</p> <p>2. Se propone la formación por medio de Encuentros de profesores” en los que se presenten estrategias o secuencias didácticas realizadas a lo largo del año escolar con la finalidad de comentar e intercambiar opiniones entre los participantes. En un inicio se</p>



		<p>textual sobre las categorías de cada tipo de secuencia.” (AFB) (icc)</p> <p>“Las estrategias contemplan muy poco el uso de herramientas de trabajo comunes de la disciplina como diccionarios, léxicos, gramáticas y manuales”. (AGC) (icc)</p> <p>“[en algunas de] las estrategias didácticas sugeridas... no se especifica cómo debe de llevarse a cabo dicha estrategia para tener una mayor eficacia, sobre todo aquellas que se centran en aprendizajes sobre valores, actitudes o de investigación para lograr reflexiones o aplicaciones en la vida cotidiana de los estudiantes con la finalidad de que logren un cambio en sus vidas y en la sociedad tal y como lo indica el perfil de egreso.” (DJCG) (icc)</p>	<p>podrían presentar las realizadas por los profesores de carrera, para, luego, dar paso a los de asignatura.</p> <p>AGC nota una ausencia de estrategias que fomenten el trabajo con las herramientas propias de la asignatura.</p> <p>DAS Poco claro</p> <p>JRR. Sin argumentación</p>
6. Evaluación del aprendizaje	6.1 La evaluación propuesta es apropiada para la valoración de las habilidades consideradas en el programa de estudio	<p>“La evaluación sugerida en el programa corresponde a la entrega de actividades, las cuales no toman en cuenta la capacidad del alumno de reconocer los tipos de textos (explicativo o descriptivo). En general, se evalúan un conjunto de elementos descontextualizados y separados entre sí.” (ITCC) (afb)</p> <p>“En general, considero que dentro del programa de griego no se le da un tratamiento adecuado a la cuestión de la evaluación. En el apartado «sobre la evaluación» en la introducción del programa, una buena parte del espacio utilizado está dedicado a exponer qué es la evaluación, sin hacer referencia en específico a las condiciones de la asignatura. Otra parte habla de las habilidades que se espera que el alumno adquiera al terminar el curso, donde se mencionan actividades que demuestra la puesta en práctica de las llamadas cuatro habilidades (cosa que no guarda congruencia con el apartado que dice que sólo se buscará</p>	<p>6.1. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La falta de adecuación de la evaluación se evidencia en la entrega de actividades que llevan a una evaluación sumativa, no se toma en cuenta el proceso o trabajo colaborativo. 2. Se observa una falta de evaluación para algunos aprendizajes. Sin razón aparente para esta situación. Tampoco se observa una coherencia entre las actividades propuestas y la evaluación correspondiente. 3. La evaluación se centra en la dimensión declarativa o conceptual del conocimiento; así como en el producto, no en el proceso. <p>Propuestas de solución</p>





		<p>promover en los estudiantes la habilidad de comprensión lectora), pero sin referencia al fin de esas habilidades (de acuerdo con el objetivo de centrarse en la comprensión de lectura) ni cómo se puede determinar el progreso en el desarrollo de esas habilidades.</p> <p>También hay un párrafo sobre instrumento de evaluación (que es idéntico al del programa de latín), que no guarda mucha relación con las actividades enunciadas justo anteriormente (aquí se habla, por ejemplo, de redacción de un texto breve en español mientras que en la sección anterior se hablaba de que «el alumno redactará una serie de frases, oraciones sencillas y textos griegos breves» (cosa que también se parece mucho a lo dicho en el apartado correspondiente en el programa de latín). Aquí también se incluye una referencia expositiva a las formas de evaluar según los agentes, y se menciona una fuente de la que no se incluye más información. Hay sugerencias de evaluación al final de cada unidad. Ahora bien, si consideramos que dentro de las habilidades que contempla el programa están aplicar los conocimientos gramaticales en el análisis y la «comprensión» de un texto, analizar morfosintácticamente palabras y oraciones, y exponer (oralmente o por escrito) en su lengua materna los aspectos léxicos y culturales, entonces las sugerencias de evaluación para valorar estas habilidades son adecuadas. Pero, como hemos señalado en apartados anteriores, muchas de estas «habilidades» se quedan en la dimensión declarativa o conceptual del conocimiento (e. g., «analizar las oraciones atributivas y predicativas en textos griegos») de temas que, como lo señala el curriculum del Colegio, no deberían ser del interés de las asignaturas del Área de Talleres». (RARE) (icc)</p> <p>“Las propuestas de evaluación consideran los aprendizajes obtenidos en las unidades de</p>	<p>1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base la concepción de la evaluación dentro de Modelo Educativo del Colegio, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área. Lo anterior promovería la comprensión e importancia de los tres tipos de evaluación que propone el Colegio, a saber, diagnóstica, formativa y sumativa. Además de promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo la heteroevaluación.</p>
--	--	--	--



		<p><i>estudio, pero no aportan información acerca del desarrollo de habilidades, en este caso, de habilidades comunicativas receptoras (comprensión auditiva y lectora) y productivas (expresión oral y escrita)". (JHH) (icc)</i></p> <p><i>"En las unidades en el breve apartado de Evaluación se enlistan actividades de aprendizaje para demostrar habilidades, como si se tratara de un examen y no la valoración de habilidades o de aprendizajes, que deben realizar conjuntamente estudiantes y profesor." (AFB) (icc)</i></p> <p><i>"La evaluación no contempla algunos aprendizajes de la unidad. Por ejemplo, en la evaluación no se incluye nada relacionado con el uso y manejo de conectores." (AGC) (icc)</i></p> <p><i>"De acuerdo, la mayoría de las propuestas de evaluación es apropiada para la valoración de las habilidades consideradas en el programa de estudios, sin embargo, hay algunas propuestas como: "Identificar palabras españolas, derivadas del griego, en textos de divulgación científica y humanística" que se limitan a ejercitar habilidades de identificación y no promueven la interpretación o contextualización de las mismas, o bien, la creación de textos donde pongan en uso sus conocimientos en cuanto al léxico, de manera que se pueda verificar mucho mejor la adquisición e incorporación del vocabulario". (DJCG) (icc)</i></p>
--	--	---

DAS y JRR consideran que la evaluación es adecuada.
Sin argumentación



	<p>6.2 La evaluación propuesta es pertinente para valorar actitudes y valores adquiridos</p>	<p><i>“La evaluación contempla sólo actividades individuales y no permiten observar las interrelaciones entre estudiantes.” (AGC) (icc)</i></p> <p><i>“En programa no propone valores y actitudes, carencia muy grave presente a lo largo de todo el programa”. (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>“No directamente, sino mediante la observación unidireccional profesor-alumno; es decir, no permite valorar al mismo alumno actitudes y valores adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (AFB) (icc)</i></p> <p><i>“El programa de griego muestra, por lo general, un desinterés sobre las actitudes y valores de los estudiantes frente al objeto de conocimiento. En consecuencia, la evaluación prácticamente desestima la dimensión actitudinal y axiológica del conocimiento. Por ende, no hay un desarrollo en el programa de este punto.” (RARE) (icc)</i></p> <p><i>“En desacuerdo, ya que sólo dos propuestas de evaluación se centran en valores o actitudes, una de ellas propone valorar el autoaprendizaje y las dificultades enfrentadas y otra propone valorar las aportaciones de los filósofos presocráticos y clásicos en el desarrollo de la ciencia y las humanidades. Por tanto, considero que son muy pocas las propuestas de evaluación que se centran en estas habilidades, a pesar de que se podrían proponer evaluaciones que incluyan, a la par de aspectos lexicológicos o gramaticales, cuestiones de valores y actitudes”.(DJGC) (icc)</i></p> <p><i>“A través de la elaboración de algunos productos sugeridos en las propuestas de evaluación es posible valorar las actitudes de cooperación, colaboración, compromiso y autocrítica de los alumnos”. (JHH) (icc)</i></p>	<p>6.2. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. La evaluación de valores y actitudes no se presentaban en el apartado correspondiente. Si se realizara el apartado es por decisión del profesor.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Hacer concordar la definición de valores con lo propuesto por la UNAM en la campaña “Valores UNAM” por lo que se considera oportuno contactar a los responsables de dicha campaña, además de los responsables de Psicopedagogía de manera central. Esto con el fin de promover talleres para profesores que permitan identificar y propiciar dichos valores en las aulas escolares.</p> <p>2. Se considera importante proponer una definición o criterios que delimiten y den base al término “actitudes”.</p> <p>DJCG. (¿la presencia del verbo valorar es suficiente para indicar que se evalúan valores?)</p> <p>DAS está de acuerdo. Sin argumentación</p> <p>JRR está en desacuerdo. Sin argumentación</p>	 
--	--	---	--	---

		<p><i>"No se advierten estrategias de evaluación que expresamente evalúen estos aspectos".(JRR) (icc)</i></p>	
7. Fuentes de consulta	7.4 Las referencias son vigentes	<p><i>"Por los años de edición se podría decir que sí, por su perspectiva teórica o de enseñanza mantienen vigentes enfoques y métodos muy tradicionales que no permiten lograr los aprendizajes propuestos en los programas de una manera directa." (AFB) (icc)</i></p> <p><i>"Algunas referencias ya resultan ser anticuadas e incompatibles con el enfoque disciplinario que se plantea para la materia. Sorprende leer, por ejemplo, obras antiguas como la de Penagos y otros métodos de enseñanza que se usan a nivel universitario y que se caracterizan por su aproximación formalista de la lengua."(AGC) (icc)</i></p> <p><i>"En el caso de una materia como el latín (sic), el criterio de la vigencia no siempre es el mejor para valorar la pertinencia de alguna obra. Sin embargo, consideramos que hay obras vigentes que podrían desempeñar la función de obras incluidas en los programas que ya tienen varios años de haber sido publicadas. Es el caso, por ejemplo, de algunas de las gramáticas citadas, de los métodos de enseñanza a los que se hace referencia, o de las obras sobre lo temas culturales". (RARE) (icc)</i></p> <p><i>"Las fuentes incluyen textos de reciente publicación". (JHH) (icc)</i></p> <p><i>"Las referencias son vigentes, desde el punto de vista del contenido gramatical. Sin embargo, no tiene vigencia desde el punto de vista del enfoque disciplinar de la materia que implica el uso del enfoque comunicativo textual." (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>"De acuerdo, la mayoría de las referencias son vigentes, a partir del 2000, algunas otras datas</i></p>	<p>7.4 y 7.5. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las referencias no resultan adecuadas desde el punto de vista del enfoque disciplinario de la materia. Pues, buena parte de las propuestas son métodos tradicionales que consideran la gramática-traducción como el eje rector del aprendizaje de la lengua griega. Tampoco se encuentran referencias sobre las secuencias textuales ni siquiera para el docente. 2. Se observa que varias de las propuestas son propias de un nivel educativo superior, pues, algunas de ellas pueden considerarse obras de consulta para especialistas de la disciplina. En este punto, dependerá de su uso dentro del aula escolar por el profesor. 3. La presencia de referencias electrónicas son limitadas y se circunscriben a aspectos etimológicos. Lo que implica una carencia importante de referencias electrónicas para el aprendizaje de la lengua y cultura griega. 4. El registro de las fuentes electrónicas no corresponden a dicho formato. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se propone la revisión del apartado de referencias. Esto con el fin de proponer bibliografía que resulte congruente con el enfoque disciplinario.



	<p>de 1960 o 1970 que son las de menor número, sin embargo, son referencias básicas que siguen siendo de utilidad como referencias básicas o generales". (DJCG) (icc)</p> <p>"En esta materia, muchas de las fuentes antiguas son más actuales que la electrónicas". (JRR) (icc)</p>	<p>comunicativo) y didáctico (curso-taller) de la asignatura.</p> <p>2. Trabajar en conjunto con la Coordinación General de Bibliotecas en la compra de materiales correspondientes al enfoque disciplinario (enfoque comunicativo) de la asignatura.</p>
7.5 El nivel de las obras es adecuado para el bachillerato de la UNAM	<p>"Algunas obras fueron escritas para un público universitario y hay otras que han sido escritas siguiendo otros enfoques distintos a los que se plantea el programa." (AGC) (icc)</p> <p>"Los libros de etimologías citados están hechos para los estudiantes, pero las gramáticas (que son las que usaron los propios profesores para tratar de aprender la lengua) son totalmente inadecuadas para el bachillerato de la UNAM. También hay obras clásicas (como Jaeger y Guthrie) que consideramos que no resultan muy adecuadas para el nivel de bachillerato. Sin embargo, centrándonos nada más en la bibliografía indicada para los estudiantes, hay también obras, sobre todo de métodos de latín, pensadas más para el nivel profesional que para el nivel bachillerato". (RARE) (icc)</p> <p>"Las obras que se sugieren en el programa son aptas para los alumnos de bachillerato por su lenguaje y características editoriales". (JHH) (icc)</p> <p>"Totalmente de acuerdo, todas las obras propuestas para los alumnos son acordes con el nivel esperado y los propósitos planteados, así como las fuentes complementarias propuestas para los profesores también están acorde con el nivel de profundidad requerido para implementarlo con los alumnos". (DJCG) (icc)</p> <p>"No siempre, en el caso de obras sobre cultura griega hay referencias muy especializadas como la Paideia de Jaeger Werner." (AFB) (icc)</p>	<p>Todas las referencias cumplen con el formato APA. Sin embargo, el registro de las fuentes electrónicas no corresponden a dicho formato</p> <p>JHH, DAS y JRR de acuerdo, sin argumentación.</p> <p>DAS, JHH, DCG y JRR están de acuerdo.</p>

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL VALLEJO
ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

16/09/2020

RECIBIDO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA

13/11/2020

CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES

REVISADO



	7.6 Se proponen referencias impresas y electrónicas	<p><i>“El programa presenta sólo dos referencias electrónicas para las tres unidades, por lo que no es claro como contribuye en concreto cada una a los propósitos y aprendizajes de cada unidad. Por otro lado, el programa incluye el enlace a las lecturas sugeridas, cosa que nos parece adecuado (aunque nos preguntamos con cuánta facilidad podría acercarse un profesor a las obras griegas en directo).” (RARE) (icc)</i></p> <p><i>“Los programas incluyen referencias impresas y electrónicas, pero el número de las últimas resulta ser muy escaso. En efecto, para las tres unidades sólo se presentan sólo 4 referencias bibliográficas. Este número resulta desproporcionado, ya que la cantidad de referencias impresas es mucho mayor. Asimismo, es necesario tomar en cuenta la gran cantidad de material en línea existente que puede ser de utilidad para los profesores y alumnos.” (AGC) (icc)</i></p> <p><i>“Las referencias se centran en el ámbito impreso y las electrónicas se limitan al aspecto etimológico”. (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>“Considero que hay suficiente bibliografía impresa, pero no electrónica”. (JHH) (icc)</i></p> <p><i>“Se proponen tanto referencias impresas como electrónicas, aunque las referencias electrónicas son mucho más escasas que las fuentes impresas. Considero que deberían ser equilibradas en cuanto a la cantidad de fuentes referidas.” (DJCG) (icc)</i></p> <p><i>“Sí, en las referencias de cada unidad se proponen ambos tipos”.(AFB) (icc)</i></p>	<p>7.6 y 7.8. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las propuestas se centran en materiales vinculados con las etimologías como la de Objetos UNAM, que se desarrolló con la cooperación de la Prepa. 2. Varias referencias electrónicas remiten a los textos originales en griego. No a materiales didácticos o secuencias que permitan ser retomados para su uso por los profesores o como apoyo didáctico para los alumnos. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enriquecer las propuestas de referencias electrónicas, de acuerdo con el enfoque disciplinario de la asignatura. 2. Promover cursos de formación en la elaboración de actividades en línea (con juegos, videos), así como en la preparación de materiales para el Portal Académico del Colegio.



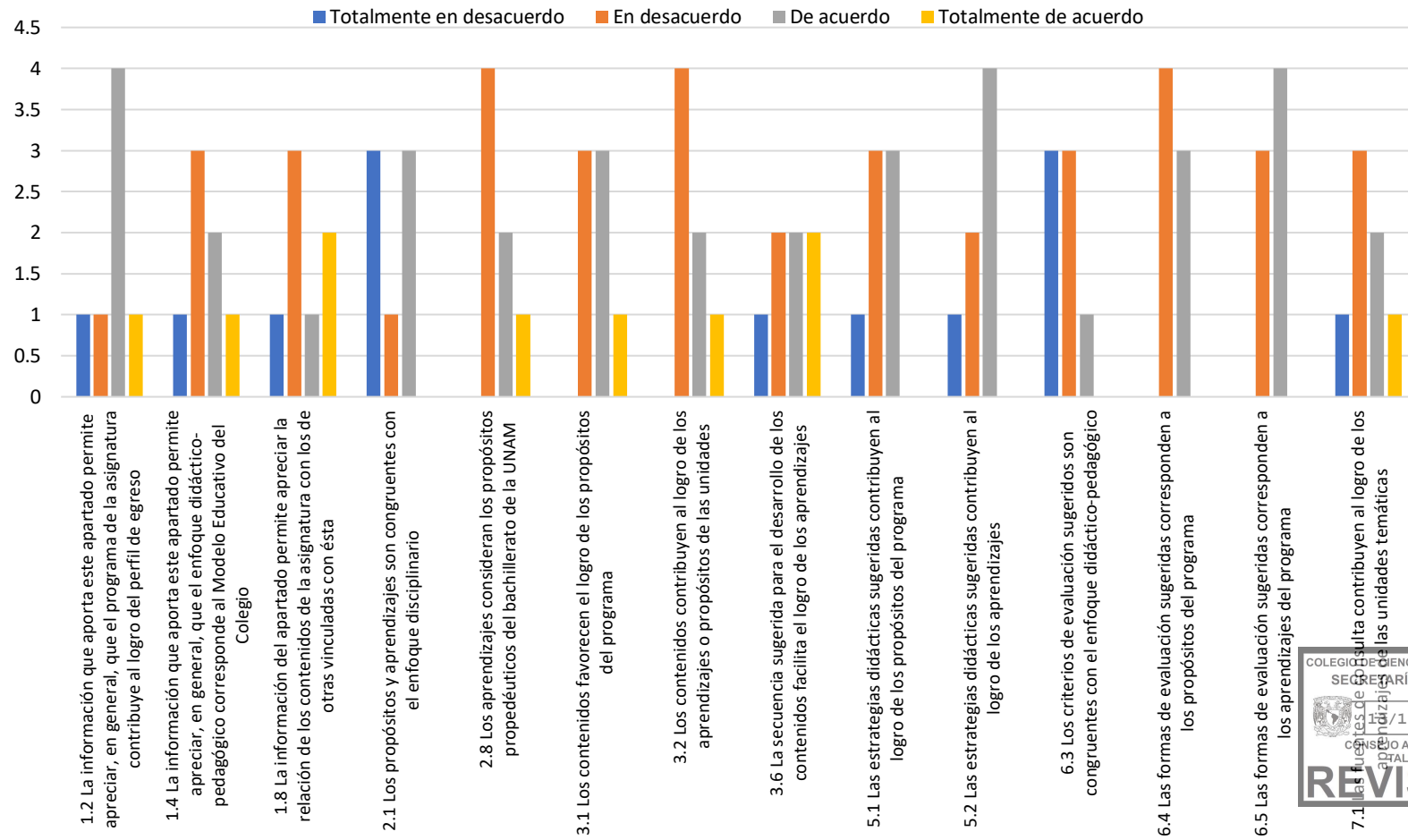
	7.8 Las obras están registradas de acuerdo con una convención editorial	<p><i>“Todas las obras están registradas conforme al formato editorial APA de manera correcta.” (DJCG) (icc)</i></p> <p><i>“Las obras están citadas adecuadamente. Su presentación se hace siguiendo el formato APA. Sin embargo, es necesaria una revisión de la misma, ya que se pueden identificar algunos errores, sobre todo con el manejo de los signos de puntuación. Para dar un ejemplo, se puede señalar la siguiente referencia: Jaeger, W. (1971). Paideia: los ideales de la cultura griega. México: FCE. Esta obra aparece mencionada en las tres unidades y se cita correctamente en las dos primeras. En lo que respecta a la tercera, podemos ver un pequeño cambio, ya que los dos puntos que aparecen entre el lugar y la editorial son sustituidos por una coma: Jaeger, W. (1995). Paideia, México, FCE”. (AGC) (icc)</i></p> <p><i>“Las obras siguen una convención, sin embargo, hay algunas que tienen errores de registro. El registro de obras electrónicas no obedece a un criterio”. (JHH) (icc)</i></p>	<p>AFB, JHH, DAS y JRR están de acuerdo. Aunque, JRM propone aumentar la bibliografía electrónica.</p>
--	---	--	--



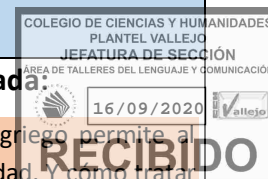
ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA ASIGNATURA DE GRIEGO I

Criterio de Congruencia

El apartado revisado es congruente, se corresponde o alinea con otros elementos que se vincula o convenga para un fin determinado



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones generales del criterio
1. Introducción	1.2 El programa de la asignatura contribuye al logro del perfil de egreso	<p>“En el punto “comprenda e interprete textos significativos escritos en lengua griega para desarrollar sus habilidades lingüísticas, con el fin de ampliar su comportamiento verbal en su propia lengua y facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras (vivas).” No explica de manera clara ni precisa, cómo el conocimiento del griego permitirá al alumno poder expresarse con mayor claridad o capacidad en español. En este sentido, se suma la falta de vinculación con el aprendizaje de otras lenguas. En el caso del inglés y francés, se trabaja por medio de escenarios comunicativos, en ellos se propicia el uso de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, escribir y leer.</p> <p>La duda surge, ¿cómo tratar las cuatro habilidades en griego?, o acaso ¿se pretende que la producción (escribir y hablar) se dé en español, y la comprensión (leer y escuchar) en griego?” (ITCC/afb)</p> <p>“En el programa, vemos una falta de tratamiento más detallado de la «competencia comunicativa», que es, de hecho, el propósito educativo del Área de Talleres. Por otro lado, la manera de conseguir otro de los puntos del perfil de egreso que consiste en comprender «textos escritos en una lengua extranjera» está basada en nociones desactualizadas y erróneas (primero, «se explicará al estudiante las oraciones básicas: [...] la oración atributiva y la oración predicativa»; aquí «se enfatizará la</p>	<p>Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta explicar cómo el conocer el griego permite al estudiante expresarse con mayor claridad. Y cómo tratar las cuatro habilidades en griego. (ITCC/afb) 2. Por la falta de instrumentación de la competencia comunicativa, comprender textos escritos en una lengua extranjera está basado en nociones desactualizadas y erróneas, como considerar que tras la explicación de oraciones atributiva y predicativa, con énfasis en la morfología verbal permita comprender textos sencillos. (RARE/afb) 3. No hay claridad entre la relación del perfil del egresado del programa respecto de las versiones institucionales del perfil del egresado. (AGC/afb) 4. El desarrollo de la competencia comunicativa está enfocado en el programa hacia un solo aspecto, el de comprensión lectora, lo que reduce el aprendizaje integral de cualquier lengua extranjera e imposibilita el uso de las otras habilidades lingüísticas. (JRHH/afb) 5. Desde el formalismo los conocimientos conceptuales particulares se consideran una contribución del programa. (DAS/afb) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar la lengua griega por medio de la adquisición permite también comprender y utilizar vocabulario en español de procedencia griega, lo cual potencia una



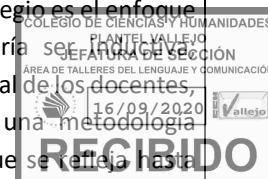
		<p>morfología del verbo (...) y, como por arte de magia, «con este previo conocimiento, el alumno podrá comprender textos sencillos»)." (RARE/afb)</p> <p>"hace falta que este apartado se relacione y vincule con otros documentos como el "Perfil de Egreso del Alumno del Bachillerato del Colegio". De no ser así, no se vuelve claro en qué medida el perfil de egreso que se señala es coherente con el perfil de egreso de la institución." (AGC/afb)</p> <p>"en el programa el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, que es la principal aportación de las asignaturas del Área de Talleres al perfil de egreso, está enfocado a un solo aspecto, el de la comprensión lectora, lo cual reduce las posibilidades de que el alumno se enfrente al aprendizaje integral de la lengua como sistema de signos visuales y auditivos, experiencia muy necesaria para el aprendizaje eficiente de toda lengua extranjera y para el incremento de las habilidades lingüísticas del alumno que se describen en el perfil de egreso." (JRHH/afb)</p> <p>"se podría abundar algo más en los conocimientos conceptuales particulares con los cuales contribuye el programa." (DAS/afb)</p>	<p>mayor habilidad para comprender y expresarse en español. Creer que el alumno no sabe usar su lengua es una hipótesis no demostrada; pensemos que enseñar filosofía, de ciencias, de matemáticas y otras materias, enseñarles a corregir es diferente a pretender enseñar desde cero. (AFB)</p> <p>2 y 4. Los parámetros comunicativos de enseñanza-aprendizaje son distintos de los parámetros formales. Eso debería verse reflejado en los programas y en la práctica docente, retroalimentada por la formación al profesorado. Si los profesores tienen la necesidad de actualizarse constantemente, puede ser un atractivo o motivo para su permanencia. Pero, en otro aspecto de la formación docente, podría desarrollar el dominio de las habilidades comunicativas, para que en los programas se instrumentaran estas habilidades. (AFB)</p> <p>3. Los profesores desconocen documentos importantes del Colegio, como el Perfil del egresado, en sus distintas versiones. Insistimos que conocer todos los documentos importantes e integrarlos en nuestra práctica docente no debería dejarse al azahar, sino a través de una formación institucional. (AFB)</p> <p>5. Desde la perspectiva formal los aprendizajes declarativos de conceptos gramaticales son el inicio de la enseñanza memorística con método deductivo. En estos conocimientos no caben las habilidades lingüísticas ni el método inductivo. (AFB)</p>
--	--	--	--



	<p>1.4 El enfoque didáctico-pedagógico corresponde al modelo educativo del Colegio</p>	<p>“La perspectiva pedagógica que señala el Colegio para las materias del Área de Talleres es, de nuevo, un paradigma comunicativo «en el que la lengua se aprende (y se aprehende), se analiza, se trabaja con base en sus distintos usos y no como un sistema abstracto e inamovible» (OySadPEA, 2006: 77-78), de modo que, recordemos, «la lengua, en tanto sistema, no es para el Área un objeto único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que den prioridad a la puesta en obra de la competencia comunicativa (PEA, 1996: 55). Recordemos, además, que la competencia comunicativa es el «enfoque didáctico y propósito educativo central» (OySadPEA, 2006: 80) del Área de Talleres.</p> <p>En la sección del programa sobre los principios pedagógicos del Colegio no encontramos referencia a esto. Lo que sí tenemos son las llamadas «formulaciones comunitarias acerca del bachillerato del colegio» (PEA, 1996: 39), pero sólo las relativas a las tres modalidades del aprender (aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser).</p> <p>Sobre el aprender a aprender se hace referencia a que «los conocimientos disciplinarios... permitirán a los estudiantes ubicar y jerarquizar los nuevos conceptos gramaticales y lexicológicos que aprendan con la adquisición de una estructura conceptual básica que les permitirá, tanto traducir oraciones y comprender globalmente un texto breve como analizarlo morfosintácticamente». Más allá de que la forma de trabajo planteada (con conceptos gramaticales y análisis morfosintácticos) es</p>	<p>1.4. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el comentario se argumenta con base en una serie de puntos que permiten situar a la competencia comunicativa como propósito formativo del Área y al enfoque comunicativo como enfoque disciplinario frente a las características del enfoque formal que predomina en la conformación de las unidades. Un paradigma comunicativo es la perspectiva pedagógica del Colegio para todas las materias del Área del Lenguaje, en el que son los usos de la lengua lo que se aprende y no el sistema abstracto. El aprender a aprender en el Colegio se refiere a hacer que el alumno pueda reflexionar de manera autónoma sobre su proceso de aprendizaje y aprenda por su cuenta. No se ve referencia a las habilidades que apunten al perfil de egreso. Falta en el programa referencia a la formación del estudiante como ciudadano crítico. No se habla a partir de los principios del enfoque comunicativo de la competencia comunicativa como enfoque didáctico y propósito educativo. (RARE/afb) 2. Sería pertinente al mencionar la existencia de teorías de aprendizaje de idiomas poner referencias. (JRHH/afb) 3. No debería ser opcional ejercitar las habilidades comunicativas. (JRHH/afb) 4. ¿Se busca la comprensión de textos o el uso de las cuatro habilidades? (ITCC/afb) 5. Falta formación docente institucional que contribuya a consolidar la didáctica del taller en el aula. (AFB/ITCC)
--	--	---	--



		<p>inadecuada según los principios del modelo educativo, la forma en que está planteado este punto no tiene nada que ver con el aprender a aprender como está formulado en las disposiciones institucionales (hacer que el alumno puede reflexionar de manera autónoma sobre su proceso de aprendizaje y pueda aprender por su cuenta). Sobre el aprender a hacer, el tipo de habilidades que contempla el programa es «leer y rescribir [que no «escribir»]; escuchar y pronunciar». Pero también contempla la traducción de construcciones gramaticales griegas. No vemos referencia a habilidades que apunten claramente al perfil de egreso.</p> <p>Con respecto al aprender a ser, el programa indica que contiene una serie de actividades que le permitan a los estudiantes [contrastar sus propias normas, valores y actitudes, reconociendo aquellos principios éticos y estéticos que los enriquezcan como seres humanos para ayudarlos a forjar su propia identidad». Aunque se habla de actitudes y valores en la conformación del ser, se echa en falta, por ejemplo, alguna referencia a la conformación del estudiante como un ciudadano crítico.</p> <p>Con respecto al enfoque didáctico, esto es, la manera de propiciar el aprendizaje de la lengua, el programa se hace eco de la noción del curso-taller.</p> <p>Para empezar, ya sea que ese término de curso-taller se esté tomando como un tipo de unidad didáctica (Pansza, 2005), o que se esté aludiendo al taller como estrategia fundamental de trabajo en clase para las materias del Área de Talleres (CCH, 1996), desde</p>	<p>Propuestas de solución</p> <p>1, 3-5. El enfoque disciplinario en el Colegio es el enfoque comunicativo y la metodología debería ser formal mientras que en la formación profesional de los docentes, el único enfoque es el formal con una metodología deductiva de gramática-traducción, que se refleja hasta en las unidades de los programas de Griego y Latín del Colegio. Transformar ese estado requiere de la intervención institucional oportuna, para obtener programas adecuados y congruentes con el enfoque disciplinario del Área y el Modelo Educativo del Colegio, ya que no somos las únicas materias en esa situación, debido a la separación entre el bachillerato y los niveles superiores. Por eso, solicitamos la impartición de un Diplomado, en tres módulos, para las materias optativas del Área de Talleres. (AFB)</p> <p>2. Faltan referencias acerca de las teorías mencionadas. (AFB)</p>
--	--	---	--

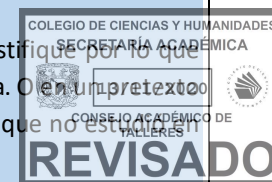


		<p>nuestra perspectiva esto no constituye una indicación real sobre el enfoque didáctico de una materia de lengua. No hay mención del hecho de que «el enfoque fundamental de la enseñanza del Área es la producción de sentido, es decir, la utilización de los sistemas de signos [...], principalmente la lengua oral y escrita, en situación de comunicación» (CCH, 1995: 28); tampoco se habla en ningún lado, a partir de los principios del enfoque comunicativo, de la competencia comunicativa «como enfoque didáctico y propósito educativo» (CCH, 2006: 80).</p> <p>Aunque en un primer momento, se habla de que los alumnos «escriban, hablen, escuchen, se pregunten y contesten mutuamente, traduzcan (!), declinen (!), actúen, investiguen, expongan, etc.», se debe entender que estas acciones (con excepción del traducir y analizar, propias del método de gramática-traducción) las deben de hacer en su lengua materna, porque más adelante se dice, indirectamente, que en el caso del programa, la única habilidad que se cultivará será la de la comprensión de lectura.</p> <p>Pese lo que se diga en este apartado, lo cierto es que el programa adopta una perspectiva formal propio del método de gramática traducción. Las siguientes indicaciones son un ejemplo típico de una clase de griego como la concibe el programa: primero, «se explicará al estudiante las oraciones básicas: [...] la oración atributiva y la oración predicativa»; aquí «se enfatizará la morfología del verbo [...], el verbo ????, y el verbo en -?», y «con este previo conocimiento, el alumno podrá comprender textos sencillos».</p>	<div data-bbox="1707 282 1974 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1974 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

		<p>En conclusión, las indicaciones de índole didáctico-pedagógica del programa son inadecuadas ya que, pese a las indicaciones que hace, no dejan de considerar que la enseñanza de la lengua debe centrarse en los temas de tipo gramaticales, y que es a través de estas explicaciones gramaticales que los estudiantes pueden llegar a apropiarse de la lengua.” (RARE/afb)</p> <p>“Más allá de que la puesta en práctica de las cuatro habilidades sea una mera herramienta didáctica, es necesario poner a consideración lo que afirman las distintas teorías de aprendizaje de idiomas en el sentido de que no se aprende una lengua si no existe una necesidad real y apremiante de comunicar algo en ella. De acuerdo con dichas teorías, estas situaciones favorecen el aprendizaje espontáneo de la lengua, y dan lugar a una serie de procesos cognitivos que permiten la apropiación del vocabulario y de las estructuras sin mediación gramatical ni textual. Por esta razón, pienso que el ejercicio de las cuatro habilidades comunicativas no debería ser una cuestión opcional, sino más bien el eje de la enseñanza y lo que debe guiar el diseño de las estrategias didácticas de los docentes.”</p> <p>“Hay que señalar además que en general los alumnos no enfrentan con agrado la tarea de desciframiento de textos, y en algunos casos les llega a producir angustia, frustración y desagrado ante una lengua que "no pueden leer". Por las razones anteriormente mencionadas, me parece que el enfoque didáctico-pedagógico del programa de estudio, a pesar de su</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

	<p>adhesión al Modelo Educativo del CCH, presenta aún algunas inconsistencias por resolver.” (JRHH/afb)</p> <p>“Se presenta el uso de las cuatro habilidades en las estrategia didácticas, de acuerdo al MCER; sin embargo, el enfoque es el comunicativo-textual, entonces ¿se busca la comprensión de textos o el uso de las cuatro habilidades?” (ITCCr/afb)</p> <p>“hace falta una formación docente institucional que contribuya a consolidar la didáctica del taller en el aula.” (AFB/itcc)</p>	<div data-bbox="1717 284 1984 462" data-label="Image"> </div>
<p>1.8 Relación de los contenidos de la asignatura con los de otros vinculadas con ésta</p>	<p>“Se puntualiza la relación de la materia con biología, química, física, matemáticas, geometría, lógica, geografía e historia, pero no se indica el modo en que se da dicha relación.” (ITCC/afb)</p> <p>“En el apartado de la página 6 se da información general al respecto de la relación de Griego con otras materias del Área y de otras Áreas, sin hacer comparaciones o relaciones directas, unidad por unidad, con los contenidos de otras materias en una presentación. Sería, sin duda, un trabajo muy interesante y productivo, que en algún momento los programas se trabajaran interdisciplinariamente con miras a desarrollar vínculos entre contenidos compartidos o complementarios entre materias relacionadas temáticamente.” (AFB/itcc)</p> <p>“Es necesario evidenciar esta relación a través de contenidos y estrategias de enseñanza que muestren su aplicación, sobre todo, en el ámbito de las ciencias biológicas y de la salud, desde una perspectiva más integral e histórica y no como mero elenco de étimos.” (JRHH/afb)</p>	<p>1.8. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se puntualiza la relación, pero no se indica el modo en que se da la relación. (ITCC/afb) 2. Tendría que darse un trabajo interdisciplinario con miras a desarrollar los vínculos entre griego y las otras asignaturas. (AFB/itcc) 3. Relación a través de contenidos y estrategias de enseñanza que muestren su aplicación. (JRHH/afb) <p>Propuestas de solución</p> <p>1-3. La relación con otras asignaturas del Plan de estudios se daría por medio de conceptos y temas clave de programa a programa. Sin embargo, en las actualizaciones no se ha dado espacio para estos trabajos interdisciplinarios, que no significa que cada aprendizaje con la temática de cada unidad deba tener una relación uno a uno entre programas, como si se tratara de programas gemelos. Más bien se trata de encontrar coincidencias que vinculen a nuestras asignaturas con otras.</p> <p>Una solución es que si no es posible incluir momentos de interdisciplina entre las comisiones que actualizan los</p> <div data-bbox="1717 1209 1984 1388" data-label="Image"> </div>

			programas, otra solución es que ya actualizados los programas se hagan foros o semanas académicas interdisciplinarias que detecten los programas, y mediante algún mecanismo interno se enriquezcan las introducciones de los programas explicitando los vínculos encontrados y sustentados en el Modelo Educativo. (AFB)
2. Propósitos y aprendizajes	2.1 Los propósitos y aprendizajes son congruentes con el enfoque disciplinario	<p>“Me parece que, en general, los propósitos y los aprendizajes no son congruentes con el enfoque disciplinario propuesto en el programa de estudio porque la formulación de los aprendizajes se basa en actividades encaminadas a describir la muestra de lengua representada por el texto y no a comprender el mensaje contenido en el texto. De hecho, los aprendizajes de contenidos de lengua ni siquiera hacen mención de las categorías de análisis textual de las que se habla en el apartado introductorio. La actividad y el contenido están siempre vertidos al análisis gramatical y a la traducción. (...) Pienso que lo anterior se debe a que se parte de la idea de que sólo a través del ejercicio del análisis morfosintáctico y la consecuente "traducción" se alcanza la comprensión del texto, sin tomar en cuenta que el alumnado se encuentra en un estado de desconocimiento de la lengua a traducir y poco familiarizado con el metalenguaje de su propia lengua, ya que sus experiencias previas de aprendizaje en el Colegio no se han basado en el saber acerca de la lengua, sino en el poner en acción sus capacidades lingüísticas para incrementarlas gradualmente.”</p> <p>“En mi opinión, ninguno de los aprendizajes de lengua contenidos en el programa está dirigido al</p>	<p>2.1. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los aprendizajes no mencionan las categorías de análisis textual que se mencionan en la presentación, por lo que las actividades y los contenidos se vierten al método de gramática traducción. (JRHH/afb) 2. Ninguno de los aprendizajes del programa se dirige al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante como se entiende en el Plan de Estudio a través de la práctica de las habilidades comunicativas en griego. (JRHH/afb) 3. Propuesta general de aprendizajes: "el alumno expresa oralmente y por escrito ubicaciones de personas, objetos y lugares" o "el alumno identifica las partes de una secuencia narrativa a través de la escucha de un relato". (JRHH/afb) 4. En todo caso, parte de los aprendizajes está orientada hacia la competencia comunicativa en lengua materna y no en lengua griega. 5. Se debe evitar que la materia se justifique por lo que aporta al dominio de la lengua materna. O en un pretexto para que se adquiera el metalenguaje que no está en años anteriores. 6. Propuesta:



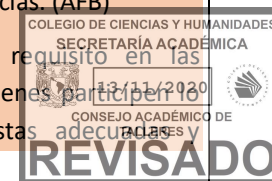
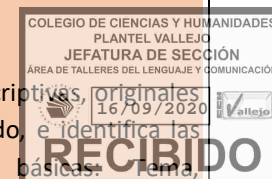
		<p>desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, tal como ésta se entiende en el Plan de Estudio del CCH, porque no hay una formulación que sugiera la práctica de las habilidades comunicativas del alumno en la lengua que está aprendiendo.”</p> <p>“Quiero hacer notar, además, que una buena parte de los aprendizajes del programa está más orientada a la competencia comunicativa en lengua materna, lo cual no tiene mucho sentido si partimos de que se trata de una asignatura de lengua extranjera que tiene como propósito que los alumnos comprendan textos en griego.”</p> <p>“para evitar que la existencia de nuestras materias se justifique sólo a partir de lo que ellas pueden aportar al dominio de la lengua materna, o peor aún, que se conviertan sólo en un pretexto para que en un año el alumno adquiera el metalenguaje que no estudió a cabalidad en los cuatro cursos de TLRID que anteceden al quinto semestre.”</p> <p>“¿por qué no replantear los aprendizajes del llamado "complemento cultural" de tal manera, que sea posible aprender la cultura a través de la lengua? Es decir, que los alumnos aprendan historia, geografía, arte, filosofía etc, en la lengua que estudian a través de actividades en las que empleen el griego activamente, leyendo textos didácticos sobre esas temáticas o hablando y escribiendo acerca de los griegos y de su cultura con estructuras y vocabulario acordes con su nivel de adquisición de la lengua. Es un objetivo ciertamente muy ambicioso, pero creo que es posible si nos atenemos a que la formación académica de nuestro Modelo Educativo se aparta</p>	<p>“¿por qué no replantear los aprendizajes del llamado "complemento cultural" de tal manera, que sea posible aprender la cultura a través de la lengua? Es decir, que los alumnos aprendan historia, geografía, arte, filosofía etc, en la lengua que estudian a través de actividades en las que empleen el griego activamente, leyendo textos didácticos sobre esas temáticas o hablando y escribiendo acerca de los griegos y de su cultura con estructuras y vocabulario acordes con su nivel de adquisición de la lengua.” Apartándose de la visión enciclopedista. (JRHH/afb)</p> <p>7. “«la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan».” (RARE/afb)</p> <p>8. “«Los conceptos teóricos acerca de la lengua tienen valor en la enseñanza deseada, no para formar eruditos en Lingüística, Poética o Retórica, sino en cuanto que ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen los elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer un usuario culto de las lenguas maternas o extranjeras, en un ámbito cultural cada vez más amplio» (PAE, 1996: 56).” (RARE/afb)</p> <p>9. “el programa debería ofrecer una experiencia en el uso de la lengua griega que, con las implicaciones didácticas del tratamiento del griego como una lengua con la que también pueden hacer las cosas que hacen con su lengua materna.” (RARE/afb)</p> <p>10. “El CCH ha adoptado los objetivos de la educación lingüística de nuestros tiempos que consisten a «adquisición y el desarrollo de la competencia</p>
--	--	--	--



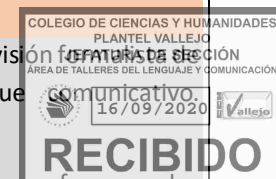
		<p>de la visión enciclopédica del conocimiento, y por lo tanto, tal vez no sea pertinente que los alumnos abarquen la totalidad del saber histórico y cultural de la Grecia antigua.” (JRHH/afb)</p> <p>“«la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan». Por otro lado, la idea de que el conocimiento explícito de la lengua es lo que te permite «alcanzar la una idea global» del contenido del texto es simplemente errónea.”</p> <p>“¿Cuál es la contribución, entonces, que debería tener la materia de Griego en el contexto del CCH? Las disposiciones institucionales aquí también deben ser la guía. De manera general, tenemos como primera indicación la siguiente declaración: «Los conceptos teóricos acerca de la lengua tienen valor en la enseñanza deseada, no para formar eruditos en Lingüística, Poética o Retórica, sino en cuanto que ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen los elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer un usuario culto de las lenguas maternas o extranjeras, en un ámbito cultural cada vez más amplio» (PAE, 1996: 56).”</p> <p>“el programa debería ofrecer una experiencia en el uso de la lengua griega que, con las implicaciones didácticas del tratamiento del griego como una lengua con la que también pueden hacer las cosas que hacen con su lengua materna, contribuya «a la puesta en obra de la competencia comunicativa» de los estudiantes. Como dice Lázaro Carreter, «enseñar lengua es enseñar a usar la lengua».”</p>	<p>comunicativa del alumnado». Sin embargo, en el programa de griego no figura por ningún lado como propósito «el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno» (PEA, 1996: 55) en el que el Área de Talleres pone especial énfasis.” (RARE/afb)</p> <p>11. “En suma, el programa de estudios se está olvidando de que la enseñanza de los sistemas de signos, principalmente de la lengua, no tiene, en la concepción del Área de Talleres, una finalidad teórica. Se trata, por el contrario, de ofrecer al alumno la posibilidad de desarrollar su competencia comunicativa, principalmente a través de las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir textos cultural, social y prácticamente necesarios.” (RARE/afb)</p> <p>12. “Los propósitos no corresponden al enfoque disciplinario, pues, el programa propone el enfoque comunicativo-textual, que establece al texto como base de la planificación de secuencias y estrategias didácticas. Sin embargo, cada uno de los propósitos está desligado del anterior. Se observan tres líneas directrices; por un lado, la gramática; luego, la cultura, y finalmente el léxico. Con respecto a los aprendizajes, se observa una clara inclinación al aspecto gramatical.” (ITCC/afb)</p> <p>13. Para lograr mayor congruencia de los propósitos con el enfoque disciplinario se hacen propuestas de propósitos y aprendizajes del nivel textual en la unidad 2, página 19:</p> <p>Propósito: Comprenderá secuencias griegas identificará las categorías textuales que las constituyen a</p>
--	--	---	--



		<p>“El CCH ha adoptado los objetivos de la educación lingüística de nuestros tiempos que consisten en la «adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado». Sin embargo, en el programa de griego no figura por ningún lado como propósito «el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno» (PEA, 1996: 55) en el que el Área de Talleres pone especial énfasis. Por el contrario, es de notar, más bien, que el programa de estudios haga referencia al «conocimiento de los elementos básicos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua griega», esto es, una competencias en cuestiones lingüísticas, sin considerar que «la competencia comunicativa trasciende la competencia lingüística».”</p> <p>“En suma, el programa de estudios se está olvidando de que la enseñanza de los sistemas de signos, principalmente de la lengua, no tiene, en la concepción del Área de Talleres, una finalidad teórica. Se trata, por el contrario, de ofrecer al alumno la posibilidad de desarrollar su competencia comunicativa, principalmente a través de las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir textos cultural, social y prácticamente necesarios.”</p> <p>Lo que en realidad encontramos son aprendizajes enfocados a cuestiones gramaticales que usan a los textos como pretextos para al revisión de los temas y que se agotan en sí mismos.” (RARE/afb)</p> <p>“Los propósitos no corresponden al enfoque disciplinario, pues, el programa propone el enfoque comunicativo-textual, que establece al texto como base de la planificación de secuencias y estrategias</p>	<p>nivel comunicativo, a fin de lograr una idea global de su contenido.</p> <p>Aprendizaje:</p> <p>1. Comprende secuencias griegas descriptivas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, e identifica las categorías textuales descriptivas básicas. Tema,</p> <p>Aspectualización, Puesta en relación y Reformulación, relacionándolas con los aspectos lingüísticos más relevantes.”</p> <p>Y en la Unidad 3, páginas 23 y 24:</p> <p>Propósito:</p> <p>Comprenderá secuencias griegas explicativas, y reconociendo las categorías que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr una idea global de su contenido.</p> <p>Aprendizaje (p.24):</p> <p>1. Comprende secuencias griegas explicativas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, identificando las categorías textuales: Pregunta o Planteamiento del Problema, Resolución o Explicación y Conclusión, a las que relaciona con los aspectos lingüísticos más relevantes. (AFB)</p> <p>14. La formación profesional predominante en el enfoque formal minimiza todos los aspectos comunicativos de las lenguas clásicas de sus textos y secuencias. (AFB)</p> <p>15. Propuesta: debería de ser un requisito en las actualizaciones de programas que quienes participan hicieran por escrito y con propuestas adecuadas y</p>
--	--	--	--



		<p>didácticas. Sin embargo, cada uno de los propósitos está desligado del anterior. Se observan tres líneas directrices; por un lado, la gramática; luego, la cultura, y finalmente el léxico.</p> <p>Con respecto a los aprendizajes, se observa una clara inclinación al aspecto gramatical. Por ejemplo, el primer aprendizaje de la Unidad 1 de Griego I dice: "Identifica, en textos griegos, el nominativo y genitivo, el presente y pretérito del verbo ???? y el presente de indicativo activo de los verbos en omega, con el propósito de reconocer al griego como lengua desinencial. " (p.20) De acuerdo con lo anterior, la gramática no es un apoyo, sino el fin y la meta a lograr." (ITCC/afb)</p> <p>"Los Propósitos y aprendizajes requieren ser congruentes con el enfoque disciplinario en las tres unidades del Programa. En la unidad 2. Gramática de la secuencia descriptiva, sólo falta un propósito a nivel textual, que puede enunciarse, en la página 19, así:</p> <p>Comprenderá secuencias griegas descriptivas, al identificar y analizar las categorías que las constituyen, tanto a nivel comunicativo como formal, a fin de lograr una idea global de su contenido.</p> <p>Además, ese propósito podría instrumentarse mediante un Aprendizaje textual, que podría retomar como base el aprendizaje 3 de la segunda unidad, logrando más congruencia con el título de la unidad, si se enunciara así:</p> <p>1. Comprende secuencias griegas descriptivas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado,</p>	<p>coherentes con el Modelo Educativo y el Enfoque comunicativo. (AFB)</p> <p>16. Algunos propósitos presentan una visión formalista de la lengua que desplaza al enfoque comunicativo. (AGC/afb)</p> <p>17. En el comentario se combinan los enfoques y los métodos sin discriminar sus propósitos. (DJCHG/afb)</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1-14, 16. Para lograr mayor congruencia de los propósitos con el enfoque disciplinario se hacen propuestas de propósitos y aprendizajes del nivel textual.</p> <p>Propósitos y aprendizajes del nivel textual en la unidad 1, página 16:</p> <p>Propósito:</p> <p>Comprenderá, oralmente y por escrito, nombres propios, su nombre y el de sus compañeros, de personajes griegos, de dioses, de lugares de Grecia antigua, frases sencillas y algún texto breve.</p> <p>Mencionará tres ciudades griegas importantes de la antigüedad por algún interés personal, y comentará en qué consiste para él la importancia de cada una con base en su investigación.</p> <p>Aprendizajes:</p> <p>1. Comprende, oralmente y por escrito, palabras, frases y algún texto breve, en griego muy sencillo, para apropiarse del alfabeto griego, sus signos, sus pronunciaciones.</p> <p>2. Utiliza los signos ortográficos y los de puntuación al escribir en griego.</p>
--	--	---	---



		<p>identificando las categorías textuales descriptivas básicas: Tema, Aspectualización, Puesta en relación y Reformulación, relacionándolas con los aspectos morfosintácticos más relevantes.</p> <p>Por supuesto, estos aprendizajes deben acompañarse con su respectiva temática en la columna correspondiente.</p> <p>En la Unidad 3. Gramática textual de la secuencia explicativa, sólo hacen falta unos pocos ajustes al primer propósito de la página 23, que expresaría:</p> <p>Comprenderá secuencias griegas explicativas, al reconocer y analizar las categorías que las constituyen, tanto a nivel comunicativo como formal, a fin de lograr una idea global de su contenido.</p> <p>A este propósito le sería congruente un aprendizaje del nivel textual, que los haga congruentes con el enfoque disciplinario, a fin de que los temas gramaticales no se conviertan en aprendizajes por sí mismos, lo que reflejaría un retroceso en el enfoque disciplinario, instrumentando las unidades de los programas de nuevo mediante un formalismo limitado, cuyo objeto de análisis se detiene en la oración y la palabra aislada de manera detallada, imposibilitándolo a lograr la comprensión de textos y secuencias griegas.</p> <p>El enunciado del aprendizaje de nivel textual, para la página 24, sería:</p> <p>1. Comprende secuencias griegas explicativas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, identificando las categorías textuales: Pregunta o Planteamiento del Problema, Resolución o</p>	<p>5. Ubica, en un mapa de Grecia antigua tres ciudades que haya investigado.</p> <p>6. Explica sus intereses sobre la cultura griega y su influencia para comenzar a identificar la presencia de helenismos en el español y problematizar la adquisición de un vocabulario especializado de acuerdo con sus futuras necesidades profesionales.</p> <p>Propósitos y aprendizajes del nivel textual en la unidad 2, página 19:</p> <p>Propósito:</p> <p>Comprenderá, oralmente y por escrito, secuencias griegas descriptivas sencillas, mediante las categorías textuales que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr comprender su contenido en un nivel básico.</p> <p>Aprendizaje:</p> <p>1. Comprende, oralmente y por escrito, secuencias griegas descriptivas, originales o didácticas, en un nivel básico, en un <i>corpus</i> seleccionado, usando las categorías textuales descriptivas básicas: Tema, Aspectualización, Puesta en relación y Reformulación, relacionándolas con los aspectos lingüísticos más relevantes.</p> <p>Y en la Unidad 3, páginas 23 y 24:</p> <p>Propósito:</p> <p>Comprenderá, oralmente y por escrito, secuencias griegas explicativas, mediante las categorías que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr comprender o comprender su contenido en un nivel básico.</p> <p>Aprendizaje (p.24):</p> <p>1. Comprende, oralmente y por escrito, secuencias griegas explicativas, originales o didácticas y propias,</p>
--	--	---	---

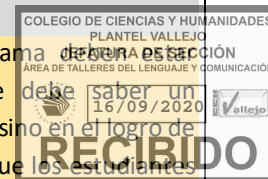


		<p>Explicación y Conclusión, a las que relaciona con los aspectos morfosintácticos más relevantes.</p> <p>Por supuesto, este aprendizaje debe acompañarse con su respectiva temática en la columna correspondiente. Estos cambios propuestos son congruentes con el enfoque disciplinario, que se asume en la Introducción del Programa, en las páginas 7-9.</p> <p>Ahora bien, en muchos profesores predomina una formación basada en el enfoque formal, que minimiza todos los aspectos comunicativos de las lenguas clásicas, de sus textos y secuencias. Esto se ve reflejado en algunas partes de las unidades del Programa provocando contradicciones evidentes entre enfoques, no compatibles. Me refiero a cuando se ponen temas gramaticales como aprendizajes y se omite el nivel comunicativo textual. Es lamentable que, en los procesos de Actualización de programas, no sea un requisito que los profesores participantes realicen propuestas escritas, adecuadas y coherentes con el Modelo educativo del Colegio y con el enfoque comunicativo. Este enfoque sustenta el trabajo en el aula con los textos e incluye componentes textuales insustituibles para la comprensión textual global, así como la diversidad de tipos de texto necesaria para la formación académica de los estudiantes, como lo propone la Orientación y Sentido del Área de Talleres (2006), p 83-84; 86-89 y 93-94.” (AFB)</p> <p>“En general sí, pero hay algunos propósitos como el siguiente en el que se observa una visión formalista de la lengua, en el que el enfoque comunicativo ha sido desplazado a un segundo momento. Aquí un</p>	<p>sencillas, en un <i>corpus</i> seleccionado, usando en un nivel básico las categorías textuales explicativas: Pregunta o Planteamiento del Problema, Resolución o Explicación, Conclusión, a las que relaciona con los aspectos lingüísticos más relevantes. (AFB)</p> <p>14. La formación profesional predominante en el enfoque formal se puede girar hacia el enfoque disciplinario del Área con formación docente adecuada y congruente con el Modelo Educativo del Colegio. (AFB)</p> <p>15. Propuesta: debería de ser un requisito en las actualizaciones de programas que quienes participen lo hicieran por escrito y con propuestas adecuadas y coherentes con el Modelo Educativo y el Enfoque comunicativo. (AFB)</p> <p>17. La combinación de enfoques y métodos se debe al desconocimiento de éstos, ya que no se hace de manera sistemática. Muestra de la falta de formación docente institucional. En el programa debería mostrarse o hacerse explícita la clasificación de <i>tipos de aprendizajes</i>: en los que se refieren a <i>habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar, en un nivel básico)</i>, en <i>aprendizajes actitudinales</i> (si escribe y lee palabras en griego para notas etimológicas en otras materias; si es capaz de ampliar su vocabulario investigando familias etimológicas de sus intereses profesionales y sociales; si investiga por su cuenta sobre tópicos helénicos), y en <i>aprendizajes procedimentales</i> (si es capaz de formar o reconocer formantes de derivados y compuestos de origen griego). (AFB)</p>
--	--	---	--



		<p>ejemplo de ello: Identificará la morfología de nombres en los casos: nominativo y genitivo; del verbo ???? en presente y pretérito imperfecto; y los elementos constitutivos de las oraciones atributiva y predicativa en textos griegos, originales o didácticos, para comprenderlos.” (AGC/afb)</p> <p>“así también el enfoque comunicativo se fundamenta en el desarrollo de la “competencia” comunicativa del estudiante en la mayoría de los aprendizajes, siempre y cuando, con una metodología inductivo–deductiva adecuada a la comprensión de un texto y a la explicación y ejercitación morfosintáctica o lexicosemántica, sea oportuna y apropiada.” (DJCHG/afb)</p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div>
	<p>2.8 Los aprendizajes consideran los propósitos propedéuticos del bachillerato de la UNAM</p>	<p>“Con respecto a la función propedéutica que tienen las materias de quinto y sexto semestre, el programa de estudios cumple muy pobremente con ella. Pese a lo dicho en la introducción con respecto a las materias y las disciplinas con las que se relaciona, lo cierto es que es difícil ver cómo, en primer lugar, aprendizajes planteados en términos gramaticales pueden trascender más allá de lo que se contempla en ellos; o cómo la labor de identificar palabras por sí misma contribuye a otras disciplinas. En el caso de los aprendizajes del llamado complemento cultural, cabría muy bien preguntarse si un tema como el arte griego puede tener una función propedéutica que abarque a una gran cantidad de nuestros estudiantes.” (RARE/afb)</p> <p>“Desafortunadamente, los aprendizajes no toman en cuenta las necesidades de los alumnos en su paso a</p>	<p>2.8. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo, aprendizajes planteados en términos gramaticales, pueden trascender más allá de lo que se contempla en ellos; o cómo la labor de identificar palabras por sí mismas contribuye a otras disciplinas. No ve en el arte griego tema con función propedéutica. (RARE/afb) 2. Los aprendizajes no toman en cuenta las necesidades de los alumnos en su paso a la licenciatura. (ITCC/afb) 3. En el resto de los aprendizajes (fuera del léxico) no es claro que aporten algo para la formación académica, especialmente a nivel universitario. (AGC/afb) 4. Los aprendizajes de la llamada "gramática textual" no fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa. <div data-bbox="1707 1206 1978 1385" data-label="Image"> </div>

		<p>la licenciatura. Muchos de los cuales se dirigen a carreras del área médico-biológica y matemáticas.” (ITCC/afb)</p> <p>“Esto ocurre sobre todo con la parte del componente léxico, pero en el resto de los aprendizajes no es claro que aporten algo para su formación académica, especialmente a nivel universitario.” (AGC/afb)</p> <p>“creo que los aprendizajes de la llamada "gramática textual" no fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.” (JRHH/afb)</p> <p>“Todos los aprendizajes del Programa deben estar propuestos no pensando en lo que debe saber un especialista en lengua y cultura griega, por ello es indispensable que los profesores al considerar los aprendizajes propuestos en el Programa, para su planeación didáctica, no piensen en una clase para nivel licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras, sino en el logro de aprendizajes a nivel textual, ante los que los estudiantes no tendrán dudas filológicas, sino sus primeros acercamientos a las fuentes griegas, porque tantas veces a lo largo de sus niveles educativos primario y secundario les habrán dicho, "los griegos decían...", "los griegos pensaban...". En el taller de Griego I, los profesores tenemos la oportunidad de acercar a los estudiantes de bachillerato al pensamiento helénico directo, sin que medie todo el aparato filológico gramatical (pertinente para los especialistas), a través de acercarlos a la comprensión de secuencias y textos griegos, para que experimenten, no como</p>	<p>del alumno en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. (JRHH/afb)</p> <p>5.” Todos los aprendizajes del Programa deben estar propuestos no pensando en lo que debe saber un especialista en lengua y cultura griega, sino en el logro de aprendizajes a nivel textual, ante los que los estudiantes no tendrán dudas filológicas, sino sus primeros acercamientos a las fuentes griegas, para que experimenten, no como especialistas, y valoren la importancia de la lengua griega en su formación científica y humanística.” (AFB/itcc)</p> <p>6. “falta una formación <i>ex professo</i> para la consolidación de los esfuerzos institucionales, para actualizar a los docentes de quinto y sexto semestres, en el enfoque disciplinario de enseñanza-aprendizaje del Área de Talleres pues se mantienen latentes enfoques y métodos de enseñanza anquilosados, que no aportan actualización alguna a profesores ni a estudiantes, y que se utilizan como justificación, sin argumentos académicos ni investigación educativa de por medio, para mantener sin variación modelos de formación profesional enciclopédicos y tradicionalistas, que se intentaron superar con la creación del Colegio.</p> <p>Propuesta:</p> <p>Diplomado de formación docente con 3 módulos:</p> <p>1. Los elementos teóricos del Enfoque Comunicativo para las materias optativas del Área de Talleres; Sepretadizacab compartidos en las materias del Área (el “Texto 1” sobre propiedades, y la Situación comunicativa); Aprendizajes básicos por asignatura (40 horas).</p>
--	--	---	--



		<p>especialistas, y valoren la importancia de la lengua griega en su formación científica y humanística. La falta de una formación ex professo para la consolidación de los esfuerzos institucionales, para actualizar a los docentes de quinto y sexto semestres, en el enfoque disciplinario de enseñanza-aprendizaje del Área de Talleres puede mantener latentes enfoques y métodos de enseñanza anquilosados, que no aportan actualización alguna a profesores ni a estudiantes, y que se utilizan como justificación, sin argumentos académicos ni investigación educativa de por medio, para mantener sin variación modelos de formación profesional enciclopédicos y tradicionalistas, que se procuraron superar con la creación del Colegio.</p> <p>Se requiere de un esfuerzo sistemático y consistente para el Área en la formación docente, con cursos obligatorios acerca del Enfoque comunicativo, de la didáctica de los Talleres para las materias de 5º y 6º semestres. Incluso a través de un Diplomado con tres módulos:</p> <p>1. Los elementos teóricos del Enfoque Comunicativo para las materias optativas del Área de Talleres; Aprendizajes compartidos en las materias del Área (el "Texto", sus propiedades, y la Situación comunicativa); Aprendizajes básicos por asignatura (40 horas).</p> <p>2. La Didáctica de los Talleres en las materias optativas del Área del Lenguaje y la Comunicación: de la práctica a la teoría, rol del docente, y las estrategias didácticas en los talleres (40 horas).</p>	<p>2. La Didáctica de los Talleres en las materias optativas del Área del Lenguaje y la Comunicación: de la práctica a la teoría, rol del docente, y las estrategias didácticas en los talleres (40 horas).</p> <p>3. Instrumentación didáctica en cada asignatura: De los Programas Institucionales (: Presentación, en todos sus apartados; Propósitos, Aprendizajes, Temática, Estrategias sugeridas, Evaluación, Lecturas sugeridas y Referencias.) a los Programas Operativos y sus componentes mínimos (40 horas). (AFB/itcc)</p> <p style="text-align: center;">Propuestas de solución</p> <p>1-6. Diplomado en tres módulos para formación de profesores de las materias optativas del Área de Talleres.</p> <p>Módulo 1. Los elementos teóricos del Enfoque Comunicativo para las materias optativas del Área de Talleres; Cultura básica-Aprendizajes relevantes (jerarquización); Aprendizajes actitudinales, procedimentales y habilidades comunicativas; Aprendizajes compartidos en las materias del Área (el <i>Enunciado-Texto</i>, sus propiedades, y la Situación comunicativa); Aprendizajes básicos por asignatura (40 horas).</p> <p>Módulo 2. La Didáctica de los Talleres en las materias optativas del Área del Lenguaje y la Comunicación: de la práctica a la teoría (proceso inductivo); Cultura básica-Aprendizajes relevantes en talleres propedéuticos, Aprendizajes actitudinales, procedimentales y habilidades comunicativas; rol del docente y las estrategias didácticas en los talleres; (40 horas)</p> <p>Módulo 3. Instrumentación didáctica en cada asignatura: De los Programas Institucionales (Introducción, en todos</p>
--	--	---	--





		<p>3. Instrumentación didáctica en cada asignatura: De los Programas Institucionales (: Presentación, en todos sus apartados; Propósitos, Aprendizajes, Temática, Estrategias sugeridas, Evaluación, Lecturas sugeridas y Referencias.) a los Programas Operativos y sus componentes mínimos (40 horas).” (AFB/itcc)</p>	<p>sus apartados; Propósitos, Aprendizajes, Temática, Estrategias sugeridas, Evaluación, Lecturas sugeridas y Referencias.) a los Programas Operativos y sus componentes mínimos (40 horas). (AFB)</p>
<p>3. Temática</p>	<p>3.1 Los contenidos favorecen el logro de los propósitos del programa</p>	<p>“Los contenidos en el programa de Griego I, por la tradición formalista, están instrumentados en el aspecto lingüístico, pero tendrían que incluir la temática comunicativa, por lo menos, las categorías textuales de cada tipo de secuencia; a saber, las categorías descriptivas de tema, aspectualización, puesta en relación, y reformulación. Así como las categorías textuales explicativas de pregunta o planteamiento del problema, resolución o explicación y conclusión.</p> <p>Estas categorías deben relacionarse directamente con los temas morfosintácticos más relevantes. De esta forma las categorías textuales articulan los temas gramaticales.” (AFB/itcc)</p> <p>“En tanto que los propósitos están expresados en sus propios términos (unos términos que, como hemos argumentado en las secciones anteriores son más bien contrarios a las disposiciones institucionales del Colegio) los contenidos del programa favorecen el logro de esos propósitos. De modo que, pese a que las orientaciones del área indiquen que “la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos</p>	<p>3.1. Problemática detectada:</p> <p>1. “Los contenidos en el programa de Griego I, por la tradición formalista, están instrumentados en el aspecto lingüístico, pero tendrían que incluir la temática comunicativa, por lo menos, las categorías textuales de cada tipo de secuencia” no de manera teórica sino inductiva.</p> <p>Propuesta temática para la unidad 2: las categorías descriptivas de tema, aspectualización, puesta en relación, y reformulación.</p> <p>Propuesta temática para la unidad 3: las categorías textuales explicativas de pregunta o planteamiento del problema, resolución o explicación y conclusión. (AFB/itcc)</p> <p>2. Los contenidos gramaticales se hacen eco de propósitos formales contrarios a las disposiciones institucionales (PEA, 1996: 55; OySadPEA-2008-791) (RARE/afb)</p> <p>3. Los propósitos sobre léxico textual no se encuentran instrumentados en la temática. (RARE/ITCC/afb)</p>

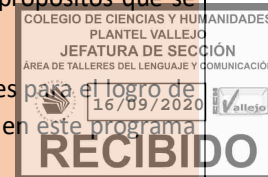


		<p>sepan de ella y la describan” (PEA, 1996: 55), o que “la enseñanza gramatical debe ser un soporte, un medio para arribar a la textualidad, pero no un fin en sí mismo” (OySAdPEA, 2006: 79), tenemos una abundancia de temas gramaticales.”</p> <p>“los propósitos de la materia incluyen aspectos (como el reconocimiento de las palabras de origen griego en el vocabulario técnico y científico, o los procedimientos de la derivación y composición) que luego no encontramos reflejados en la temática de las unidades.” (RARE/afb)</p> <p>“En mi opinión, no todos los contenidos favorecen el logro de los propósitos del programa, o al menos no en la forma en como se están integrando a los aprendizajes. Aunque en el apartado introductorio del programa se habló sobre el enfoque disciplinario asumido para la asignatura y se definió como propósito general de la materia que los alumnos puedan leer y comprender textos descriptivos, explicativos, instructivos, narrativos y dialogales, en la parte operativa del programa la relación entre los contenidos y los aprendizajes no refleja esta orientación disciplinaria y didáctica, pues sugiere el tratamiento de la lengua desde un enfoque formal.” (JRHH/afb)</p> <p>“Las temáticas están centradas en el ámbito gramatical y cultural, separados entre sí. Bajo tal perspectiva los aprendizajes también están desvinculados ente ellos. Con respecto al léxico, la temática resulta inútil y vaga en su enunciación: “léxico textual””. (ITCC/afb)</p>	<p>4. Algunos contenidos no favorecen el logro de los propósitos del programa, pues los contenidos gramaticales no están contextualizados en un modelo textual. (JRHH/afb)</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1-2. “Los contenidos en el programa de Griego I, por la tradición formalista, están instrumentados en el aspecto lingüístico, pero deben incluir la temática comunicativa, por lo menos, las categorías textuales de cada tipo de secuencia” no de manera teórica sino inductiva.</p> <p>Propuesta de temática para unidad 2 (p. 20): las categorías descriptivas de tema, actualización, puesta en relación, y reformulación.</p> <p>Propuesta de temática para unidad 3 (p. 24): las categorías textuales explicativas de pregunta o planteamiento del problema, resolución o explicación y conclusión. Pero no deben ser trabajadas como contenidos conceptuales, sino por medio de la práctica o el uso de la lengua. (AFB)</p> <p>3. En la perspectiva comunicativa los procedimientos lexicológicos deben aparecer como aprendizajes procedimentales para aplicarlos al léxico textual. Y debería mostrarse o hacerse explícita la clasificación de tipos de aprendizajes: de habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar, en un nivel básico), en aprendizajes actitudinales (si escribe y lee palabras en griego, haciendo notas etimológicas, incluso en otras materias, si es capaz de ampliar su vocabulario investigando familias etimológicas de palabras).</p>
--	--	---	---

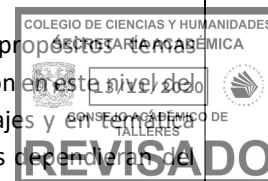


		<p>profesional y social; si investiga por su cuenta sobre tópicos helénicos). (AFB)</p> <p>4. La propuesta triple de propósitos gramaticales, culturales y léxicos es muestra de desarticulación en este nivel del programa, que se replica en aprendizajes y en temática sin integración. Si los temas culturales dependieran del contenido de cada texto, no se incluirían temas gramaticales y culturales independientes o en abstracto para cada unidad. (AFB)</p>	
3.2 Los contenidos contribuyen al logro de los aprendizajes y propósitos de las unidades	<p>“Los contenidos contribuyen al logro de los aprendizajes y propósitos desde una perspectiva formalista, que requiere complementarse con contenidos comunicativo-textuales, para articular e integrar contenidos y aprendizajes para lograr los propósitos en el nivel textual en todos sus alcances.</p> <p>En la Unidad 2, en la columna de temática es conveniente añadir estos contenidos comunicativos: Las categorías textuales de las secuencias descriptivas: Tema, Aspectualización, Puesta en relación y Reformulación, para establecer la congruencia con el propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual. Por su parte, en la Unidad 3, en la columna de temática es conveniente añadir estos contenidos comunicativos: Las categorías textuales de las secuencias explicativas: Pregunta o Planteamiento del Problema, Resolución o Explicación y Conclusión, para establecer la congruencia con el propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual.” (AFB/itcc)</p>	<p>3.2. Problemática detectada:</p> <p>1. Se requiere complementar con contenidos comunicativo-textuales, para articular e integrar contenidos y aprendizajes, para lograr los propósitos en el nivel textual en todos sus alcances.</p> <p>En la Unidad 2, en la columna de temática añadir estos contenidos comunicativos: Las categorías textuales de las secuencias descriptivas: Tema, Aspectualización, Puesta en relación y Reformulación, para establecer la congruencia con el propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual.</p> <p>En la Unidad 3, en la columna de temática añadir estos contenidos comunicativos: Las categorías textuales de las secuencias explicativas: Pregunta o Planteamiento del Problema, Resolución o Explicación y Conclusión, para establecer la congruencia con el propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual.”</p>	

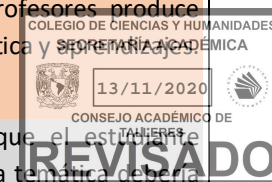
		<p>“Estoy en desacuerdo porque, como consideré en mi respuesta anterior, no hay congruencia entre los contenidos, la formulación de los aprendizajes y los propósitos que se pretenden lograr. Me parece que, a pesar de que en el apartado introductorio se establecen las pautas que sustentan los modelos textuales como criterio para abordar los textos, la relación entre las estructuras gramaticales y los modelos textuales no está del todo clara. Además, pienso que dicha relación es impredecible, a decir verdad, porque el texto no es inamovible ni está sujeto siempre a la misma normativa textual. Esta pregunta es muy importante porque puede revelar la problemática de la selección de los contenidos pertinentes para el alcance de los propósitos, y desde mi perspectiva, es algo que no está resuelto en este programa de estudio.” (JRHH/afb)</p> <p>“De nuevo aquí, los contenidos suelen ser congruentes con los aprendizajes y propósitos de cada unidad (pero ya hemos argumentado cómo tales aprendizajes y propósitos no guardan mucha congruencia con el curriculum del Colegio). Sin embargo, hay algunos contenidos cuya correspondencia con los aprendizajes y temas respectivos no es muy clara. Por ejemplo, en la unidad 3 se incluye la temática «la cohesión textual: conjunciones causales o conectores...», temática que no tiene relación con el aprendizaje asociado («reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales»), aunque inferimos que se relaciona con el propósito de la unidad en</p>	<p>2. No existe congruencia entre los contenidos, la formulación de los aprendizajes y los propósitos que se busca alcanzar. (JRHH/afb)</p> <p>3. La elección de contenidos pertinentes para el logro de los propósitos es algo aún no resuelto en este programa de estudio. (JRHH/afb)</p> <p>4. “en la unidad 3 se incluye la temática «la cohesión textual: conjunciones causales o conectores...», temática que no tiene relación con el aprendizaje asociado («reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales»), aunque inferimos que se relaciona con el propósito de la unidad en cuanto a que éste se refiere al nivel textual de los textos griegos explicativos (concepto que no figura en los aprendizajes ni en los temas).” (RARE/afb)</p> <p>5. “en la unidad 2, en la que no se percibe la relación de la temática de los «conectores propios de la descripción» con el propósito de la unidad («identificará la morfología de los nombres en los casos: nominativo y genitivo, del verbo ???? (sic) en presente y pretérito imperfecto; y los elementos constitutivos de las oraciones atributiva y predicativa en textos griegos, originales y didácticos, para comprenderlos»), (...) pero más bien desde la perspectiva gramatical que textual.” (RARE/afb)</p> <p>6. “no se observa cómo es que se puede llegar a la consecución de propósitos como éste. Reconocerá algunos eventos históricos y obras de arte relevantes sobre escultura y arquitectura de la Grecia Antigua en textos y organizadores gráficos, con el fin de apreciar su</p>
--	--	---	---



		<p>cuanto a que éste se refiere al nivel textual de los textos griegos explicativos (concepto que no figura en los aprendizajes ni en los temas). Algo semejante pasa en la unidad 2, en la que no se percibe la relación de la temática de los «conectores propios de la descripción» con el propósito de la unidad («identificará la morfología de los nombres en los casos: nominativo y genitivo, del verbo ???? (sic) en presente y pretérito imperfecto; y los elementos constitutivos de las oraciones atributiva y predicativa en textos griegos, originales y didácticos, para comprenderlos»), aunque sí está incluida en el aprendizaje «comprende textos griegos, origianles o didácticos, en el corpus seleccionado, analizando la morfología nominal y verbal y reconociendo las conjunciones copulativas, adversativas y disyuntivas, a fin de valorar el contenido», pero más bien desde la perspectiva gramatical que textual.” (RARE/afb)</p> <p>“En algunos casos sí, pero en otros no. Por ejemplo, en las temáticas correspondientes al componente cultural, se presentan listados de temáticas como el siguiente:</p> <p>Los periodos del arte en Grecia. Los estilos arquitectónicos griegos: dórico, jónico y corintio. Los principales elementos del templo griego: la columna, el frontón, el adorno. Las características de la escultura griega clásica y sus elementos: tipos de escultura,</p> <p>Sin embargo, posteriormente, no se observa cómo es que se puede llegar a la consecución de propósitos como éste: Reconocerá algunos eventos históricos y obras de arte relevantes sobre escultura y</p>	<p>importancia y trascendencia en la cultura actual.” (AGC/afb)</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1-3. Se requiere complementar con contenidos comunicativo-textuales, para articular e integrar contenidos y aprendizajes, para lograr los propósitos en el nivel textual en todos sus alcances.</p> <p>En la Unidad 2, en la columna de temática (p. 20) añadir estos contenidos comunicativos: Las categorías textuales de las secuencias descriptivas: Tema, Aspectualización, Puesta en relación y Reformulación, para establecer la congruencia con el propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual.</p> <p>En la Unidad 3, en la columna de temática (p. 24) añadir estos contenidos comunicativos: Las categorías textuales de las secuencias explicativas: Pregunta o Planteamiento del Problema, Resolución o Explicación y Conclusión, para establecer la congruencia con el propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual. (AFB)</p> <p>4 y 5. Se requiere eliminar de los aprendizajes y de los propósitos los temas gramaticales para evitar la tendencia formalista, porque refleja muy claramente la réplica de la temática formal en tres niveles del programa que deberían de distinguirse en cada nivel superior por integrar al nivel inferior. (AFB)</p> <p>6. La propuesta de incluir en los propósitos temas culturales y léxicos causa desarticulación en esta nivel del programa, que se replica en aprendizajes y en temática sin integración. Si los temas culturales dependieran del contenido de cada texto, no se incluirían temas</p>
--	--	--	---







		<p>arquitectura de la Grecia Antigua en textos y organizadores gráficos, con el fin de apreciar su importancia y trascendencia en la cultura actual.</p> <p>En efecto, del hecho de que los estudiantes conozcan los elementos de un templo o una escultura griega, no se concluye que por ello logren “apreciar su importancia y trascendencia en la cultura actual”. En general, esta inconsistencia entre temática y propósito ocurre en todos los aspectos relacionados con el estudio de la cultura griega.” (AGC/afb)</p>	<p>gramaticales y culturales independientes o en abstracto para cada unidad. (AFB)</p>
	<p>3.6 La secuencia sugerida para el desarrollo de los contenidos facilita el logro de los aprendizajes</p>	<p>“Al dividir de facto los aprendizajes en tres tipos (correspondientes a los ejes gramatical, lexicológico y cultural), lo que se consigue (si se sigue la progresión sugerida) es romper cualquier progresión que puede haber entre los aprendizajes para abordar un tema que muy probablemente no guarda relación con el anterior. Si se quiere presentar una visión de conjunto, lo que tiene que hacer un profesor es organizar las temáticas en puntos en común (en esto precisamente debería contribuir la propuesta educativa del programa), aunque siempre está presente la posibilidad de dejar sin incluir temáticas que se tendrán que abordar por separados. De este modo, frente al hecho de que podría parecer que tres materias confluyen en una, se corre el riesgo de que los profesores den preponderancia a uno de los componentes en detrimento de los otros.” (RARE/afb)</p>	<p>3.6 Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La división de los aprendizajes en tres tipos (correspondientes a los ejes gramatical, lexicológico y cultural) rompe cualquier progresión que puede haber entre los aprendizajes para abordar temas que no guardan relación con los temas contiguos. (RARE/ITCC/afb) 2. Los contenidos son presentados de acuerdo a las tres líneas directrices presentes en el programa: la gramática, la cultura y el léxico. Así se impide cualquier secuencia y no permite la jerarquización de los contenidos.” (ITCC/afb) 3. El formalismo prevalente entre profesores produce naturalmente desarticulación de temática y secuencia. (AFB/itcc) 4. Si el propósito fundamental es que el estudiante comprenda textos griegos la secuencia temática debería



		<p>“Los contenidos son presentados de acuerdo a los tres líneas directrices presentes en el programa: la gramática, la cultura y el léxico. Esto no permite una verdadera secuencia que permita una jerarquización de los contenidos. De hecho, por la manera que está presentado el programa, se nota una mayor importancia de la gramática sobre el léxico. Esta situación se observa en todas las unidades del programa.” (ITCC/afb)</p> <p>“La secuencia de contenidos que sugiere el programa dado el formalismo prevaleciente a nivel docente puede provocar la desarticulación de temáticas y aprendizajes, motivo por el cual los contenidos no siempre facilitan los aprendizajes propuestos.” (AFB/itcc)</p> <p>“en el caso de que el propósito fundamental del programa sea que el alumno comprenda textos griegos, la secuencia de los contenidos debería obedecer a un criterio del nivel pragmático de la lengua, y no al criterio gramatical que se sigue en el programa, por más que en el apartado introductorio se diga que se parte del texto y de los modelos textuales.” (JRHH/afb)</p>	<p>seguir un criterio pragmático y no un criterio gramatical. (JRHH/afb)</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1-4. Los aprendizajes se deben constituir de acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio que, para el aprendizaje de lenguas, pide articular en aprendizaje de las habilidades lingüísticas, en aprendizajes actitudinales y en aprendizajes procedimentales. Integrados por unidad por ser aprendizajes relevantes para la adquisición de una lengua extranjera antigua. (AFB)</p>
5. Estrategias didácticas	5.1 Las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los propósitos del programa	<p><i>“En e lcaso del programa de griego, las estrategias son más bien actividades sugeridas para cada uno de los aprendizajes indicados. Estos aprendizajes deberían contribuir a los propósitos de cada unidad que, a su vez, deberían tener alguna correspondencia con los propósitos generales de la asignatura.”</i></p>	<p>5.1. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. Existe una desvinculación entre cada una de las estrategias de aprendizaje presentes en cada unidad. Incluso, se considera que no son estrategias, sino</p>

		<p><i>En este sentido, las «estrategias» sugeridas son simples actividades aisladas que no llegan a formar una secuencia. En el caso de las actividades referidas al componente lingüístico (i. e., gramatical) de la materia, podemos ver que son congruentes con los propósitos expresados en términos de la aplicación del conocimiento gramatical en el análisis de textos. Sin embargo, en el caso de los componentes léxico y cultural, vemos que no tienen los alcances de algunos de los propósitos (como el que espera que los estudiantes puedan «habilitarse de manera pertinente en los contextos comunicativos de la cultura griega»; o que aprecien «los valores de la cultura griega antigua»; o que apliquen «con pertinencia los procedimientos lexicológicos de la derivación y la composición». (RARE) (icc)</i></p> <p><i>“No, en general. La mayoría de ellas no tienen una perspectiva estratégica sino de actividades de aprendizaje. En todo caso el conjunto de actividades de aprendizaje debería articularse como una estrategia de aprendizaje de cada unidad, pero no sucede así.” (AFB) (icc)</i></p> <p><i>“Resulta preocupante el salto temático de una estrategia a otra en el programa, esto es, de una estrategia del orden gramatical a uno de tipo histórico o léxico, sin una secuenciación lógica en su presentación. Además, no se encuentra ninguna estrategia en el que se aborde algo sobre las secuencias textuales de cada unidad. Esto solo da muestra de la falta de claridad del manejo del enfoque de la materia en el programa. ” (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>“Mi desacuerdo se justifica en que las estrategias que el programa está proponiendo se dirigen hacia el estudio formal del texto y no hacia el propósito de lograr la comprensión lectora de textos griegos.” (JHH) (icc)</i></p> <p><i>“Las estrategias no son suficientes para que el estudiante reconozca “la trascendencia” de los distintos elementos culturales griegos que se revisan en las tres unidades”. (AGC) (icc)</i></p>	<p>actividades. Las cuales no se relacionan de manera congruente entre sí para formar parte de una secuencia de aprendizaje dentro de una unidad.</p> <p>2. Destaca la falta de estrategias textuales que permitan al alumno comprender el texto como un todo, en lugar de segmentos desarticulados y desvinculados entre sí. En general, las estrategias responden a un ámbito formal de la lengua, pues, se propone el abordaje gramatical de la lengua.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base el conocimiento del Modelo Educativo, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área, así como el desarrollo de estrategias de acuerdo a lo presentado en el Glosario de Términos presente en el Protocolo de Equivalencias (17-enero-2020).</p> <p>DJCG considera que las estrategias logran abordar el texto (traducción, lectura y escritura), adquirir léxico y abordar temas culturales. (Resulta interesante, si se toma en cuenta que considera que los tiempos no son adecuados para abordar propósitos, aprendizajes ni contenidos)</p> <p>DAS. Considera que las estrategias son útiles. Sin argumentación.</p> <p>JRR. Sin argumentación</p>
--	--	--	--

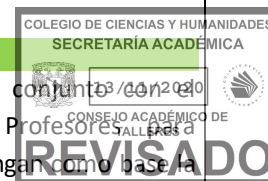


	<p><i>“De acuerdo, las estrategias didácticas sugeridas sí contribuyen al logro de los propósitos generales del programa en cuanto a que con ellas se logra leer y escribir textos en lengua griega, aunque de menor complejidad, así también con la aplicación de los recursos gramaticales para la traducción de textos sencillos, así como adquirir léxico centrado en un campo temático e investigar sobre los temas culturales, reflexionar y comentar sobre ellos y su pertinencia actual, sin embargo, como mencioné, no se logra aplicarlo en textos de mayor complejidad, pues se requiere más tiempo para poder lograrlo”. (DJCG) (icc)</i></p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div><div>16/09/2020</div></div><div>RECIBIDO</div></div>
5.2 Las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los aprendizajes	<p><i>“Independientemente de que se aborden en grupo o por equipos, mediante listados o apoyos gráficos, en mi opinión no aportan a la comprensión del texto. Es más: creo que ni siquiera aportan a la lectura del texto, porque dan la impresión de que los alumnos están más bien armando un rompecabezas y aportando datos formales sobre las piezas, en vez de mirar una imagen completa y extraer el sentido de ella.” (JHH) (icc)</i></p> <p><i>“De una manera muy parcial. Alguna no lo hace posible, como la última estrategia de la unidad I, ya que los alumnos, en la primera unidad, aún están descubriendo el aprendizaje sobre la pervivencia del griego en áreas culturales y léxicas de nuestra lengua. Esto sería posible como resultado de los aprendizajes del primer semestre, pero no aquí en la primera unidad”. (AFB) (icc)</i></p> <p><i>“Las estrategias que se plantean no siempre coinciden con el nivel cognoscitivo que se solicita en todos los aprendizajes” (AGC) (icc)</i></p> <p><i>“En este punto, si consideramos las cuestiones que hemos señalado sobre los aprendizajes y su falta de correspondencia con las disposiciones institucionales</i></p>	<div>5.2. Problemáticas detectadas:</div> <p>1. No se observa el cómo la estrategias o actividades propiciarán los propósitos o los aprendizajes presentados en el programa. Esto por la falta de claridad y de especificación de las acciones a realizar para lograrlos. Lo que implica una falta de congruencia entre las estrategias presentes en el programa con los propósitos y los aprendizajes.</p> <p>Además, se nota la falta de coherencia en la presentación de las estrategias, pues, algunos aprendizajes tienen varias actividades relacionadas; otros sólo una.</p> <div>Propuestas de solución</div> <p>1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base el conocimiento de Modelo Educativo, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área, así como el desarrollo de estrategias de acuerdo a lo</p> <div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA</div><div><div>13/11/2020</div></div><div>CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES</div><div>REVISADO</div></div>

		<p>del Colegio, las estrategias contribuyen al logro de los aprendizajes según los términos del programa. En este sentido, en algunos casos hay una correspondencia uno a uno entre aprendizaje y actividades; en otros hay una serie de actividades relacionadas con los aprendizajes". (RARE) (icc)</p> <p>"De acuerdo, las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los aprendizajes, sin embargo en muchas de ellas no se especifica cómo debe de llevarse a cabo dicha estrategia para tener una mayor eficacia, por ejemplo, para el aprendizaje "Desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico" se propone que los alumnos identifiquen en un texto las palabras relacionadas con la filosofía, pero no se propone cómo a partir de esa estrategia se va a desarrollar la capacidad de expresión y comprensión en el alumno". (DJCG) (icc)</p> <p>"Las estrategias están vinculadas a los aprendizajes propuestos en cada unidad. Lo anterior es coherente con la enunciación segmentada y gramaticista de cada uno de los aprendizajes. Esta situación, es lamentable, pues resulta clara la separación entre el enfoque disciplinar y la manera en que se presentan las estrategias. Cada una de las estrategias son unidades cerradas que no permiten su relación con la anterior o la posterior." (ITCC) (afb)</p>	<p>presentado en el Glosario de Términos presente en el Protocolo de Equivalencias (17-enero-2020).</p> <p>DJCG está de acuerdo, pero posteriormente se considera falta de claridad en la presentación de la estrategia afecta la efectividad de la puesta en marcha de dicha estrategia. (contradictorio)</p> <p>DAS. Sin argumentación</p> <p>JRR. Sin argumentación</p>
6. Evaluación del aprendizaje	6.3 Los criterios de evaluación sugeridos son congruentes con el enfoque didáctico-pedagógico	<p>"la evaluación está centrada en la simple adquisición de conocimientos conceptuales y declarativos, o en habilidades en abstracto (como «redactar un texto en español con helenismos procedentes del léxico textual» sólo para aplicar el léxico estudiado y no para conseguir, más bien, algún fin). Por otro lado, se habla en términos de desarrollar la competencia lingüística (con las actividades centradas en el reconocimiento de la morfología y la traducción) y no la competencia comunicativa (el estudio de la lengua en uso). No es sorprendente, pues, que las formas de evaluación,</p>	<p>6.3 y 6.4. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. Se identifica una falta de congruencia entre las propuestas de evaluación centradas en aspectos formales y el enfoque comunicativo de la materia en el Área de talleres.</p>







		<p><i>referidas a los elementos de los programas, sean tan inadecuadas como estos.” (RARE) (icc)</i></p> <p><i>“Los criterios de evaluación se centran en productos finales y no considera el proceso de aprendizaje propio de un curso-taller”. (AGC) (icc)</i></p> <p><i>“El enfoque didáctico propone el taller como modo de trabajo en el aula escolar, es decir, se busca que el proceso permita el logro del aprendizaje del alumno. La evaluación, por el contrario, se centra en los productos, no hay un acompañamiento o seguimiento del docente en el proceso de aprendizaje del alumno. Lo que resulta en una mera nota al final de una unidad o bloque de estudio.”(ITCC)(afb)</i></p> <p><i>“En desacuerdo, ya que muchas de las sugerencias de evaluación se centran en las habilidades de identificación, ubicación, o análisis gramatical, sin embargo, el enfoque didáctico propuesto en el programa debe ser el de curso-taller, donde se promueva el ejercicio de la creatividad y participación constante del alumno en la adquisición de sus conocimientos, así como la puesta en práctica de habilidades que conformen su formación integral, no sólo disciplinaria.” (DJCG) (icc)</i></p> <p><i>“Los criterios de evaluación sugeridos en la introducción, páginas 10 y 11, son congruentes con el taller, pero la evaluación de cada unidad no es congruente con esos criterios, ya que se reduce la evaluación a la exclusiva valoración del profesor acerca de las habilidades, procedimientos y conocimientos de los estudiantes, sin que se tome en cuenta la perspectiva del estudiante.” (AFB) (icc)</i></p> <p><i>“Considero que los criterios de evaluación son pertinentes para el enfoque didáctico. pedagógico sólo en la medida de que se trate de la elaboración de productos por parte de los alumnos. No obstante considero que aquellos criterios que se basan en el análisis y traducción del texto contradicen la propuesta del enfoque didáctico porque no se basan</i></p>	<p>La evaluación en el programa reconoce los conocimientos conceptuales o declarativos, como los únicos capaces de ser analizados al final de un proceso educativo.</p> <p>El carácter formalista de dicha evaluación, no promueve la competencia comunicativa propia del enfoque de la materia en el Área de Talleres. El cual promueve la lengua en uso como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del griego.</p> <p>2. Con respecto a los propósitos y aprendizajes. Estos no corresponden al enfoque disciplinario de la materia, a saber, enfoque comunicativo. Además, se nota la falta de herramientas o propuestas de evaluación que correspondan a varios de estos dos aspectos del programa.</p> <p>La aparente “congruencia” de las propuestas de evaluación con propósitos y aprendizajes se explica por la adopción de una vertiente formalista de la enseñanza del griego. Sin embargo, el abordaje de los propósitos en la evaluación se encuentra rebasada, pues, no son coherentes con lo que se quiere evaluar.</p> <p>3. Bajo la perspectiva formalista, se identifica la entrega de productos como evaluación. Lo anterior no permite el análisis del proceso de aprendizaje del alumno propio del Modelo Educativo del Colegio que promueve un alumno autogestivo.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base la</p>
--	--	---	--



		<p><i>en las tareas propias de la comprensión lectora". (JHH) (icc)</i></p> <p><i>"Los criterios de evaluación propuestos son característicos de un taller". JRR) (icc)</i></p>	<p>concepción de la evaluación dentro de Modelo Educativo del Colegio, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área. Lo anterior promueve la comprensión e importancia de los tres tipos de evaluación que propone el Colegio, a saber, diagnóstica, formativa y sumativa. Además de promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo la heteroevaluación.</p>
	<p>6.4 Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los propósitos del programa</p>	<p><i>"En este punto considero que es coherente la evaluación con los propósitos, por el simple hecho de que ambos se basan en un enfoque formalista. Obviamente, esta observación no es positiva, pues la falta de coherencia entre el enfoque disciplinario propuesto y la enunciación de los propósitos (así como de los aprendizajes) lleva a una evaluación sumativa carente de información sobre el proceso de aprendizaje del alumno." (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>"Existen algunas evaluaciones que no guardan relación con los propósitos. Por ejemplo, pese a que los propósitos enfatizan la importancia de que los estudiantes traduzcan y comprendan textos existen algunas evaluaciones que se centran más en los análisis morfosintácticos." (AGC) (icc)</i></p> <p><i>"Algunas formas de evaluación que propone el programa no corresponden al propósito de lograr la comprensión lectora de textos griegos del alumno." (JHH) (icc)</i></p> <p><i>"Considero que no, porque el alumno queda dependiente de la valoración del profesor exclusivamente, como si él fuera un ente pasivo y no se le compromete a autovalorar sus logros alcanzados, y no se incluye en la evaluación de cada unidad la manera activa de autoevaluar sus logros". (AFB) (icc)</i></p> <p><i>"Con respecto al aspecto lingüístico (i. e., gramatical) de la materia, las formas de evaluación siguen de cerca lo enunciado en los propósitos: que el estudiante aplique los conocimientos gramaticales para la traducción y "comprensión" de textos.</i></p>	<p>DAS y JRR sin argumentación</p>



	<p><i>Sobre el ámbito léxico, las formas de evaluación propuestas se quedan cortas con respecto a aplicar "los procedimientos lexicológicos de la derivación y composición... para comunicarse de forma adecuada y eficaz": las formas de evaluación contemplan simplemente la elaboración de familias de palabras, o la redacción de textos sin un fin en específico.</i></p> <p><i>Sobre la dimensión cultural de la asignatura, también encontramos formas de evaluación que no alcanzan la amplitud de lo que señalan los propósitos: mientras en la evaluación se habla de «citar de tres a cinco evidencias de la trascendencia de la cultura griega en la cultura occidental», o de «valorar las aportaciones de los filósofos presocráticos y clásicos en el desarrollo de las ciencias y humanidades», uno de los propósitos habla en términos de «habilitarse de manera pertinente en los contextos comunicativos de la cultura griega»".(RARE) (icc)</i></p> <p><i>"En desacuerdo, ya que muchas de las sugerencias de evaluación se centran en las habilidades de identificación, ubicación, o análisis gramatical, sin embargo, el enfoque didáctico propuesto en el programa debe ser el de curso-taller, donde se promueva el ejercicio de la creatividad y participación constante del alumno en la adquisición de sus conocimientos, así como la puesta en práctica de habilidades que conformen su formación integral, no sólo disciplinaria".(DJCG) (icc)</i></p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div><div>16/09/2020</div></div><div>RECIBIDO</div></div> <div>DAS y JRR sin argumentación</div>
6.5 Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los aprendizajes del programa	<p><i>"Revisando la correspondencia entre aprendizajes y las formas de evaluación, podemos ver en éstas últimas que hay aprendizajes que no están representados, por lo que no se sugieren formas para evaluar su desarrollo o consecución." (RARE) (icc)</i></p> <p><i>"Existen algunas evaluaciones que se plantean en abstracto y no coinciden con la formulación del aprendizaje. Por ejemplo, el aprendizaje "Desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del</i></p>	<div>6.5. Problemáticas detectadas:</div> <div>1. Falta tomar en cuenta el punto de vista del alumno de su proceso de aprendizaje.</div> <div>2. No se manifiesta la manera en que algunos aprendizajes son evaluados.</div> <div>3. se manifiesta una falta de coherencia entre el enfoque comunicativo de la asignatura y las propuestas de evaluación que se encuentran en el programa.</div> <div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA CONSEJO ACADÉMICO DE</div><div><div>13/11/2020</div></div><div>REVISADO</div></div>

		<p>uso de un vocabulario filosófico” se debe evaluar de la siguiente manera “Demostrar la adquisición de vocablos relacionados con la filosofía”. (AGC) (icc)</p> <p>“Las formas sugeridas de evaluación en cada unidad corresponden a los aprendizajes, pero no incluyen la perspectiva del estudiante en un modelo donde el estudiante debe ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (AFB) (icc)</p> <p>“En este punto considero que es coherente la evaluación con los aprendizajes, por el simple hecho de que ambos se centran en aspectos separados entre sí. Obviamente, esta observación no es positiva, pues la falta de coherencia entre el enfoque disciplinario propuesto y la enunciación de los aprendizajes (así como de los propósitos) lleva a una evaluación sumativa carente de información sobre el proceso de aprendizaje del alumno”. (ITCC) (afb)</p> <p>“La mayoría de las formas de evaluación sugerida corresponden a los aprendizajes del programa, sin embargo, muchas de las evaluaciones propuestas se centran en la adquisición de conceptos, identificación de léxico o lugares y se deja de lado la adquisición de valores y actitudes, o bien, la implementación de dichos aprendizajes en su vida cotidiana.” (DJCG) (icc)</p> <p>“Me pronuncio de acuerdo con la reserva de que los aprendizajes que establece el programa no contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora de textos griegos, que es el propósito fundamental del programa”. (JHH) (icc)</p>	<p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base la concepción de la evaluación dentro de Modelo Educativo del Colegio, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área. Lo anterior promueve la comprensión e importancia de los tres tipos de evaluación que propone el Colegio, a saber, diagnóstica, formativa y sumativa. Además de promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo la heteroevaluación.</p> <p>RARE. (algunos aprendizajes no se ven reflejados en las formas de evaluación)</p> <p>AFB.(falta tomar en cuenta la visión del alumno)</p> <p>DJCG:(Valores, habilidades, vida cotidiana.Esta respuesta corresponde a los apartados anteriores).</p> <p>AGC la redacción de las propuestas de evaluación no es clara, se recomienda reformular.</p> <p>ICC y JHH de acuerdo, pero recalcan la falta de coherencia entre el enfoque comunicativo de la asignatura y las propuestas de evaluación que se encuentran en el programa.</p> <p>DAS y JRR de acuerdo, sin argumentación.</p>
7. Fuentes de consulta	7.1 Las fuentes de consulta contribuyen al logro de los aprendizajes de las unidades temáticas	<p>“La bibliografía propuesta es básica y en algunos casos carente de relación con las temáticas propuestas en cada unidad. Por ejemplo, el texto Athenaze en todas las unidades parece forzado en unidades relacionadas con la arquitectura o las épocas históricas de Grecia”. (ITCC) (afb)</p> <p>“Como ha sucedido en distintos momentos de la historia del Colegio, las fuentes mantienen una posición tradicional o muy especializada, lo que</p>	<p>7.1. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. Existe una falta de congruencia entre las referencias propuestas para lograr los propósitos y los aprendizajes con respecto al enfoque disciplinario de la materia. Esto al encontrar que la enseñanza tradicional es la que permea cada uno de los aspectos del programa. 2. Se enuncia el nivel textual en cada una de la unidades (da</p>

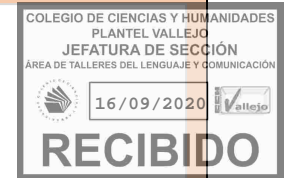
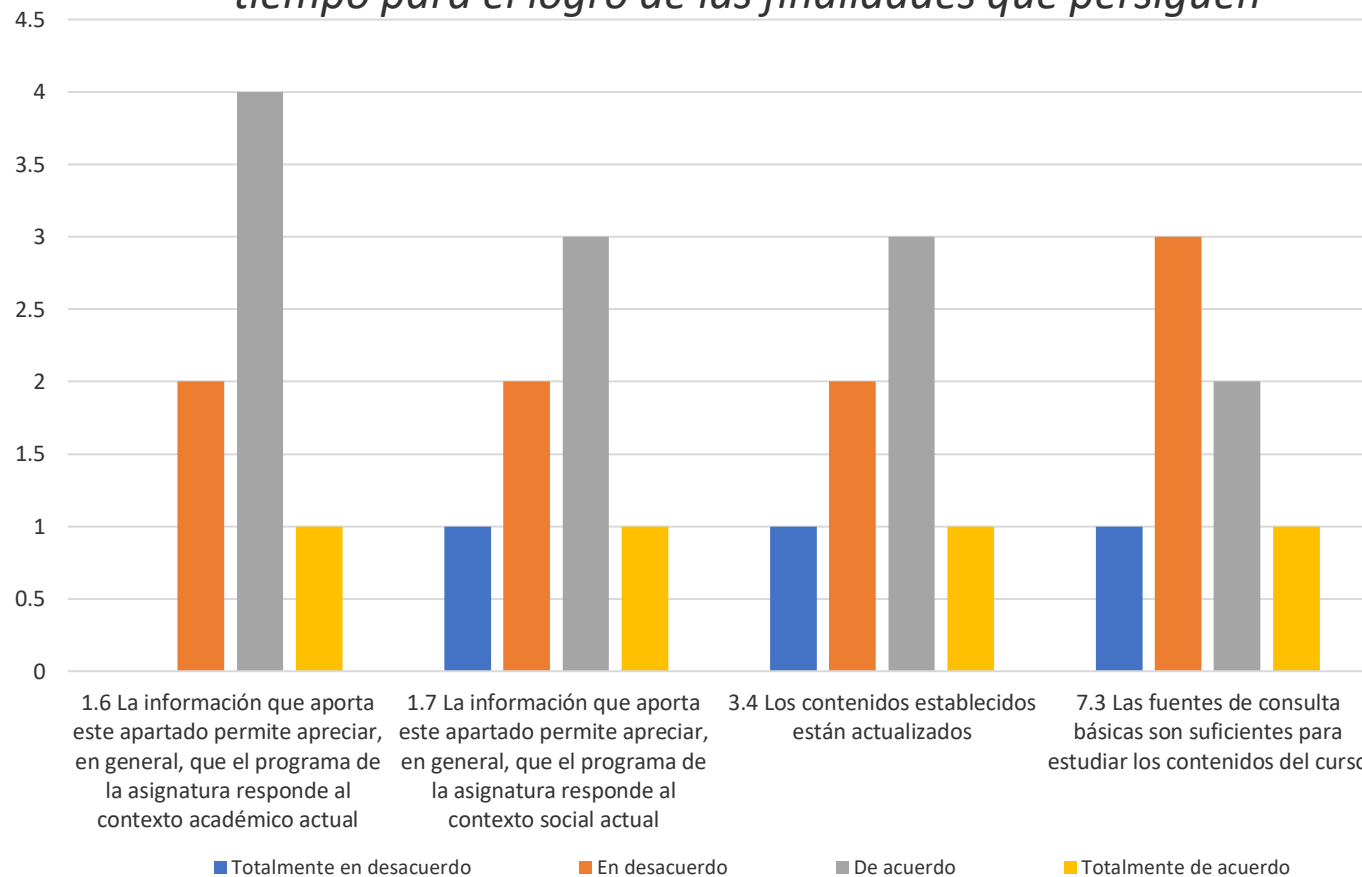
		<p><i>dificulta la consulta constante de las fuentes o referencias para el logro de los aprendizajes, en lo lingüístico, en lo lexicológico y en lo cultural. También hay que decir que el nivel textual está totalmente desprotegido de fuentes o referencias.” (AFB) (icc)</i></p> <p><i>“Tampoco encontramos referencias (sobre todo, para el profesor) sobre el tema de las secuencias (que, de hecho, como hemos apuntado, da título a las unidades, pero no encuentran un desarrollo en ellas), cosa que sería muy útil para un profesor que quisiera adentrarse en este tema que puede serle totalmente desconocido.” (RARE) (icc)</i></p> <p><i>“Algunas fuentes de consulta no se relacionan con los aprendizajes o lo hacen a partir de un enfoque disciplinario distinto al propuesto.” (AGC) (icc)</i></p> <p><i>“El programa ofrece una gama suficiente de textos de consulta para abarcar todos los aprendizajes que propone, con la ventaja de que dichas fuentes son variadas y siguen enfoques de enseñanza diverso”. (JHH) (icc)</i></p> <p><i>“De acuerdo, ya que las fuentes básicas de consulta sirven para la adquisición de todos los aprendizajes fundamentales de las unidades temáticas, así como las complementarias permiten profundizar en algunos temas, sin embargo, deberían incluirse fuentes aprobadas por la RUA o repositorios de la UNAM, así como más fuentes electrónicas”. (DJCG) (icc)</i></p>	<p>título a cada una de ellas), pero no tiene presencia en ningún apartado. Desafortunadamente, las referencias no son la excepción.</p> <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enriquecer las propuestas de referencias electrónicas, de acuerdo al enfoque disciplinario de la asignatura. 2. Promover la participación de los profesores en la propuesta de bibliografía para cada unidad de la asignatura a través de un documento de Google Docs tanto para alumnos como para profesores. Lo anterior tomando en cuenta el enfoque comunicativo de la asignatura para la selección de materiales. 2. Promover cursos de formación para la elaboración de actividades en línea (juegos, videos), así como en la preparación de materiales para el Portal Académico del Colegio.
--	--	---	--



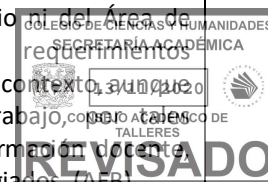
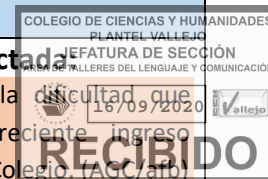
ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA ASIGNATURA DE GRIEGO I

Criterio de Vigencia

El apartado revisado es actual o no ha perdido valor con el paso del tiempo para el logro de las finalidades que persiguen



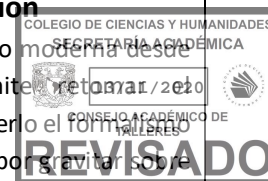
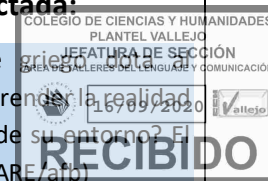
Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
1. Introducción	1.6 El programa responde al contexto académico actual	<p>“El programa no se hace ninguna referencia al contexto académico actual, ni a algún tipo de requerimiento específico emanado del mismo.” (AGC/afb)</p> <p>“El programa dedica un espacio considerable de la introducción a presentar conceptos como «enfoque comunicativo-textual», «gramática textual», «secuencia», «tipología» y demás; sin embargo, es una pena que, para empezar, el nivel de descripción textual no encuentre en realidad cabida en los propósitos de la materia y, por ende, en el desarrollo de las unidades.” (RARE/afb)</p> <p>“Me parece que la información del apartado introductorio del programa de estudio sí corresponde con el contexto académico actual porque integra conceptos fundamentales de la lingüística del siglo XX que hizo importantes aportaciones para una nueva conformación de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, no obstante, creo que aún es necesario adentrarse en la literatura especializada más reciente sobre experiencias de enseñanza comunicativa de las lenguas clásicas en concreto. Con respecto a la vigencia del estudio de la lengua griega, considero que la presentación del programa presenta con claridad el valor de la lengua griega para el contexto académico y cultural actual.” (JRHH/afb)</p> <p>“De acuerdo, ya que el Programa responde a necesidades más ambiciosas que el anterior, como</p>	<p>1.6. Problemática detectada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Este comentario es muestra de la dificultad que implica para los profesores de reciente ingreso reconocer el contexto académico del Colegio. (AGC/afb) 2. El nivel textual no encuentra cabida en los propósitos ni en el desarrollo de unidades. (RARE/afb) 3. Falta adentrarse en la literatura especializada acerca de experiencias en la enseñanza comunicativa de lenguas clásicas. (JRHH/afb) 4. Resta unificar criterios en cuanto a la didáctica de los docentes para que cumplan con los propósitos de la asignatura. (DJCHG/afb) 5. El programa propone con el enfoque comunicativo vincular a la materia con su contexto inmediato el Área de Talleres. (ITCC/afb) 6. La recepción a nivel nacional e internacional del enfoque comunicativo y su unidad de estudio que es el texto y no la oración aislada, permiten ver la relación del programa con el contexto académico actual. (AFB/itcc) <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los profesores de reciente ingreso no reconocen el contexto académico actual del Colegio ni del Área de Talleres, y tampoco detectan requerimientos institucionales para adentrarse en este contexto, aun que estén incorporados a grupos de trabajo, por lo tanto, como motivos hacemos la propuesta de formación docente como el Diplomado y los eventos colegiados. (AFB)



		<p>basar todas las estrategias didácticas a partir de un texto, no a la gramática per se, lo cual permite que se vinculen mucho mejor los aprendizajes a través del enfoque comunicativo, aspecto que rescata la didáctica utilizada en el aprendizaje de las lenguas modernas que han garantizado la adquisición de una lengua, pero que se adapta perfectamente a la didáctica de una lengua preponderantemente escrita y no oral, sin embargo, resta unificar criterios en cuanto a la didáctica de los docentes que impartimos la asignatura de manera que podamos cumplir los propósitos de la asignatura.” (DJCHG/afb)</p> <p>“El programa propone el uso del enfoque comunicativo textual que busca responder a la vinculación de la materia con el Área de Talleres. Además de relacionar al alumno con su realidad lingüística, es decir, la comprensión de textos y el uso del español. De modo que pueda vincularlo con el griego.” (ITCC/afb)</p> <p>“A nivel nacional e internacional, el contexto académico actual ha venido incorporando una unidad de estudio, que trasciende a la oración y al sistema abstracto que la colocaba como núcleo de análisis y aprendizaje. Ahora son los enunciados de la lengua oral y los textos escritos, la unidad de estudio y análisis de un enfoque diferente, que asume la complejidad de la lengua en uso, que acepta la complejidad de trabajar habilidades lingüísticas, seleccionar textos, y estar frente a un sistema cambiante y actualizado por sus usuarios.” (AFB/itcc)</p>	<p>2-5. Que el programa no instrumente el enfoque disciplinario descrito en su presentación en sus unidades, significa que existe un desfase de contexto académico por la formación profesional predominante hacia el formalismo con que llegamos los profesores. Una formación docente previa a la práctica en el aula sería lo ideal, en tres meses o un semestre, o al menos una formación institucional sistemática, en activo, durante los tres primeros años, con carácter de obligatoria, mediante cursos intersemestrales y acompañamiento docente, que incluya la aplicación del examen de conocimientos disciplinarios con relación al Modelo Educativo. (AFB)</p> <p>6. Nuestra sociedad suele no aceptar fácilmente cambios de paradigmas, ni está muy dispuesta a experimentar y construir nuevas vías de aprendizaje en forma colegiada en algunas profesiones. En ese sentido el Colegio representa un desafío muy interesante para académicos que estén dispuestos a emprender cambios de enfoques disciplinarios, de metodologías, de paradigmas en su objeto de estudio. Donde funciona la labor colegiada formativa pareciera suficiente con esa labor, pero en los sectores donde no es así, la intervención institucional puede crear condiciones favorables para que se dé esa labor colegiada adecuada y congruente con el Modelo Educativo del CCH mediante una formación docente. (AFB)</p>
--	--	---	--



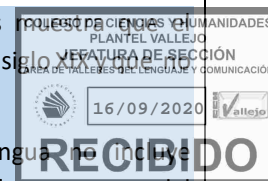
	<p>1.7 El programa responde al contexto social actual</p>	<p>“No hay realmente un desarrollo sobre la manera en que esta asignatura responde al contexto social actual. El perfil de egreso lo indica con todas sus letras: la educación del bachillerato del CCH «debe responder a las demandas sociales y culturales que la sociedad mexicana le formulan».</p> <p>Por ejemplo, ¿de qué manera el estudio de griego dota al estudiante de herramientas para comprender la realidad y proponer solución a los problemas de su entorno? El programa no dice nada al respecto.” (RARE/afb)</p> <p>“En mi opinión, el programa carece todavía de perspectiva social. Creo que se vierte mucho hacia el legado literario y cultural, y destaca sobre todo la pervivencia del léxico griego en los helenismos de las ciencias y las humanidades, dejando de lado el hecho de que muchas creencias y valores del mundo griego antiguo han influido y siguen influyendo en nuestra conformación social. Asimismo, no se hace mención de la forma en la que los conocimientos y habilidades que obtengan los alumnos podrían orientar posibles lecturas y opciones para la problemática social de nuestra actualidad.” (JRHH/afb)</p> <p>“Es claro que los componentes léxico y culturales buscan ser relacionados con el contexto actual, de tal manera que se vuelvan relevantes para los estudiantes. Sin embargo, esto no ocurre con los aspectos relacionados al estudio de la morfología y la sintaxis griega. El estudio de estos últimos elementos</p>	<p>1.7. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué manera el estudio de griego dota al estudiante de herramientas para comprender la realidad y proponer solución a los problemas de su entorno? El programa no dice nada al respecto. (RARE/afb) 2. El programa carece de una perspectiva social dejando de lado creencias y valores del mundo griego antiguo que nos han influido. Pero no pone ejemplos. (JRHH/afb) 3. El estudio de la morfología y la sintaxis griega no se justifica a la luz del contexto social actual. (AGC/afb) 4. Hacer con el conocimiento implica adquirir habilidades de comunicación, y conociendo la cultura griega su impacto en la cultura actual, así como la inferencia de terminología. (ITCC/afb) 5. El estudio de textos y enunciados responde a la necesidad social del uso de la lengua y cómo ésta articula procesos sociales e individuales estructurándose en cada ámbito social mediante géneros discursivos. Por ello, es necesario que en su formación el bachiller cuente con las habilidades, procedimientos y conocimientos para desenvolverse socialmente a través del uso adecuado y pertinente del uso de la lengua. (AFB/itcc) <p>Propuestas de solución</p> <p>1-5. El estudio de una lengua antigua o moderna desde la perspectiva comunicativa permite retomar el contenido textual, como no puede hacerlo el formato a través de la morfología y la sintaxis por gravitar sobre</p>
--	---	---	---



		<p>no se justifica de manera suficiente a la luz del contexto social actual.” (AGC/afb)</p> <p>“El contexto actual busca que el estudiante sea capaz de hacer con el conocimiento. De tal modo que la práctica del griego debe permitir que el alumno adquiera habilidades de comunicación, el conocimiento de la cultura griega y su impacto en la cultura occidental actual, así como la inferencia de terminología de origen griego para su uso en los estudios de licenciatura.” (ITCC/afb)</p> <p>“Que alumnos y profesores estudien textos o enunciados responde a la necesidad social del uso de la lengua, que en general articula procesos individuales y sociales, de otra manera no se podría hablar de géneros discursivos, y de cómo éstos determinan en codependencia con el ámbito social donde se producen estructuras definidas, no sólo por su forma, sino también por su contenido, por el uso de recursos estilísticos y léxicos, y por la configuración de las propiedades de los enunciados y de los textos. Por ello es fundamental que en la formación del bachiller, éste cuente con las habilidades, procedimientos y conocimientos necesarios para desenvolverse socialmente a través del uso adecuado y pertinente de todo lo que implica el uso de la lengua.” (AFB/itcc)</p>	<p>temas en abstracto. Un texto original bien seleccionado es una muestra no sólo de lengua, sino de los valores o de una problemática social de quien lo escribe. Mientras no se despliegue ese potencial y siga subordinándose el aprendizaje a conceptos gramaticales y a análisis formales detallados en la instrumentación de cada unidad del programa, con la justificación también formal de lo que deben saber los alumnos de descripción de paradigmas normativos, el contexto social quedará cancelado de la práctica docente, la cual no voltea su mirada a las necesidades formativas determinadas por el Colegio en sus documentos, en los que se considera a los alumnos desde otra perspectiva, como sujetos de cultura.</p> <p>En ese sentido más que la llamativa “trascendencia” de la cultura griega, deberíamos hablar de la “relevancia” de aprendizajes, para poder conectar nuestra práctica docente con el contexto social cambiante en que estamos estudiantes y profesores. Por tales razones proponemos un Diplomado en 3 módulos para las materias optativas del Área. (AFB)</p>
--	--	--	--



<p>3. Temática</p>	<p>3.4 Los contenidos establecidos están actualizados</p>	<p>“La abundancia de temas gramaticales revela que el programa ha adoptado un enfoque que se remonta al siglo XIX y que está totalmente desfasado en la actualidad.</p> <p>Un programa actual de una materia de lengua no incluye temáticas gramaticales por separado (para constatar lo cual, bastaría ver los programas del TLRIID, inglés y francés del propio Colegio, para no irnos más lejos), sino que incluye otros puntos de estudio más acordes con el enfoque comunicativo. Pasa algo muy curioso con respecto al título de las unidades. Aunque en la presentación de los programas se introducen los conceptos de gramática textual y secuencia textual como un intento por integrar el estudio de la gramática en el trabajo con textos, lo que sucede a lo largo del programa es que tenemos unidades organizadas nominalmente alrededor de la «gramática textual» de un tipo de secuencia (descriptiva, explicativa, instructiva, narrativa y dialogal), pero en realidad un desarrollo dentro de cada unidad con preponderancia de temas morfológicos y sintácticos, con sólo un pequeño apéndice sobre «cohesión textual» en el que se agrupan algunas conjunciones, adverbios, conectores y nexos.</p> <p>La lógica detrás de esta forma de organización es que un texto se «arma» a partir de estructuras morfológicas y sintácticas «soldadas» con algunos conectores y elementos discursivos, cosa que se opone rotundamente a la concepción de texto desde el enfoque comunicativo. Por otro lado, quienes</p>	<p>3.4. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.La cantidad de temas gramaticales del programa ha adoptado un enfoque del siglo XIX y no está actualizado. (RARE/afb) 2. Un programa actualizado de lengua no incluye temáticas gramaticales a parte (véase los programas del TLRIID, inglés y francés del Colegio), pues incluye otros aprendizajes más acordes con el enfoque comunicativo. (RARE/afb) 3. Las estructuras morfológicas, sintácticas y conectores no arman un texto de acuerdo con el enfoque comunicativo. (RARE/afb) 4. “cómo podría ser particularmente relevante en el mundo de nuestros estudiantes (¿en qué clase de situaciones se puede aplicar o qué clase de problemas puede contribuir a solucionar?).” Podrían ser criterios para determinar contenidos actualizados. (RARE/afb) 5. “Los contenidos asoman una ligera actualización en cuanto al enfoque en general, y todavía requieren adquirir una mayor instrumentación en lo comunicativo-textual, para estar plenamente actualizados,” (AFB/itcc) 6. “No hay una actualización de los contenidos (...) se centraron los contenidos en el ámbito gramatical dejando de lado los correspondientes al estudio de los tipos de texto.” (ITCC/afb) 7. “Los contenidos en realidad no son lo propiamente actualizado del programa, es más bien la forma en como
---------------------------	---	---	---



	<p>elaboraron el programa ignoran que gramática textual no es un término nuevo para designar la gramática presente dentro de un texto, sino que se trata de una extensión metafórica del sentido original del término gramática para dar cuenta ahora «no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a estas emisiones» (Van Dijk, 1996).</p> <p>Por ende, lo que tenemos en los programas es un uso impropio de términos de la ciencia lingüística moderna.</p> <p>Con respecto al llamado componente lexicológico, no hay una visión específica de la utilidad de las raíces de origen griego en las disciplinas actuales. Por eso, tenemos temas muy indeterminados (como «léxico textual»)</p> <p>Sobre el componente cultural, pese a que puedan tratarse de temáticas siempre relevantes, tampoco se presenta una propuesta con una visión actual de los temas. Es decir, la filosofía, por ejemplo, es indudablemente una de las aportaciones más importantes de la cultura griega, pero cómo podría ser particularmente relevante en el mundo de nuestros estudiantes (¿en qué clase de situaciones se puede aplicar o qué clase de problemas puede contribuir a solucionar?).” (RARE/afb)</p> <p>“Los contenidos asoman una ligera actualización en cuanto al enfoque en general, y todavía requieren adquirir una mayor instrumentación en lo comunicativo-textual, para estar plenamente</p>	<p>el programa, en su estudio introductorio, propone abordarlos.” (JRHH/afb)</p> <p>8. “una buena parte de los contenidos todavía se asemeja a los que contienen métodos de enseñanza más antiguos.” (AGC/afb)</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1-6. Se requiere formación docente institucional que transforme la perspectiva sobre el enfoque disciplinario, para evitar seguir reproduciendo contenidos anquilosados que provienen de enfoques del siglo XIX y que poco tienen que ver con la realidad actual.</p> <p>Que los programas estén pensados para el futuro y que eso impulse a los profesores a estar actualizados será siempre mejor que resguardar enfoques y contenidos de enseñanza de dos siglos atrás, que impiden la innovación que promueve el Colegio desde su creación. Por tanto, es necesario desplegar en los programas de Griego el mayor alcance posible del Enfoque comunicativo.</p> <p>En ese sentido, es necesario que el Colegio en diálogo con las Facultades promueva una actualización interinstitucional, para reducir estos desfases disciplinarios, evitando que el Modelo Educativo del Colegio se subordine a cualquier tradición anquilosada y contraria a sus propósitos formativos. (AFB)</p>
--	--	---



		<p>actualizados, introduciendo en cada unidad el tema de las categorías textuales básicas, que he propuesto en el punto 3.2.” (AFB/itcc)</p> <p>“No hay una actualización de los contenidos. Se intentó hacer coherente la relación de la secuencia con los contenidos; sin embargo, se centraron los contenidos en el ámbito gramatical dejando de lado los correspondientes al estudio de los tipos de texto.” (ITCC/afb)</p> <p>“Me parece que el programa ofrece contenidos actualizados hasta cierto punto. Los contenidos en realidad no son lo propiamente actualizado del programa, es más bien la forma en como el programa, en su estudio introductorio, propone abordarlos. Es una pena que esta intención actual e innovadora no se refleje posteriormente en toda la parte operativa del programa.” (JRHH/afb)</p> <p>“Los contenidos han sido actualizados, pero falta que se les logre relacionar más con el contexto actual. Dicho de otra manera, una buena parte de los contenidos todavía se sigue asemejando a los que contienen métodos de enseñanza más antiguos.” (AGC/afb)</p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div>
7. Fuentes de consulta	7.3 Las fuentes de consulta básicas son suficientes para estudiar los contenidos del curso	<p><i>“Las propuestas bibliográficas no corresponden a los contenidos del curso. Por ejemplo, la unidad II que trata el arte, la arquitectura y los periodos históricos no indica ningún tipo de bibliografía que permita encontrar información al respecto.” (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>“No siempre, por su perspectiva tradicional o enciclopédica, o formalista. Hace falta añadir fuentes</i></p>	<div data-bbox="1268 1190 1978 1442" data-label="Complex-Block"> <p>7.3. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. Las referencias no responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo al enfoque didáctico de la materia. El enfoque comunicativo se encuentra soslayado dentro de las propuestas de consulta para el alumno y el profesor.</p> <div data-bbox="1707 1206 1978 1385" data-label="Image"> </div> </div>

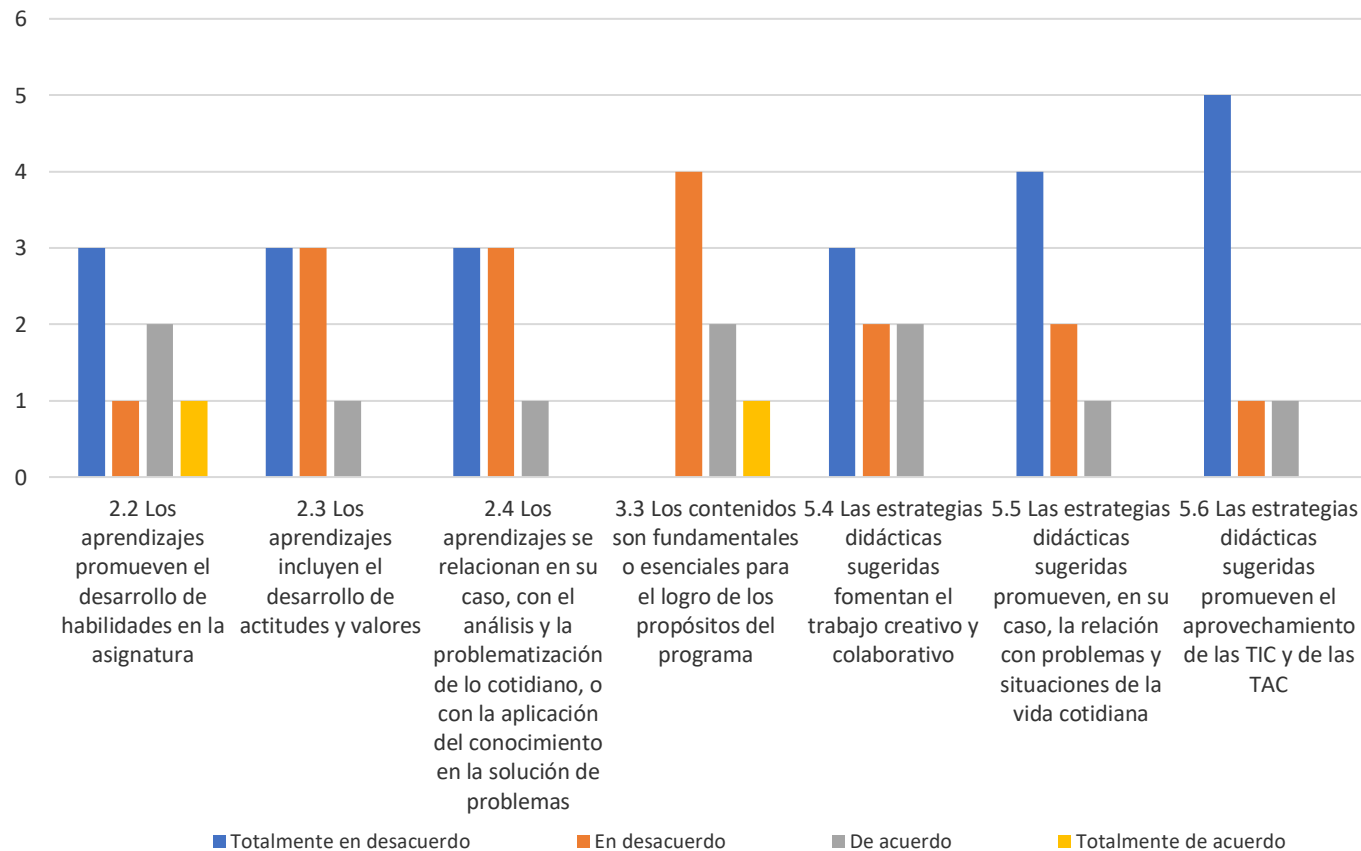
		<p>acerca del enfoque comunicativo, para profesores.”(AFB) (icc)</p> <p>“Nos parece que no hay indicación suficiente de fuentes de consultas básicas para estudiar los contenidos del curso. Por ejemplo, consideramos que no están cubiertos en la bibliografía básica los siguientes contenidos: Importancia del griego como vehículo de transmisión del helenismo que delineó la cultura occidental.” (RARE) (icc)</p> <p>“Considero que son suficientes para abarcar los contenidos del curso”. (JHH) (icc)</p> <p>“De acuerdo, las fuentes de consulta básicas son suficientes para estudiar los contenidos del curso, sin embargo, existen algunas otras que no fueron tomadas en cuenta, como el método Athenaze en su versión española o Aléxandros, entre otros, que proponen metodologías innovadoras en cuanto a la adquisición de la lengua, las cuales podrían contribuir de manera efectiva en la adquisición de los aprendizajes y que están realizados acorde con el enfoque comunicativo”. (DJCG) (icc)</p>	<p>2. Algunos contenidos no cuentan con referencias para su consulta.</p> <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enriquecer las propuestas de referencias electrónicas, de acuerdo al enfoque disciplinario de la asignatura. 2. Promover la participación de los profesores en la propuesta de bibliografía para cada unidad de la asignatura a través de un documento de Google Docs tanto para alumnos como para profesores. Lo anterior tomando en cuenta el enfoque comunicativo de la asignatura para la selección de materiales. 2. Promover cursos de formación en la elaboración de actividades en línea (juegos, videos), así como en la preparación de materiales para el Portal Académico del Colegio. <p>DCG propone agregar el método Athenaze e la bibliografía, pero ya se encuentra.</p> <p>JHH, JRR y DAS están de acuerdo</p>
--	--	---	---



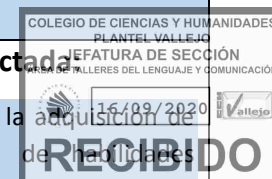
ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA ASIGNATURA DE GRIEGO I

Criterio de Relevancia

El apartado revisado es significativo, de importancia fundamental por sí mismo y por la influencia que ejerce más allá de su propio ámbito



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
2. Propósitos y aprendizajes	2.2 Los aprendizajes promueven el desarrollo de habilidades en la asignatura	<p>“Al hacer una revisión de los aprendizajes que conforman las unidades del programa, podemos percatarnos de que los centrados en la parte lingüística (i. e., gramatical) están cargados a la adquisición de conocimientos y no, como deberían por tratarse de una propuesta educativa enmarcada en el Modelo educativo del Colegio, al desarrollo de habilidades.”</p> <p>“Con respecto a los aprendizajes referidos al eje gramatical (se echa en falta aprendizajes referidos al nivel textual de la lengua), lo que se espera que el alumno pueda hacer se limita a conocer gramaticales del griego como los paradigmas de conjugación y declinación, y la estructura de cierto tipo de oraciones; de modo que la norma es encontrar aprendizajes gramaticales que tienen como fin el reconocimiento de esos mismos temas (e. gr., «reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales»).</p> <p>“Con respecto al eje lexicológico, hay aprendizajes que pretenden ir más allá de la adquisición de información teórica. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, están expresados en términos muy vagos (como «desarrolla su capacidad de expresión y comprensión» (cosa que suena más bien a propósito) o «infiere el significado de las raíces griegas»).</p> <p>“Sobre el componente cultural, nos parece que también intenta trascender la dimensión</p>	<p>2.2. Problemática detectada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los aprendizajes están cargados a la adquisición de conocimientos y no al desarrollo de habilidades lingüísticas. (RARE/JRHH/ITCC/afb) 2. Faltan aprendizajes referentes al nivel textual. (RARE/afb) 3. Los temas gramaticales no deberían convertirse en aprendizajes en el programa de Griego. Sólo son parte de la temática que apoya a cada aprendizaje comunicativo. (AFB/itcc) 4. Por la necesidad de actualización docente en las propuestas del enfoque comunicativo se requiere un Diplomado para las materias optativas del Área. (AFB/itcc) 5. los aprendizajes promueven el desarrollo de habilidades de tipo memorístico. (DJCHG/afb) <p>Propuestas de solución</p> <p>1-5. Se recomienda la impartición de Diplomado para las materias optativas del Área de Talleres, para profundizar y arraigar el Modelo Educativo y el enfoque disciplinario. Además, hay propuestas de reformulación de los propósitos y de los aprendizajes de Griego I, que a continuación transcribimos:</p> <p>Propósitos y aprendizajes del nivel textual en la asignatura Griego I, que a continuación transcribimos:</p> <p>1, página 16: Propósito:</p>



		<p>simplemente declarativa del conocimiento; sin embargo, algunos están expresados más en términos de propósitos que de conductas observables («explica la pervivencia del griego en nuestra lengua y cultura, a fin de reconocer la presencia del griego en el español») o como actividades («reconoce algunas obras de arte en textos y organizadores gráficos, para valorar su trascendencia en Occidente».)”</p> <p>“En suma, los aprendizajes de los programas o están cargados a la dimensión declarativa y conceptual del conocimiento (y no a la procedimental, como señalan las disposiciones institucionales), o están expresados en términos muy vagos que no dan pista de cómo se puedan promover en el aula.” (RARE/afb)</p> <p>“Los aprendizajes expresados en el programa de estudio están mayormente vertidos hacia los conocimientos. Una porción mínima de los aprendizajes está dirigida a la adquisición de las habilidades propias de las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Diría, por ejemplo, que únicamente los aprendizajes de la Unidad I que atañen al alfabeto griego son los que promueven las habilidades lingüísticas de decodificación de la escritura. El resto de los aprendizajes no promueven habilidades comunicativas receptivas (comprensión auditiva y lectora) ni productivas (expresión oral y escrita), sino conocimientos formales acerca de la lengua o conocimientos sobre historia, geografía y cultura griega.” (JRHH/afb)</p>	<p>Comprenderá, oralmente y por escrito, en griego nombres propios, su nombre y el de sus <u>compañeros de</u> personajes griegos, de dioses, de lugares de Grecia antigua, frases sencillas y algún texto breve.</p> <p>Mencionará tres ciudades griegas importantes de la antigüedad por algún interés personal, y comentará en qué consiste para él la importancia de cada una con base en su investigación.</p> <p>Aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende, oralmente y por escrito, palabras, frases y algún texto breve, en griego muy sencillo, para apropiarse del alfabeto griego, sus signos, sus pronunciaciones. 2. Utiliza los signos ortográficos y los de puntuación al escribir en griego. 5. Ubica, en un mapa de Grecia antigua tres ciudades que haya investigado. 6. Explica sus intereses sobre la cultura griega y su lengua, para comenzar a identificar la presencia de helenismos en el español y problematizar la adquisición de un vocabulario especializado de acuerdo con sus futuras necesidades profesionales. <p>Propósitos y aprendizajes del nivel textual en la unidad 2, página 19:</p> <p>Propósito:</p> <p>Comprenderá, oralmente y por escrito, <u>secuencias</u> griegas descriptivas, en un nivel básico, <u>mediante</u></p>
--	--	---	---



		<p>“Las habilidades que se esperan del alumno al final del semestre o año escolar correspondería con la contribución al perfil del egresado, que enuncia una serie de competencias que no corresponden con la identificación de casos o funciones gramaticales enunciados en los aprendizajes del programa.” (ITCC/afb)</p> <p>“Sí, los aprendizajes promueven las habilidades lingüísticas de comprensión (leer y escuchar) y en mucho menor grado las de producción (escribir y hablar), por supuesto en un nivel básico y como ejercicio en el aula para motivar a los estudiantes. Desafortunadamente también los aprendizajes promueven un desarrollo formal del aprendizaje de la lengua griega, que por la formación profesional recibida por los profesores, se convierten estos temas de gramática en Aprendizajes <i>per se</i>, cuando sólo deberían ser parte de la temática integrada en el aprendizaje de un tipo de secuencia griega, como la descriptiva y la explicativa.</p> <p>Esta persistencia en algunos aprendizajes del enfoque formal de enseñanza es resultado de la falta de actualización docente en las propuestas teóricas del enfoque comunicativo. Sería muy productivo y relevante para el Colegio que se impartiera un Diplomado sobre el enfoque comunicativo, para profesores de las asignaturas de quinto y sexto semestres del Área de Talleres, de este modo se podría profundizar y arraigar más el modelo educativo en la práctica docente de un número mayor de profesores activos.” (AFB/itcc)</p>	<p>categorías textuales que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr comprender su contenido.</p> <p>Aprendizaje:</p> <p>1. Comprende, oralmente y por escrito, secuencias griegas descriptivas, originales o didácticas, en un nivel básico, en un <i>corpus</i> seleccionado, usando las categorías textuales descriptivas: Tema, Aspectualización, Puesta en relación y Reformulación, relacionándolas con los aspectos lingüísticos más relevantes.</p> <p>Y en la Unidad 3, páginas 23 y 24:</p> <p>Propósito:</p> <p>Comprenderá, oralmente y por escrito, secuencias griegas explicativas, mediante las categorías que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr comprender su contenido en un nivel básico.</p> <p>Aprendizaje (p.24):</p> <p>1. Comprende, oralmente y por escrito, secuencias griegas explicativas, originales o didácticas, en un nivel básico, en un <i>corpus</i> seleccionado, usando las categorías textuales explicativas: Pregunta o Planteamiento del Problema, Resolución o Explicación y Conclusión, a las que relaciona con los aspectos lingüísticos más relevantes. (AFB)</p>
--	--	---	---



		<p>"De acuerdo, los aprendizajes promueven el desarrollo de habilidades, sin embargo, las habilidades que se promueven son de tipo memorístico," (DJCHG/afb)</p>	
	<p>2.3 Los aprendizajes incluyen el desarrollo de actitudes y valores</p>	<p>"Hay muy pocas referencias a la dimensión actitudinal de los aprendizajes (referidos en el aprender a ser del modelo educativo del Colegio). De los dieciséis aprendizajes que conforman las unidades de esta asignatura, solamente tres (referidos al eje cultural) se expresan, de algún modo, en términos de valorar; sin embargo, no se trata de actitudes y valores con respecto a la relación de los estudiantes a nivel personal con el objeto de conocimiento, y a la manera en que este acercamiento puede mediar sus relaciones con los otros y con su entorno. Sólo están referidos desde la lógica de la asignatura." (RARE/afb)</p> <p>"Los aprendizajes se centran más en el aprendizaje y la práctica de procedimientos, pero nunca se interesa por el trabajo con las actitudes y valores de los estudiantes." AGC/afb)</p> <p>"En este sentido, debemos llamar la atención al hecho de la ausencia total de aprendizajes relacionados con las actitudes o valores. Grave carencia si tomamos en cuenta que uno de los postulados pedagógicos del Colegio es saber ser relacionado con el saber convivir que últimamente se ha sumado a dichos postulados." (ITCC/afb)</p>	<div> <div> <div> <div> <div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</div> <div>PLANTEL VALLEJO</div> <div>JEFATURA DE SECCIÓN</div> <div>ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div> </div> <div> <div>16/09/2020</div> <div>Vallejo</div> </div> </div> <div>RECIBIDO</div> </div> <div> <div> <div>2.3. Problemática detectada:</div> <ol style="list-style-type: none"> De 16 aprendizajes sólo 3 expresan valorar algo referente a la cultura. Pero no se trata de actitudes y valores en cuanto a la relación personal con el objeto de conocimiento ni de cómo ese acercamiento media relaciones interpersonales y con su entorno. (RARE/afb) Los aprendizajes nunca se interesan por el trabajo con las actitudes y valores. (AGC/afb) Ausencia total de aprendizajes relacionados con las actitudes o valores. (ITCC/afb) La valoración sólo se da en cuanto a elementos de la cultura griega sin un referente con que el alumno pueda compararla. En cuanto a actitudes se limitan al aspecto léxico cognitivo y al uso correcto de la lengua materna, sin que se exploren otras actitudes, v.gr.: hacia la vida humana como vida social, hacia la actitud de aprendizaje de los griegos. (JRHH/afb) Sólo 3 aprendizajes se enfocan a actitudes y valores y de modo no claro: con el arte y la cultura (DJCHG/afb) Actitud de aprendizaje (autónomo) familiarizando a los alumnos con la lengua y la cultura griega. Otra actitud es la de ampliar su vocabulario en </div> <div> <div> <div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</div> <div>SECRETARÍA ACADÉMICA</div> </div> <div> <div>13/11/2020</div> <div>CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES</div> </div> </div> <div>REVISADO</div> </div> </div>

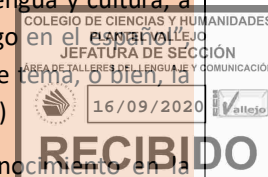
		<p>“A mi parecer, los aprendizajes actitudinales y de valores contenidos en el programa están presentes, pero no son muy consistentes, dado que se centran únicamente en el reconocimiento y valoración de algunos elementos de la cultura griega. El término "valorar", además, me parece poco preciso para este tipo de aprendizajes, porque no se especifica en cuánto a qué o con qué finalidad se promoverá dicha valoración. Pareciera que la cultura griega es valiosa por sí sola y que no hay un punto de referencia que le permita al alumno establecer una conexión entre sus valores y los de la cultura griega para poder comprender su trascendencia y su importancia. Con respecto a las actitudes, considero que los aprendizajes se limitan al aspecto léxico del conocimiento y buen uso de la lengua materna, pero no se exploran otros aspectos, como la actitud griega hacia el conocimiento y la vida del ser humano como ser social, por citar sólo dos ejemplos.” (JRHH/afb)</p> <p>“En desacuerdo, ya que en las tres unidades que conforman la asignatura de Griego I, sólo tres aprendizajes están enfocados, y de manera no tan clara, en desarrollar propiamente actitudes y valores, estos son los relacionados con el arte, como una forma de apreciación del mismo, al igual con el legado del pensamiento filosófico griego sin proponer qué tipo de actitudes o qué tipo de valores se espera fomentar en el alumno.” (DJCHG/afb)</p> <p>“Sí, los aprendizajes desarrollan una actitud de aprendizaje constante familiarizando a los estudiantes con la lengua y la cultura helenas a través</p>	<p>español mediante el reconocimiento de lexemas helenos. Y la actitud de investigación para fundamentar tópicos de la cultura helena. Lo cual requiere de consultar fuentes por corrientes tanto en libros como en la red, de las escritas y de videos. (AFB/itcc)</p> <p>7. Un problema radica en hacer de los temas gramaticales aprendizajes y no entender su nivel de apoyos para la comprensión de enunciados y textos. (AFB/itcc)</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>Se requiere formular en los aprendizajes del programa de Griego I aquellos aprendizajes que promueven actitudes, porque se admite en los comentarios que no se incluyeron este tipo de aprendizajes o lo hacen de un modo mínimo.</p> <p>Esta discusión es importante que se dé de manera colegiada, ya que en este tema se tiende a recoger la trascendencia de la cultura griega, entendida como la historia de un valor a través del tiempo hasta nuestros días. Si estas historias de valores se incluyeran una en cada unidad, el contenido del programa estaría cubierto únicamente con esos temas. Obviamente, si la clase está ubicada en los Talleres del lenguaje, se debe a que se concibió como un taller de lengua, y no como un curso de historia de la cultura griega, en cuyo caso pertenecería al Área de Historia.</p> <p>Ahora bien, los comentarios también dejan ver un apego a contenidos conceptuales o aprendizajes formales, que no incluyen aprendizajes actitudinales. En la medida que se admitan en el programa aprendizajes de habilidades</p>
--	--	--	---



		<p>de la lectura y análisis de secuencias griegas, descriptivas y explicativas. Otra actitud de aprendizaje consiste en ampliar su vocabulario en español logrando que reconozca formantes léxicos de origen griego mediante la comprensión de secuencias y textos griegos. Además, una actitud de investigación para conocer tópicos culturales a los que dan lugar los textos y sus propios intereses sobre la cultura helena. Acompañan a la promoción de estas actitudes las valoraciones que fundamentarán los estudiantes a través de las referencias constantes que se hacen acerca de temas y vocablos trascendentes tanto en la propia materia como en las otras materias que cursan. El problema radica en los aprendizajes que incluyen temas gramaticales.” (AFB/itcc)</p>	<p>lingüísticas y aprendizajes procedimentales, en cada unidad, podremos delimitar aprendizajes actitudinales articulados con los aprendizajes mencionados. Ya que no se trata de otros aprendizajes aparte sino de una extensión valorativa de aprendizajes integrados.</p>
	<p>2.4 Los aprendizajes se relacionan en su caso, con el análisis y la problematización de lo cotidiano, o con la aplicación del conocimiento en la solución de problemas</p>	<p>“No encontré ningún aprendizaje en el que se buscara que el estudiante asumiera una posición crítica frente a su sociedad. Los aprendizajes parecen estar desapegados del contexto de los estudiantes y sus problemáticas.” (AGC/afb)</p> <p>“Los aprendizajes no se relacionan en nada a la cotidianidad del estudiante, ni siquiera en la vinculación con otras disciplinas. Esto debido a la importante carga gramatical de cada una de los aprendizajes.” (ITCC/afb)</p> <p>“También ésta es una cuestión que prácticamente no atienden los programas de estudio. Para empezar, no hay manera que los aprendizajes de índole</p>	<p>2.4. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ningún aprendizaje busca que el estudiante asuma una posición crítica frente a su sociedad. (AGC/afb) 2. “Los aprendizajes no se relacionan en nada a la cotidianidad del estudiante, ni en vinculación con otras disciplinas.” (ITCC/afb) 3. “Para empezar, no hay manera que los aprendizajes de índole gramatical puedan trascender más allá de lo que se pide en los aprendizajes respectivos.” (RARE/afb) 4. “En suma, tampoco hay nada sobre este aspecto en este programa.” (RARE/afb)



		<p>gramatical puedan trascender más allá de lo que se piden en los aprendizajes respectivos (de suerte que nos encontramos con aprendizajes auto-referenciados del tipo «reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales»).</p> <p>Los aprendizajes del complemento lexicológico y cultural tampoco se plantean en términos de la problematización de lo cotidiano o de la aplicación del conocimiento en la solución de problemas.</p> <p>En suma, tampoco hay nada sobre este aspecto en este programa.” (RARE/afb)</p> <p>“En desacuerdo, ya que sólo uno de los aprendizajes de la asignatura: “Explica la pervivencia del griego en nuestra lengua y cultura, a fin de reconocer la presencia del griego en el español”, implica el análisis propiamente de este tema, o bien, la discusión de lo cotidiano, sin embargo, la solución de problemas o la problematización de lo cotidiano no es el propósito del aprendizaje.</p> <p>En cuanto a la aplicación del conocimiento en la solución de problemas, algunos de los aprendizajes tienen como propósito la aplicación, como los que se centran en la gramática como recurso para traducir, comprender y analizar un texto.” (DJCHG/afb)</p> <p>“En general, los aprendizajes del programa están poco orientados hacia el análisis y la problematización del contexto actual del alumno. A menos que se considere que el texto es un "problema" a resolver, podría decir que no hay ni un</p>	<p>5. “sólo uno de los aprendizajes de la asignatura: “Explica la pervivencia del griego en nuestra lengua y cultura, a fin de reconocer la presencia del griego en el español”, implica el análisis propiamente de este tema, o bien, la discusión de lo cotidiano,” (DJCHG/afb)</p> <p>6. “En cuanto a la aplicación del conocimiento en la solución de problemas, algunos de los aprendizajes tienen como propósito la aplicación, como los que se centran en la gramática como recurso para traducir, comprender y analizar un texto.” (DJCHG/afb)</p> <p>7. Los aprendizajes están poco orientados al análisis y problematización del contexto actual del estudiante. Ningún aprendizaje plantea la solución de un problema de la realidad. (JRHH/afb)</p> <p>8. “Las secuencias descriptivas y explicativas, que selecciono para mis talleres, necesariamente retoman problemas de la cotidianidad griega, que le permiten al estudiante reflexionar acerca de problemas de lo cotidiano, y que a veces coinciden con los que le propone su medio social, o los que le proponen aquellos desafíos por sus aprendizajes de otras materias.” (AFB/itcc)</p> <p>9. “donde algunos aprendizajes se quedan en lo gramatical, sin haberse enunciado la integración textual de temáticas gramaticales dentro de un aprendizaje jerárquicamente superior, que consiste en la comprensión global de una secuencia descriptiva o explicativa, resulta que los aprendizajes quedan incompletos y sin relación con el análisis y la problematización de lo cotidiano.” En esos casos, la</p>
--	--	---	--



		<p>sólo aprendizaje que plantee la solución de un problema de la realidad, lo cual es una pena, pues la materia tiene un alto potencial para dirigirse hacia la aplicación práctica del conocimiento adquirido.” (JRHH/afb)</p> <p>“Cuando se asume el enfoque comunicativo, como lo propone el programa en su presentación y en los títulos de las unidades y en los aprendizajes textuales, las secuencias descriptivas y explicativas, que como profesor selecciono para mis talleres, necesariamente retoman problemas de la cotidianidad griega, que le permiten al estudiante reflexionar acerca de problemas de lo cotidiano, y que a veces coinciden con los que le propone su medio social, o los que le proponen aquellos desafíos por sus aprendizajes de otras materias, como Filosofía, Ciencias de la Salud, Psicología, Biología, etc. En cambio, en las unidades de Griego I, donde algunos aprendizajes se quedan en lo gramatical, sin haberse enunciado la integración textual de temáticas gramaticales dentro de un aprendizaje jerárquicamente superior, que consiste en la comprensión global de una secuencia descriptiva o explicativa, resulta que los aprendizajes quedan incompletos y sin relación con el análisis ni la problematización de lo cotidiano. Porque el análisis abstracto de la lengua, no se acerca por principio a lo cotidiano.</p> <p>Incluso, se notará que donde el aprendizaje es gramatical la columna de temática replica el tema sin ninguna aportación de contenidos de los textos que usan esa gramática. Tales réplicas entre aprendizajes</p>	<p>columna de temática es una réplica de la columna de aprendizajes. (AFB/itcc)</p> <p>10. “los temas gramaticales no deberían colocarse como aprendizajes, si se está optando por un enfoque comunicativo.” (AFB/itcc)</p> <p>11. “El aprendizaje textual articula temáticas de índole diversa como los temas lingüísticos, en el nivel normativo y en el nivel léxico; pero además, incorpora temas de pragmática y temas culturales, por el contenido de los textos.” (AFB/itcc)</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se requiere una formación institucional que nos conduzca a aprender a problematizar lo cotidiano desde nuestra materia. Sin duda es una tarea que se puede aprender en el diálogo con materias como Filosofía, Historia, Teoría de la historia, y profesores del Colegio que sean sociólogos, y además con profesores de Ciencias de la salud, de Estadística, de Administración, de Geografía por mencionar aquellas materias que se enfrentan con problemas reales y cotidianos desde su especialidad. Estos diálogos interdisciplinarios se pueden concretar por medio de Coloquios, Encuentros o Semanas Académicas en los periodos intersemestrales. (AFB)</p>
--	--	--	--

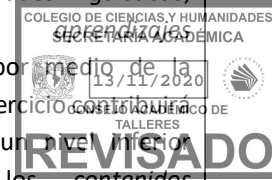
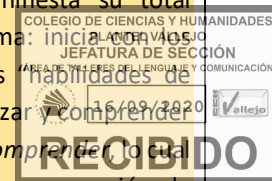


		y temáticas deberían estar superadas a través del enfoque disciplinario, ya que el elemento integrador de temáticas es el aprendizaje a nivel textual y los temas gramaticales no deberían, en principio, colocarse como aprendizajes, si se está optando por un enfoque comunicativo. El aprendizaje textual articula temáticas de índole diversa como los temas lingüísticos, en el nivel normativo y en el nivel léxico; pero además, incorpora temas de pragmática y temas culturales, por el contenido de los textos y secuencias griegas que los profesores podemos aprender a seleccionar.” (AFB/itcc)	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div>
3. Temática	3.3 Los contenidos son fundamentales o esenciales para el logro de los propósitos del programa	<p>“Considero que una buena parte de los contenidos son relevantes para el logro de los propósitos del programa, no obstante, tengo la impresión de que algunos no son pertinentes porque son demasiado específicos o no se podrían considerar como parte de la cultura básica del bachiller. Un ejemplo son los contenidos relativos al arte, que en mi opinión sobrepasan el límite de lo esencial y podrían representar una inversión de tiempo mayor que la que se destina a los aprendizajes de la lengua, que es un eje de mayor peso en el programa. Esto genera una falta de balance entre los contenidos que atañen a la lengua y los que atañen a la cultura. Me parece que el problema de fondo es la fragmentación de la asignatura en ejes y complementos, lo cual está dificultando el seguimiento integral de la misma.” (JRHH/afb)</p>	<p>3.3. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “el problema de fondo es la fragmentación de la asignatura en ejes y complementos, lo cual está dificultando el seguimiento integral de la misma.” (JRHH/afb) 2. “no es clara la elección de las temáticas presentes en el programa. En algunos casos, parecen muy amplios y faltos de relación con las temáticas anteriores.” (ITCC/afb) 3. “es válido preguntarse en qué sentido, bajo qué criterio, los temas que se han colocado en las unidades básicas. En el desarrollo del programa no hay ninguna indicación al respecto,” (RARE/afb) <div data-bbox="1707 1206 1978 1385" data-label="Image"> </div>

		<p>“Considero que no es clara la elección de las temáticas presentes en el programa. En algunos casos, parecen muy amplios y faltos de relación con las temáticas anteriores. Por ejemplo, “los periodos del arte en Grecia, estilos arquitectónicos griegos, los principales elementos del templo griego...”, todo esto es antecedido del “léxico textual”.</p> <p>En pocas palabras, no es comprensible la elección temática presente en varias unidades.” (ITCC/afb)</p> <p>“Aunque sólo hay propósitos referidos para la materia de Griego en general (y no para cada una de las asignaturas), la manera en que se desdoblan en el desarrollo de los programas las ideas manifestadas en los propósitos generan muchas dudas.”</p> <p>“Sobre el eje gramatical, los propósitos hablan en términos de “los elementos básicos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua griega”. De este modo, es válido preguntarse en qué sentido, bajo qué criterio, los temas que se han colocado en las unidades (y no otros) constituyen esos elementos básicos. En el desarrollo del programa no hay ninguna indicación al respecto, pero se intuye que se ha seguido un criterio de dificultad relativa.”</p> <p>“Sobre el complemento lexicológico, también se habla en el punto anterior de los elementos básicos. Asimismo, otro propósito refiere, de manera general, que el estudiante debe reconocer “el léxico de origen griego” con el fin de que el estudiante identifique el significado de raíces y afijos. Después se hace mención de los procedimientos léxicos de composición y derivación para la formación de palabras en español. Como hemos apuntado, en el</p>	<p>4. “Los contenidos para ser fundamentales o esenciales requieren de una jerarquización a partir del enfoque asumido en el programa. Tal jerarquización colocar en comprensión textual en el más alto nivel, las categorías textuales requieren ser introducidas en el siguiente nivel textual para evitar que de la oración se pase abruptamente al texto, lo cual comunicativamente no tiene secuencia ni sentido. En el tercer nivel deben estar los contenidos pragmáticos con la sintaxis y la morfología. De este modo los temas deben articularse en función del nivel más global, que integrará a los niveles menores, para evitar que cada nivel se convierta en un contenido autónomo sin relación con los demás niveles.” (AFB/itcc)</p> <p>5. “Si los profesores carecen de una formación adecuada y pertinente hacia este enfoque, confundirán los contenidos con los aprendizajes, y sucede algo muy común, los contenidos obtendrán la misma jerarquía y por ende la misma importancia; de este modo, se da pauta a un formalismo en los programas, donde cada tema es importante en sí mismo, aunque no tenga relación con los demás.” (AFB/itcc)</p> <p>6. “quienes participan sin actualización, y sólo con base en su formación profesional tradicional, participan en la actualización de programas asumiendo la existencia de un único enfoque de enseñanza, descriptivo, formalista y enciclopédico.” (AFB/itcc)</p> <p>7. “los contenidos de orden morfológico todavía se presentan por medio de listados un poco saturados” (AGC/afb)</p>
--	--	--	---



		<p>apartado de las temáticas en el desarrollo de las unidades no encontramos muchas referencias a estos puntos.”</p> <p>“Sobre el complemento cultural, hay un propósito que habla de contenidos culturales que contribuyen a «acrecentar su conocimiento del legado griego». Por otro lado, hay un propósito referido a la apreciación de los valores de la cultura griega antigua «para percatarse de la trascendencia del pensamiento helénico en la actualidad», que en el apartado de los contenidos se queda en la simple enunciación de los temas (cuyo impacto en la consecución de los propósitos no es reconocible por la simple enunciación).” (RARE/afb)</p> <p>“Los contenidos para ser fundamentales o esenciales requieren de una jerarquización a partir del enfoque asumido en el programa. Tal jerarquización colocará la comprensión textual en el más alto nivel, las categorías textuales requieren ser introducidas en el siguiente nivel textual para evitar que de la oración se pase abruptamente al texto, lo cual comunicativamente no tiene secuencia ni sentido. En el tercer nivel deben estar los contenidos pragmáticos con la sintaxis y la morfología. De este modo los temas deben articularse en función del nivel más global, que integrará a los niveles menores, para evitar que cada nivel se convierta en un contenido autónomo sin relación con los demás niveles.</p> <p>Si los profesores carecen de una formación adecuada y pertinente hacia este enfoque, confundirán los contenidos con los aprendizajes, y sucede algo muy</p>	<p>8. La descripción realizada de la tendencia formal es muy clara en este comentario, que manifiesta su total acuerdo a los contenidos del programa: inicia con los “conceptos básicos” luego pasa a las “habilidades de mayor complejidad”, como “leer, analizar y comprender textos”. En este orden no se lee para comprender, lo cual disocia la habilidad de lectura de la comprensión; la comprensión sólo es posible después del <i>análisis (gramatical)</i>. Y, como si los textos analizados no tuvieran contenido, sigue a esto “investigar los temas culturales propuestos en el programa” y “valorar la trascendencia de la cultura griega”. Esta síntesis del modo de enseñanza formal revela las tremendas disociaciones respecto de la <i>habilidad de lectura sin comprensión</i> y del <i>contenido ignorado</i> de los textos para tratar los <i>temas culturales</i> del programa. En esta síntesis faltó explicitar que después del análisis gramatical viene la traducción, por lo que se conoce como el método de gramática-traducción del enfoque formal. (DJCHG/afb)</p> <p style="text-align: center;">Propuestas de solución</p> <p>1-7. Para convocar a la participación de todos los docentes en activo, sería importante realizar una Semana Académica donde con base en los Documentos institucionales se redacten ponencias o conferencias en las que se propongan los <i>aprendizajes relevantes</i>, distribuidos en <i>aprendizajes de habilidades lingüísticas</i>, <i>aprendizajes actitudinales</i> y <i>aprendizajes procedimentales</i>, todos integrados por medio de la adquisición de la lengua griega. Este ejercicio de construcción de talleres permitirá a determinar los <i>propósitos</i>, y en un nivel inferior también permitirá seleccionar los <i>contenidos</i></p>
--	--	---	---

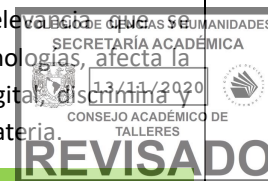


		<p>común, los contenidos obtendrán la misma jerarquía y por ende la misma importancia; de este modo, se da pauta a un formalismo en los programas, donde cada tema es importante en sí mismo, aunque no tenga relación con los demás. En este programa de Griego se ha hecho un esfuerzo por acercarnos al enfoque comunicativo con la propuesta de una Introducción muy adecuada, pertinente y actualizada, así como de unas Unidades basadas en una tipología textual integradora, pero esta labor compleja e innovadora se ve disminuida cuando hay quienes participan sin actualización, y sólo con base en su formación profesional tradicional, participan en la actualización de programas asumiendo la existencia de un único enfoque de enseñanza, descriptivo, formalista y enciclopédico.” (AFB/itcc)</p> <p>“En ocasiones, los contenidos de orden morfológico todavía se presentan por medio de listados un poco saturados, lo que hace dudar si con ello se alcanzarán los propósitos que, cabe decir, han sido redactados con base en el enfoque comunicativo.” (AGC/afb)</p> <p>“Totalmente de acuerdo, ya que los contenidos parten de conceptos básicos y, posteriormente, de manera gradual y progresiva, se centran en formar habilidades de mayor complejidad en los alumnos. Así pues, todos los contenidos tratados en el programa son indispensables para leer, analizar, y comprender textos griegos, uno de los propósitos principales de la asignatura, así como investigar los temas culturales propuestos en el programa y valorar</p>	<p><i>fundamentales</i>, que apoyarán el logro de los aprendizajes. Esta reflexión escrita <u>que se propone</u> seguramente requiere de una semana para satisfacer su finalidad y una reflexión aguda y bien contextualizada. Se recomienda el período interanual para su realización. (AFB)</p>
--	--	---	---

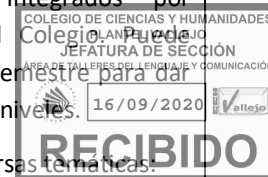


		la trascendencia de la cultura griega y su legado.” (DJCHG/afb)	
5. Estrategias didácticas	5.4 Las estrategias didácticas sugeridas fomentan el trabajo creativo y colaborativo	<p><i>“En el programa encontramos, de manera repetitiva, actividades convencionales: el profesor explica, los estudiantes recuperan la información. Cuando se promueve el trabajo en equipo, éste se limita a que los estudiantes investiguen y expongan los resultados de su investigación. No hay mucho de creatividad en estas actividades, y no se ve cómo la cualidad colaborativa del trabajo contribuya al resultado de las actividades.” (RARE) (icc)</i></p> <p><i>“Las estrategias se limitan a la enunciación de actividades que podrían realizarse de manera individual, así como grupal sin que signifique un cambio radical en el producto final de la estrategia.” (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>“La mayoría de las estrategias planteadas excluye el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo. La mayor parte del tiempo se mencionan estrategias que se llevan a cabo entre el docente y los alumnos.” (AGC) (icc)</i></p> <p><i>“Sí fomentan el trabajo colaborativo con una tendencia de fondo formalista. El trabajo creativo que implicaría la solución por nuevos caminos, o explicaciones didácticas novedosas para la comprensión textual, o el uso de nuevas tecnologías para fomentar aprendizajes textuales, culturales o léxicos, no se asoman en ninguna de las estrategias sugeridas.” (AFB) (icc)</i></p> <p><i>“la mayoría de las estrategias sugeridas no fomentan la creatividad ni el trabajo colaborativo, sino que se recurre a estrategias comunes como exponer lo investigado, en lugar de realizar proyectos interdisciplinarios donde se abarquen diversas disciplinas sobre una misma temática, también se sugiere identificar lugares en un mapa o vocabulario</i></p>	<div> <div> COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 16/09/2020 RECIBIDO </div> </div> <p>5.4. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las estrategias se centran en recabar información y presentación en plenaria. No se dan propuestas que permitan crear una red de colaboración entre los alumnos, o un intercambio con el profesor. 2. Las actividades pueden realizarse de manera individual o grupal, sin que afecte el producto final. De igual modo, la creatividad no es perceptible en las estrategias. Si se observa dicha creatividad en los productos, es a cuenta propia de los alumnos. 3. La falta de relevancia de las estrategias es evidente en la falta de intercambio dentro y fuera del ámbito escolar. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base el conocimiento de Modelo Educativo, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área, así como el desarrollo de estrategias de acuerdo a lo presentado en el Glosario de Términos presente en el Protocolo de Equivalencias (17-enero-2020). 2. Se propone el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario en Seminarios integrados por <div> <div> COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA 13/11/2020 CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES REVISADO </div> </div>

	<p>en un texto, en lugar de proponer estrategias que incluyan la creación de objetos, la preponderancia del sentido del oído o el tacto, en lugar de la vista, etc. Así también, se prefiere el trabajo individual que el colectivo en la mayoría de las propuestas didácticas.” (DJCG) (icc)</p> <p><i>“Las estrategias proponen la elaboración de productos en los que los alumnos pueden demostrar su creatividad”. (JHH) (icc)</i></p>	<p>profesores de las cuatro Áreas del Colegio. Puede iniciarse con las materias del mismo semestre para dar pie, posteriormente, a un trabajo interdisciplinario.</p> <p>JHH considera la creatividad de los alumnos en la entrega del producto (esto no se visualiza en la propuesta de la estrategia del programa, es decir, no propicia la creatividad. En realidad es una situación aleatoria y depende exclusivamente del alumno).</p> <p>DAS. Sin argumentación</p> <p>JRR. Sin argumentación</p>
5.5 Las estrategias didácticas sugeridas promueven, en su caso, la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana	<p><i>“Las estrategias se centran en las temáticas del programa y se muestran incapaces de plantear actividades en las que se haga uso de este conocimiento para analizar y comprender problemáticas de la vida cotidiana.” (AGC) (icc)</i></p> <p><i>“Las estrategias didácticas no están considerando la relación de la asignatura con situaciones cotidianas, ni están enfocadas hacia la solución de problemas o hacia la problematización del conocimiento.” (JHH) (icc)</i></p> <p><i>“Como apuntábamos en el apartado anterior, no hay prácticamente relación de las actividades con problemas y situaciones de la vida cotidiana. En algunas actividades se hace mención de la relevancia de los temas en la actualidad (como en «los alumnos elaborarán un cuadro comparativo de las teorías de los filósofos presocráticos y comentarán su relevancia en la actualidad»); sin embargo, no hay una verdadera problematización, sino meramente una simple exposición de lo que esta vigencia podría ser en general. Todos los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudios del Colegio deberían tener una propuesta en este sentido. El programa de griego, bajo esta perspectiva, no aborda estas cuestiones”.(RARE) (icc)</i></p> <p><i>“No hay ninguna estrategia que se relaciona con la vida cotidiana de los alumnos”. (ITCC) (afb)</i></p>	<p>5.5. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La falta de relevancia de las estrategias se observa en su nula vinculación con problemáticas o situaciones de la vida cotidiana. 2. No existe una problematización del conocimiento. No se observa la creación de situaciones de aprendizaje que lleven a una comprensión o logro de los propósitos de la asignatura. 3. La falta de vinculación con la realidad del alumno, se observa en el nulo uso de las TICs o TACs. Situación que impide enriquecer la relación del alumno con su objeto de estudio. 4. Desafortunadamente, la poca relevancia que se observa en el uso de las nuevas tecnologías, afecta la manera en que el alumno, nativo digital, discrimina y adquiere información en línea de la materia. <p>Propuestas de solución</p>



	<p><i>"No en general. Sólo cuando se ocupan de la trascendencia de temas de la cultura griega en la cultura actual, pero lo hacen de una manera global y no problematizan los aprendizajes ni la temática." (AFB) (icc)</i></p> <p><i>"En desacuerdo, ya que la mayoría de las estrategias sugeridas no promueven la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana, sino que se recurre a estrategias que cumplan con las temáticas propuestas pero no se hace énfasis en la reflexión con la vida cotidiana, no se sugiere identificar en un texto una problemática de actualidad ni cómo problematizarla, por ejemplo, la equidad de género, el aborto, la guerra, el sincretismo cultural, etc." (DJCG) (icc)</i></p> <p><i>"Las lecturas que el alumno tiene que hacer contribuyen a la solución de problemas de su vida cotidiana de estudiante de la materia, como es la comprensión de léxico científico o técnico". (JRR) (icc)</i></p>	<p>1. Se propone el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario en Seminarios integrados por profesores de las cuatro Áreas del Colegio. Puede iniciarse con las materias del mismo semestre para dar pie, posteriormente, a un trabajo interdisciplinario.</p> <p>2. Encuentro de profesores sobre diversas temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La vida cotidiana y la enseñanza del griego y latín • Uso de las TIC en el aprendizaje del griego y latín <p>ICC/DAS/JRR. Sin argumentación DAS. Sin argumentación JRR. Considera que el léxico es el elemento esencial que vincula al alumno con su vida cotidiana.</p>
5.6 Las estrategias didácticas sugeridas promueven el aprovechamiento de las TIC y de las TAC	<p><i>"En ninguna parte se contempla el apoyo de estas herramientas. Los materiales involucrados siempre son el pizarrón, libros, papel y pluma." (AGC) (icc)</i></p> <p><i>"En el conjunto de actividades, sólo hay una referencia a alguna herramienta tecnológica como Power Point (no se considera, por ejemplo, el uso de algo tan básico en nuestros tiempos como la Internet). En consecuencia, realmente no se utilizan los recursos de las TIC y las TAC para generar nuevas formas de relación entre los estudiantes y el objeto de estudio, y de interacción entre los estudiantes." (RARE) (icc)</i></p> <p><i>"Totalmente en desacuerdo, ya que en la gran mayoría de las estrategias didácticas sugeridas se señala el trabajo en el cuaderno, en el pizarrón o en un texto sugerido por el profesor donde se identificarán aspectos de léxico o gramática." (DCG) (icc)</i></p>	<p>5.6. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. No existen propuestas que promuevan el uso de las TICs o TACs en las estrategias.</p> <p>ICC, DAS y JHH indican la falta de estrategias que aborden el uso de las TICs.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>Se retoma la propuesta en la formación de los profesores en la utilización de plataformas educativas de fácil uso y acceso (EDMODO y Classroom), así como de suites de</p>



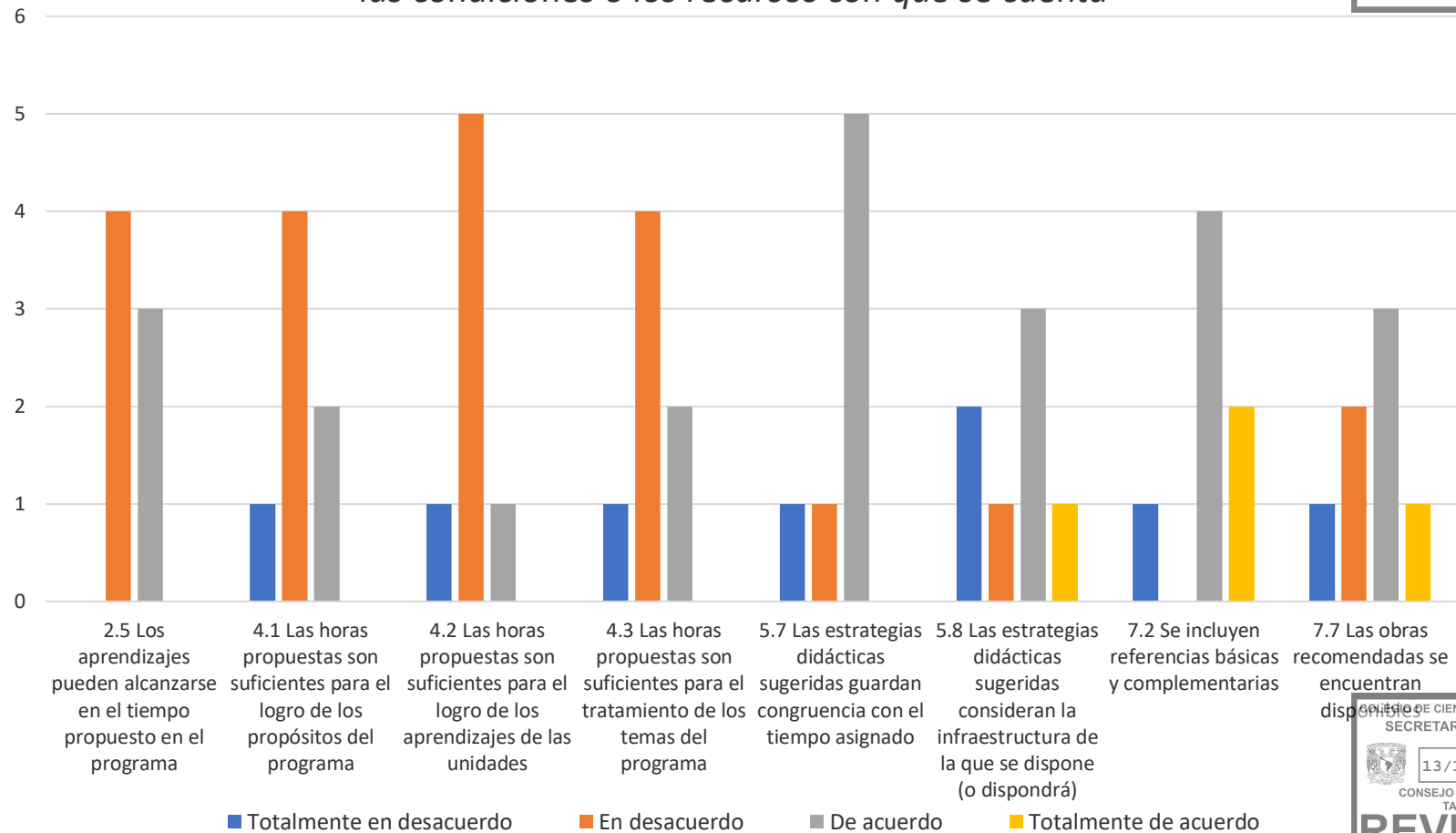
		<p><i>"En las estrategias no se propone el uso de las Tic's o Tac's". (ICC) (afb)</i></p> <p><i>"A excepción de la elaboración de diapositivas con apoyo de PowerPoint, las estrategias no sugieren el empleo de TIC". (JHH) (icc)</i></p> <p><i>"No, aunque diferentes actividades propuestas para realizarse en el pizarrón o en el cuaderno se pueden trasladar al uso de nuevas tecnologías." (AFB) (icc)</i></p> <p><i>"El estudiante se ve obligado a buscar información vía Internet para sus presentaciones sobre temas de la materia". (JRR) (icc)</i></p>	<p>edición de video para la creación de cápsulas educativas para los alumnos. Esto con el fin de que el profesor no sea dependiente de los materiales en línea, sino que el mismo sea el diseñador de dichos materiales.</p> <p>JRR considera que la utilización de la Internet es una herramienta obligatoria, sin que sea necesaria su explicitación.</p>
--	--	---	---



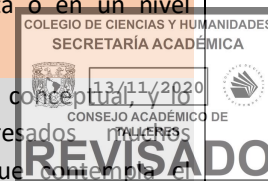
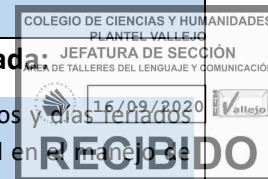
ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA ASIGNATURA DE GRIEGO I

Criterio de Factibilidad

El apartado revisado es realizable y alcanzable en el tiempo, las condiciones o los recursos con que se cuenta



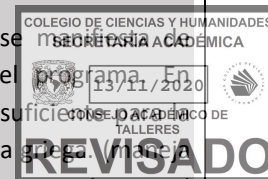
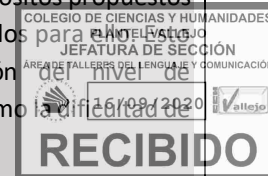
Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
2. Propósitos y aprendizajes	2.5 Los aprendizajes pueden alcanzarse en el tiempo propuesto en el programa	<p>“Como tiempos relativos, dependientes de los grupos con los que interactuamos, de la cantidad de inscritos, de sus intereses y expectativas, son tiempos que permiten con flexibilidad alcanzar los aprendizajes. Se debe considerar que entre paros y días feriados cada semestre requiere de flexibilidad en el manejo de los tiempos propuestos.” (AFB/itcc)</p> <p>“Considero que la relación entre los aprendizajes y el tiempo asignado para cubrirlos no es viable, debido a que la dificultad de algunos contenidos suele requerir más tiempo de estudio del que se propone. Para mí, el tiempo asignado a cubrir la primera y la tercera unidad del programa es apenas suficiente para lograr los aprendizajes de esas unidades, en cambio, me parece que la segunda unidad está sobrecargada, pues contiene 12 temáticas a cubrir en 24 horas, es decir, en 12 sesiones de 2 horas. Esto equivale a ver un tema distinto por clase, o bien, lograr un aprendizaje en 4 horas, es decir, en una semana. Considero que es un tiempo demasiado ajustado para tantos temas y aprendizajes, y más si vemos que se trata de temáticas complejas que podrían requerir de más tiempo para ser asimiladas por los alumnos.” (JRHH/afb)</p> <p>“El tiempo propuesto en el programa puede parecer adecuado o no, depende de muchas variables. En el caso de los aprendizajes presentes en el programa, de clara línea gramatical, parece un tiempo corto si</p>	<p>Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Se debe considerar que entre paros y días feriados cada semestre requiere de flexibilidad en el manejo de los tiempos propuestos.” (AFB/itcc) 2. “la segunda unidad está sobrecargada, pues contiene 12 temáticas a cubrir en 24 horas, es decir, en 12 sesiones de 2 horas. Esto equivale a ver un tema distinto por clase, o bien, lograr un aprendizaje en 4 horas, es decir, en una semana. Considero que es un tiempo demasiado ajustado para tantos temas y aprendizajes, y más si vemos que se trata de temáticas complejas que podrían requerir de más tiempo para ser asimiladas por los alumnos.” (JRHH/afb) 3. “En el caso de los aprendizajes presentes en el programa, de clara línea gramatical, parece un tiempo corto si se desea que el alumno llegue a ser un “pequeño especialista” del griego.” (ITCC/afb) 4. Para adquirir mayor profundidad en todos los aprendizajes propuestos, se tiene que considerar el doble del tiempo estimado para trabajar, investigar y ejercitar en casa. (DJCHG/afb) 5. ¿A cabalidad es como especialista o en un nivel propedéutico? (AGC/afb) 6. “dada su naturaleza declarativa o conceptual, y lo poco definidos que están expresados en los aprendizajes, los 16 aprendizajes que contempla el



		<p>se desea que el alumno llegue a ser un “pequeño especialista” del griego.” (ITCC/afb)</p> <p>“En desacuerdo, ya que aunque considero que la distribución del tiempo asignado para la asignatura está distribuida equitativamente, puesto que la primera unidad, que requiere menos tiempo para la adquisición de los aprendizajes, consta de 16 horas, y las siguientes dos, que ameritan más tiempo tienen 24 horas cada una, no es suficiente para la adquirir a mayor profundidad todos los aprendizajes, por ello se tiene que considerar el doble del tiempo estimado para trabajar, investigar y ejercitar en casa.” (DJCHG/afb)</p> <p>“Los aprendizajes, si se trabajan y ejercitan lo suficiente, no pueden ser alcanzados a cabalidad en el tiempo que establece el progra,a.” (AGC/afb)</p> <p>“Considero que, dada su naturaleza declarativa o conceptual, y lo poco definidos que están expresados muchos aprendizajes, los dieciséis aprendizajes que contempla el programa se pueden abordar en las 64 horas aproximadamente con que se cuenta en el semestre.” (RARE/afb)</p>	<p>programa se pueden abordar en las 64 horas”. (RARE/afb)</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1.El tiempo propuesto tiene que asumirse con flexibilidad debido a factores externos e internos. Una posibilidad es considerar el tiempo extracurricular que deben ocupar los alumnos para consolidar aprendizajes. (AFB)</p> <p>2-6. Como se nota la falta de jerarquización de los aprendizajes, cuando los profesores asumen en sus comentarios que abordar todos los temas desde una línea isocrónica es muy ajustado, lo que observamos es la necesidad de una discusión al respecto, ésta puede darse a través de un Coloquio o un Encuentro de profesores, de dos o tres días, con ponencias o conferencias que versen sobre los aprendizajes relevantes de cada asignatura (Griego I y II) en una materia (Griego). Tal vez esto permita distribuir los aprendizajes por su jerarquía en tiempos didácticos y determinar, en general, el nivel de profundidad en que se deben alcanzar o tratar en un taller propedéutico, pues es la problemática a la que apuntan términos como “cabalidad”, “pequeño especialista” y “mayor profundidad”. (AFB)</p>
--	--	--	---



<p>4. Tiempo didáctico</p>	<p>4.1 Las horas propuestas son suficientes para el logro de los propósitos del programa</p>	<p><i>En desacuerdo:</i> <i>“La cantidad de tiempo de la asignatura es muy breve y la cantidad de propósitos que se han establecido son numerosos y complejos. No es posible cumplir con todos los propósitos en un periodo tan breve de tiempo.” (AGC) (icc)</i></p> <p><i>“En desacuerdo, ya que el programa plantea 16 horas para la primera unidad, 24 horas para la segunda unidad y 24 para la tercera y, aunque están distribuidas de manera equitativa, los propósitos son ambiciosos en cuanto a la adquisición de la lengua griega, aspecto que es complejo de lograr, para lograr este y otros aprendizajes se requiere, por lo menos, del doble de tiempo destinado al aula, por ello los alumnos deben ejercitar, investigar y analizar en casa para poder lograrlos.” (DJCG) (icc)</i></p> <p><i>“Como lo mencioné en el apartado 1, éste es un detalle que presentan muchas asignaturas y, aunque sí pueden ser suficientes, orillan al docente a trabajar de forma muy somera algunos temas para cubrir los conocimientos requeridos en el semestre.” (DAS) (icc)</i></p> <p><i>“Las horas contempladas en el programa en general permiten el logro de los propósitos, lo que impide en el transcurso del semestre el logro de los propósitos son los paros y los días feriados. Debería la institución compensar esos días con sábados laborables o ampliando unas semanas el calendario semestral. Se presenta un problema cuando los propósitos de una unidad se expresan en términos de conocimientos declarativos sobre contenidos gramaticales, cuando se ha aceptado instrumentar el enfoque comunicativo”. (AFB) (icc)</i></p> <p><i>“En los términos en que están planteados, suena verosímil que se puedan conseguir los propósitos del programa generales del programa. Sin embargo, es curioso que, cuando nos remitimos a las unidades, haya una desproporción con respecto a las horas asignadas a cada unidad: aunque el número de propósitos es equitativo en cada unidad (tres), para la</i></p>	<p>I. En desacuerdo. Los profesores AGC y DCG consideran que no es factible cumplir con los propósitos propuestos por la materia en los tiempos destinados para el trabajo debido a la falta de especificación del nivel de comprensión de cada propósito, así como la dificultad de su logro real en el tiempo asignado.</p> <p>II. La postura no es clara. DAS retoma que el numeral 1. Por un lado, considera que es suficiente, pero el docente se ve obligado a trabajar de manera somera los contenidos. El docente se contradice al considerar el tiempo suficiente, pero condicionando el trabajo con los contenidos (coloca en la misma jerarquía a los propósitos y a los contenidos temáticos).</p> <p>III. El tiempo es adecuado AFB. el problema son los paros o situaciones extraescolares que afectan la secuenciación del trabajo en el aula. El docente propone la compensación de horas de clase en días fuera del horario escolar.</p> <p>IV. En desacuerdo. RARE expresa que las horas fueron asignadas sin una reflexión sobre las dificultades y retos que conlleva el inicio del aprendizaje de una nueva lengua, pues, implica iniciar el conocimiento de un nuevo sistema de símbolos y la reflexión sobre la cultura a la que pertenece. Ambos propósitos de gran complejidad para ser logrados en los tiempos asignados.</p> <p>V. Parece estar en desacuerdo. JHH se encuentra de acuerdo por la falta de claridad del programa. En realidad, considera el tiempo apenas suficiente para la comprensión básica de textos en lengua griega, aunque el término de niveles de comprensión, acorde con el</p>
-----------------------------------	--	--	---



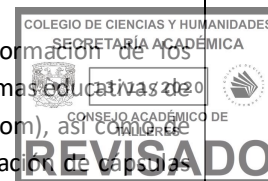
		<p>unidad 1 se contemplan 16 horas, mientras que las unidades 2 y 3 tienen asignadas 24. Consideramos que la unidad 1 contiene propósitos (como hacer que un estudiante pueda operar en un sistema de escritura diferente; o que reflexione sobre la herencia griega transmitida a nuestra cultura) cuya consecución podría tomarse más tiempo del contemplado. Al menos, entonces, debería haber una distribución igualmente equitativa de las horas, si no es que la primera unidad debería recibir más horas.” (RARE) (icc)</p> <p>“El tiempo es un tema difícil de tratar, sobre todo si tomamos en cuenta que van tres años con paro de actividades. En este sentido el tiempo es relativo, por lo que debemos hacer una selección de aquello que consideramos, los docentes, importante para que alumno llegue a la meta fijada”. (ITCC) (afb)</p> <p>De acuerdo: “Me manifiesto de acuerdo, pero con la reserva de que en el programa no está del todo claro en qué nivel de comprensión de la lengua griega se quiere situar al estudiante. En mi opinión, el tiempo del que se dispone, es apenas suficiente para que el alumno comprenda textos con estructuras clásicas básicas y un vocabulario elemental de no más de 200 palabras”. (JHH) (icc)</p> <p>“Los contenidos programáticos son los de una introducción al conocimiento de la lengua griega”. (JRR)</p>	<p>enfoque de la materia. Sin embargo, después aborda la gramática, al referirse a estructuras. La respuesta es confusa).</p> <p>VI.Desde la puesta en acción de los nuevos programas se ha dado situaciones que no ha permitido poner en marcha las planeaciones decentes en el aula. Por lo anterior, se considera difícil determinar si los tiempos son adecuados o no.</p> <p>VII.JRR. Considera que los tiempos propuestos están bien. (sin argumentación)</p> <p>4.1. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. No es factible cumplir con los propósitos propuestos por la materia en los tiempos destinados para ello. Esto debido a la falta de especificación del nivel de comprensión de cada propósito, así como la dificultad de su logro real en el tiempo asignado.</p> <p>2. Las horas fueron asignadas sin una reflexión sobre las dificultades y retos que conlleva el inicio del aprendizaje de una nueva lengua, pues, implica iniciar el conocimiento de un nuevo sistema de símbolos y la reflexión sobre la cultura a la que pertenece. Ambos propósitos de gran complejidad para ser logrados en los tiempos asignados.</p> <p>3. Desde la puesta en acción de los nuevos programas se han dado situaciones que no han permitido poner en marcha las planeaciones docentes en el aula.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Revisión de los propósitos a bordar en cada unidad, pues, su amplitud y falta de coherencia interna (relación</p>
--	--	---	--



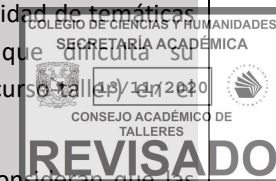
		<p>entre cada uno de ellos) no permite un abordaje adecuado en los tiempos propuestos.</p> <p>2. Creación de cursos de actualización <i>realizados en conjunto con la DGTIC que propicien el trabajo en línea:</i></p> <p>* Uso de software CAMTASIA (se propone su compra por la UNAM): suite que permite crear tutoriales en video y presentaciones vía screencast, o a través de un plug-in de grabado directo en Microsoft PowerPoint.</p> <p>* Uso de plataformas educativas: EDMODO, Classroom que son muy fáciles de usar. Adecuadas para todo tipo de usuario.</p> <p>Lo anterior con la intención de poder continuar las clases aún con las situaciones inesperadas que se pueden dar a lo largo del semestre.</p>
4.2 Las horas propuestas son suficientes para el logro de los aprendizajes de las unidades	<p><i>"La unidad1 tiene aprendizajes especialmente amplios, sobre todo considerando que constituyen el fundamento del resto de la materia. Y la unidad 3, que tiene una menor cantidad de aprendizajes, tiene asignada la misma cantidad de horas que la unidad 2. Consideramos que la distribución de horas, en función de aprendizajes que incluyen temas que pueden ser muy amplios, está planteada poco adecuadamente." (RARE) (icc)</i></p> <p><i>"las horas propuestas por unidad teóricamente son suficientes, pero las sesiones suprimidas por paros así como la alteración del ritmo de trabajo son las causas de insuficiencias en el tiempo real de cada unidad. El problema es cuando se proponen aprendizajes gramaticales, fuera de lugar de acuerdo con el enfoque del Área, se pierde tiempo en un tipo de aprendizaje que no conduce a los estudiantes a la comprensión textual." (AFB) (icc)</i></p>	<p>4.2. Problemáticas detectadas:</p> <p>Se considera que hay situaciones intrínsecas al Programa que afecta la factibilidad de los tiempos propuestos para los aprendizajes, estos son:</p> <p>1. la falta de criterios que indiquen la razón de la asignación de horas por unidad. Esto, pues, se considera que ciertos aprendizajes requieren de más tiempo para el logro, mientras que otros requieren de menos. Esta disparidad afecta la distribución de tiempo al final de cada unidad, pues, sería necesario <i>más tiempo para</i> abordar ciertos aprendizajes propuestos por el programa de la asignatura.</p> <p>2. Presencia de aprendizajes centrados en el aspecto gramatical de la lengua griega. Lo cual no cumple con el</p>



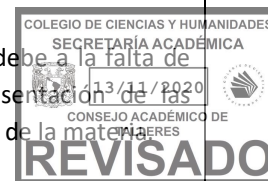
		<p><i>“El tiempo propuesto en el programa puede parecer adecuado o no, depende de muchas variables. En el caso de los aprendizajes presentes en el programa, de clara línea gramatical, parece un tiempo corto si se desea que el alumno llegue a ser un “pequeño especialista” del griego. Además de que debe de tomarse en cuenta la velocidad o las necesidades específicas de los alumnos para lograr el aprendizaje, que es el fin y meta de Colegio.” (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>“A partir de mi experiencia, me parece que sólo la Unidad I del programa se ajusta en términos realistas a las horas indicadas en el programa, en cambio, la Unidad II me parece demasiado cargada para el tiempo del que se dispone. Y en cuanto a la Unidad III, me parece que el complemento cultural podría llevar más tiempo del adecuado para un contenido complementario, con la consecuente falta de balance que eso implica”. (JHH) (icc)</i></p> <p><i>“En desacuerdo, ya que el programa plantea 64 horas en total para cumplir con todos los aprendizajes de la asignatura y, aunque están distribuidas de manera equitativa, los propósitos son ambiciosos en cuanto a la adquisición de la lengua griega, aspecto que es complejo de llevar a cabo, para lograr este y otros aprendizajes se requiere, por lo menos, del doble de tiempo destinado al aula, por ello los alumnos deben ejercitar, investigar y analizar en casa para poder lograrlos”. (DJCG) (icc)</i></p> <p><i>“Los aprendizajes propuestos son los de una introducción al conocimiento del griego”. (JRR) (icc)</i></p>	<p>enfoque comunicativo de la materia. Esta situación implica la utilización de horas de clase en un aprendizaje formal que hace “perder” tiempo en su abordaje. Con respecto a la parte extrínseca al Programa se considera lo siguiente:</p> <p>3. La alteración de las sesiones de clase. A raíz de los paros o situaciones externas al Colegio que alteran el ritmo y tiempo de trabajo planeado para la unidad.</p> <p>DCG- parece considerar como sinónimos los términos propósito y aprendizaje. Esto se puede concluir al notar que la respuesta de este apartado es la misma que el del apartado anterior.</p> <p>JRR. Da la misma respuesta del apartado anterior, sólo cambio en término propósitos por aprendizajes. Sin argumentación</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se propone una revisión de las horas asignadas por unidad, de acuerdo a criterios congruentes con el enfoque disciplinario (enfoque comunicativo) y didáctico del Área de Talleres (Curso-taller).</p> <p>2. Se considera necesario la revisión de los aprendizajes propuestos por unidad, con el fin de que tengan congruencia entre ellos. De tal manera, que no se multipliquen los tiempos por la dificultad de concatenarlos y aprovechar los aprendizajes previos de los alumnos.</p> <p>3. Se retoma la propuesta en la formación de los profesores en la utilización de plataformas educativas de fácil uso y acceso (EDMOD y Classroom), así como de suites de edición de video para la creación de cápsulas educativas para los alumnos.</p>
--	--	---	--



	<p>4.3 Las horas propuestas son suficientes para el tratamiento de los temas del programa</p>	<p><i>Totalmento en desacuerdo:</i></p> <p><i>“Son insuficientes, ya que el enfoque didáctico de la materia es del de curso-taller, por lo que se busca que no sólo se mencionen y expliquen las temáticas, sino que también se ejerciten lo suficiente. En un curso de lengua, cada temática requiere de varias sesiones para que el estudiante realice distintos ejercicios que le permitan comprenderla y, sobre todo, ponerla en práctica”. (AGC) (icc)</i></p> <p><i>En desacuerdo:</i></p> <p><i>“Nuevamente en el orden de jerarquía que le corresponde a los temas, si desde los propósitos y los aprendizajes de unidad se refuerza una enseñanza formal en los programas, los temas por esa vía pueden ser tan especializados que no deberían de tener cabida en un taller propedéutico, porque no se trata de formar especialistas en gramática, sino estudiantes que comprendan textos griegos en un primer acercamiento a una lengua antigua sin todo el aparato filológico que requiere un profesional o un investigador, pero no un bachiller. De modo que el tiempo destinado a los temas requiere una revisión en función de los temas que se enseñan y su necesaria integración en aprendizajes de cada unidad.” (AFB) (icc)</i></p> <p><i>“Me parece que los temas son excesivos para el tiempo del que se dispone efectivamente. El problema es la fragmentación de los contenidos que ya hemos comentado líneas atrás. Considerar los aspectos culturales separados de la lengua, está ocasionando que los contenidos aumenten y se caiga en la tendencia de agregar contenidos demasiado específicos y ya del ámbito de los estudiantes universitarios.” (JHH) (icc)</i></p> <p><i>“Lo dicho anteriormente aplica también con la cuestión de los temas. La unidad 1 recibe sólo 16 horas para constituir la introducción a la lengua griega, además de que luego incluye un tema como el ámbito geográfico, y otro tan resbaladizo como «la importancia del griego como vehículo de transmisión</i></p>	<p>4.3. Problemáticas detectadas:</p> <p>1.Existe una gran cantidad de temáticas a abordar por unidad. Esto se manifiesta en los temas gramaticales presentes en cada unidad. Situación que dificulta su abordaje en los tiempos propuestos e el programa.</p> <p>2. Se da una excesiva fragmentación de los temas en los tres componentes en los que se divide el programa, esto son: la gramática, el léxico y la cultura. Lo anterior no permite tratar los temas propuestos por unidad de acuerdo al enfoque disciplinario o didáctico de la asignatura.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se propone una revisión de las horas asignadas por unidad, de acuerdo a criterios congruentes con el enfoque disciplinario (enfoque comunicativo) y didáctico del Área de Talleres (Curso-taller).</p> <p>2. Se considera necesario la revisión de los aprendizajes propuestos por unidad, con el fin de que tengan congruencia entre ellos. De tal manera, que no se multipliquen los tiempos por la dificultad de concatenarlos y aprovechar los aprendizajes previos de los alumnos.</p> <p>Se considera que existe una gran cantidad de temáticas a abordar por unidad. Situación que dificulta su tratamiento de manera adecuada (curso taller) en el tiempo propuesto para cada unidad.</p> <p>Además, los profesores AFB y JHH consideran que las temáticas son demasiado especializadas, por lo que no</p>
--	---	---	---



		<p>del helenismo que delineó la cultura occidental». En este sentido, consideramos que al menos debería haber una distribución equitativa de horas en función de los temas que se buscan tratar en las unidades". (RARE) (icc)</p> <p>"En desacuerdo, ya que el programa plantea 64 horas en total para cumplir con todos los temas de la asignatura y, aunque están distribuidas de manera equitativa, los propósitos son ambiciosos en cuanto a la adquisición de la lengua griega, aspecto que es complejo de llevar a cabo, para lograr este y otros aprendizajes se requiere, por lo menos, del doble de tiempo destinado al aula, por ello los alumnos deben ejercitar, investigar y analizar en casa para poder lograrlos". (DJCG) (icc)</p> <p>De acuerdo: "En este punto considero importante recalcar que el hecho de ver los contenidos del programa, lo cual se puede lograr con el tiempo propuesto, no significa el logro de los aprendizajes. En pocas palabras, cantidad no implica calidad". (ITCC)(afb)</p> <p>"Las 24 horas contempladas en el programa para cada unidad son suficientes para conocimientos elementales de griego". (JRR) (icc)</p>	<p>tiene razón de ser en un curso propedéutico. Esto se manifiesta en los temas gramaticales presentes en cada unidad.</p> <p>JHH. Trata sobre la fragmentación de contenidos al referirse a los complementos cultural y léxico).</p> <p>RARE. Las horas fueron distribuidas de manera inadecuada, pues, no se tomó en cuenta las temáticas a tratar, que no resultan sencillas, para la designación de los tiempos por unidad.</p> <p>Los tiempos para el abordaje de contenidos sin práctica y comprensión, no es lo deseable. Sin embargo, es lo que parece predominar en el programa.</p> <p>La profesora DCG utilizó la misma respuesta en los apartados 4.1, 4.2 y 4.3 de este cuestionario.</p> <p>JRR considera que las horas asignadas son adecuadas. Sin embargo, no toma en cuenta que la primer unidad tiene asignadas 16 h no 24.</p> <p>Se puede resumir que no se considera factible el trabajo de las temáticas propuestas en el tiempo propuesto por unidad. Esto de acuerdo a 7 de los 8 profesores encuestados.</p>
5. Estrategias didácticas	5.7 Las estrategias didácticas sugeridas guardan congruencia con el tiempo asignado	<p>"Las estrategias sugeridas se pueden llevar a cabo sólo si el trabajo es poco profundo. Llegar a la realización de los productos sugeridos, requiere de más tiempo." (AGC) (icc)</p> <p>"Aunque las actividades propuestas dentro de cada unidad no guardan una relación directa con el tiempo asignado, suena verosímil, por su naturaleza simple, que las estrategias sugeridas puedan llevarse a cabo en el tiempo contemplado." (RARE) (icc)</p>	<p>5.7. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. La extrema sencillez presente en las "estrategias" (más bien actividades) hace factible su realización en el tiempo establecido.</p> <p>Cabe destacar, que la factibilidad se debe a la falta de profundidad y coherencia en la presentación de las estrategias propuestas en el programa de la materia.</p>

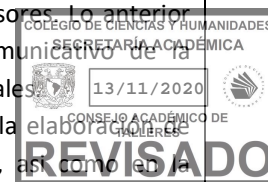


	<p><i>"Las estrategias sugeridas pueden realizarse en los tiempos que el programa indica". (JHH) (icc)</i></p> <p><i>"considero que las estrategias sugeridas concuerdan con el tiempo asignado, sin embargo, podrían mejorar en cuanto a la creatividad, el uso de las tecnologías o la interactividad para que la adquisición de los aprendizajes sea más eficaz en el mismo tiempo determinado en el Programa, es decir, se pueden lograr los aprendizajes en el mismo tiempo, pero con estrategias más atractivas para los alumnos". (DJCG) (icc)</i></p> <p><i>"Las actividades son muy sencillas y pueden realizarse en pocas horas, esto debido a su simplicidad, falta desarrollo y poca profundidad en su presentación." (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>"Se advierte congruencia entre temas y tiempo previsto". (JRR) (icc)</i></p>	<p>Se presenta el aula como el único espacio de trabajo de la materia. Lo cual hace factible la realización de las estrategias propuestas.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>La situación observada en el punto 1. del apartado de problemáticas detectadas, nos lleva a proponer una reestructuración de este apartado, de acuerdo al enfoque de la materia, a saber, el enfoque comunicativo textual.</p> <p>DJCG propone hacer más atractivas las estrategias para los alumnos.</p> <p>DAS y JRR sin argumentación</p>
5.8 Las estrategias didácticas sugeridas consideran la infraestructura de la que se dispone (o dispondrá)	<p><i>"No. Las estrategias se basan en aspectos formalistas como son: cuaderno, libros, lápiz, pizarrón. Bajo tal perspectiva, no se observa alguna propuesta que implique el uso de la infraestructura digital." (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>"No, porque se refieren siempre a cuaderno y pizarrón. No incorporan nuevas tecnologías en el aula, para darle atractivo al discurso docente y al aprendizaje; tal vez porque es muy endeble esa infraestructura y susceptible de ser dañada o saqueada, como sucedió con la instalación de cañones en cada salón." (AFB) (icc)</i></p> <p><i>"No hay muchas indicaciones sobre los espacios en que se llevan a cabo las estrategias. En alguna actividad se hace referencia al uso del pizarrón, por lo que podemos asumir que todas se llevan a cabo en el aula. A este respecto, no se plantea una infraestructura (incluso cuando se habla en una actividad sobre el uso de una presentación en Power</i></p>	<p>5.8. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. En general, la única infraestructura digital que se puede inferir por lo presentado en el programa es el servicio de computo (sólo para el profesor: proyector). En el caso de los elementos tradicionales como son el aula, el pizarrón, sillas, mesas son dados por la institución.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se retoma la propuesta en la formación de los profesores en la utilización de plataformas educativas de fácil uso y acceso (EDMOD y Classroom), así como de suites de edición de video para la creación de cápsulas educativas para los alumnos (CAMTASIA). Esto con el fin</p>

		<p><i>Point) a la que no se tenga acceso en condiciones normales.” (RARE) (icc)</i></p> <p><i>Totalmente de acuerdo: Totlmente de acuerdo, ya que la mayoría de las estrategias sugeridas no se basan en el uso de la tecnología, los alumnos sólo requieren de un ordenador y acceso a internet, los cuales están a disposición de los alumnos dentro de las instalaciones del Colegio, además de que la gran mayoría de los alumnos cuenta con estos dos recursos en casa. La mayoría de las estrategias sugeridas requieren cuaderno, textos impresos y el pizarrón”. (DJCG) (icc)</i></p> <p><i>“Proponer estrategias que no puedan realizarse en el salón de clase o fuera de las aulas sería desconocer la situación en la que se realiza el trabajo del taller”. (JRR) (icc)</i></p>	<p>de que el profesor no sea dependiente de los materiales en línea, sino que él mismo sea el diseñador de dichos materiales.</p> <p>DJCG parece contradecirse con el punto 5.6 de este cuestionario. en el que indicaba la falta de uso de las TiCs, pero ahora indica la necesidad de ordenadores e internet. Al mismo tiempo indica que sólo hace falta herramientas físicas (cuaderno, pizarrón y textos impresos).</p> <p>DAS y JRR sin argumentación</p>
7. Fuentes de consulta	7.2 Se incluyen referencias básicas y complementarias	<p><i>“Se muestran los apartados de bibliografía básica y complementaria; sin embargo, no se identifica un criterio para la ubicación de las referencias en un apartado u otro.” (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>“Totalmente de acuerdo, en las tres unidades que conforman la asignatura de Griego 1 se incluyen referencias básicas, complementarias y, además, electrónicas, tanto para el profesor como para el alumno”. (DJCG) (icc)</i></p> <p><i>“Sí, en cada unidad las referencias están divididas en básicas y complementarias, no así en la unidad 1 desafortunadamente, donde se omite la mención para profesores o para alumnos. Tampoco, esa división parece corresponder a la coherencia de jerarquización del enfoque disciplinario, pues el nivel textual carece de referencias. Sería mejor que la bibliografía estuviera comentada o descrita brevemente sea en el programa o en el catálogo electrónico de la Biblioteca.” (AFB) (icc)</i></p>	<p>7.2. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La poca factibilidad de abordar las temáticas por el alumno o el docente con las propuestas dadas, obedece a la falta de claridad o ausencia en la determinación de criterios para la selección de las referencias por unidad. 2. Cabe recalcar, la nula presencia de bibliografía o referencias al respecto al nivel textual de la lengua griega. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la participación de los profesores en la propuesta de bibliografía para cada una de las asignaturas a través de un documento de Google Docs tanto para alumnos como para profesores. Lo anterior tomando en cuenta el enfoque comunicativo de la asignatura para la selección de materiales.



		<p><i>“La bibliografía siempre se divide en básica y complementaria, aunque el criterio para colocarla en uno u otro rubro no es claro. Por ejemplo, el siguiente libro se considera referencia básica en la unidad 1 y 2, pero se considera complementaria para la unidad 3:</i></p> <p><i>Balme, M. G. (2003). Athenaze. An introduction to ancient Greek book I. Oxford: Oxford University Press » . (AGC) (icc)</i></p>	<p>2. Promover cursos de formación en la elaboración de actividades en línea (juegos, videos), asi como en la preparación de materiales para el Portal Académico del Colegio. Esto con el fin de contar con materiales diseñados específicamente para los alumnos de la asignatura.</p> <p>DJCG, JHH, DAS y JRR están de acuerdo</p>
7.7 Las obras recomendadas se encuentran disponibles	<p><i>“La mayoría de las obras están al alcance de los alumnos, con excepción de algunas publicadas en España.” (JHH) (icc)</i></p> <p><i>“Las propuestas bibliográficas no se encuentran en la biblioteca del plantel. Uno de los casos de ausencia es el Athenaze; otro, Étimos griegos. Monemas básicos del lenguaje científico. En general, varios de las obras propuestas no forman parte del acervo de las bibliotecas de los planteles del Colegio”. (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>“Muchas de estas obras no se encuentran en los catálogos de las bibliotecas de mi plantel, por lo que no es posible que los alumnos las consulten”.(AGC) (icc)</i></p> <p><i>“Totalmente de acuerdo, todas las obras se encuentran disponibles, si no es a través de la biblioteca escolar, se encuentran de manera electrónica y son de fácil acceso”. (DJCG) (icc)</i></p> <p><i>“Sí. aunque en el caso de algunas referencias electrónicas es tan larga la dirección que se pierde interés en consultarla.” (AFB) (icc)</i></p> <p><i>“Muchas de las fuentes consignadas están disponibles en las bibliotecas de los planteles.” (RARE) (icc)</i></p>	<p>7.7. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. Se considera que gran parte de las obras propuestas se encuentran al alcance de los alumnos en las bibliotecas de los planteles. Esto podría juzgarse como positivo; sin embargo, si se toma en cuenta que, en general, los materiales manejan un enfoque formal gramaticalista o enciclopédico. La situación se torna menos positiva.</p> <p>2. Se señala que varios materiales propuestos en el programa no se encuentran en las bibliotecas del plantel. Esta situación se observa en los profesores del plantel Oriente.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Promover la participación de los profesores en la propuesta de bibliografía para cada unidad de la asignatura a través de un documento de Google Docs tanto para alumnos como para profesores. Lo anterior tomando en cuenta el enfoque comunicativo de la asignatura para la selección de materiales.</p> <p>2. Promover cursos de formación en la elaboración de actividades en línea (juegos, videos), asi como en la preparación de materiales para el Portal Académico del</p>	



		<p><i>"En la biblioteca y en Internet; de no contar con ellas no tiene sentido proponerlas como obras de consulta". (JRR) (icc)</i></p>	<p>Colegio. Esto con el fin de contar con materiales diseñados específicamente para los alumnos de la asignatura.</p> <p>3. Se promueve el trabajo con la Corrdinación General de Bibliotecas con el fin de adquirir todos los materiales propuestos en el programa de la asignatura.</p> <p>DCG, DAS y JRR están de acuerdo</p>
--	--	---	--



Consideraciones generales de la asignatura



Presentación de resultados globales del Programa de <u>Griego I</u>							
Totalmente en desacuerdo	%	En desacuerdo	%	De acuerdo	%	Totalmente de acuerdo	%
61	18.94%	119	36.95%	112	34.78%	30	9.31%
Totales: 180 55.89%				Totales: 142 44.09%			

Opini3n* global del Seminario sobre el programa de la Asignatura de <u>Griego I</u> (Elegir una opci3n, con base en lo que se analiz3. En caso de elegir la tercera, exponer argumentos.)		
	Si	No
1. El programa de estudios es adecuado en los t3rminos en los que se encuentra.		
2. El programa de estudios es adecuado con las recomendaciones que se se1alan.	S3	
3. El programa de estudios requiere modificaciones dados los siguientes argumentos.**		



*Opciones proporcionadas por el CAB.

En opinión de este Seminario Central de Griego y Latín, que ha sido convocado y coordinado por la Dirección General y la Secretaria Académica, para dar Seguimiento a los programas respectivos en conjunto con los Seminarios de las otras materias del Área, y habiendo revisado y analizado todos los instrumentos de los que queda constancia en este informe y que habiendo contado con la participación de profesores en activo de la asignatura, consideramos que el programa de Griego I es adecuado llevando a cabo las modificaciones que se señalan respecto a la instrumentación del Enfoque disciplinario en sus unidades: en sus propósitos, en sus aprendizajes y en su temática, para lograr la coherencia con el Modelo Educativo y con el Perfil del egresado, lo que conlleva la revisión de sus estrategias, su evaluación y sus referencias bibliográficas, por lo que hacemos las siguientes



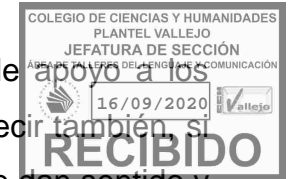
Recomendaciones:

El estado actual de la asignatura y el de su programa, analizados, a lo largo del ciclo escolar 2020, de manera colegiada, nos autoriza a proponer las siguientes modificaciones al programa de Griego I, para darle la total coherencia con el enfoque disciplinario en las unidades que lo componen, en específico en los propósitos generales, en los propósitos, aprendizajes y temáticas de sus unidades, indicados y fundamentados a continuación.

- Una de las fortalezas del programa de Griego I es haber adoptado el enfoque comunicativo. De esta forma la materia se integra más plenamente al Área del lenguaje y la comunicación por su concepción del estudio de la lengua, para la cual el texto es la unidad comunicativa. Muestra de ese avance del programa en el cambio de enfoque es la adopción de una tipología textual en el título de cada una de sus unidades. En Griego I, la unidad 1 no plantea algún tipo de texto por estar dedicada al alfabeto; la unidad 2 propone las Secuencias Descriptivas, y la unidad 3, las Secuencias Explicativas. De esa manera se instrumenta el reconocimiento y lectura de diferentes tipos textuales que nos propone el Colegio: “es necesario leer distintos textos, explorar la diversidad de géneros de acuerdo con los propósitos de comunicación y éstos se atienden, cuando se leen materiales de los diversos tipos textuales, tales como la narración,



la descripción, la exposición, la argumentación y, por supuesto, el diálogo en sus distintos acercamientos.” (DGCCH, 2006: 85; véase además: 78, 84, 89 y 93).



- Otra fortaleza que implica la adopción del enfoque comunicativo y una tipología textual es servir de apoyo a los profesores en la selección de textos griegos, breves, sencillos y graduados en dificultad. Habría que decir también si se profundiza en el enfoque, que las secuencias textuales se conforman a su vez por categorías, que le dan sentido y contenido a cada tipo de texto, y estas categorías contienen elementos gramaticales recurrentes a los que se les puede dar atención explícita, como ejemplos muy concretos en los textos. Estos son los contenidos de carácter permanente que el Área de Talleres debe manifestar: “los tipos de discurso y de texto; el reconocimiento de estructuras básicas, la organización de los textos, el reconocimiento de sus características y de sus partes, ... los aspectos de cohesión, progresión temática...” (DGCCH, 2006: 78, 84-85).
- La instrumentación del enfoque en las unidades del programa presenta algunas dificultades, que hacen incoherentes e incongruentes algunos propósitos, algunos aprendizajes, y algunas temáticas respecto al enfoque adoptado. Por la tendencia común a centrar la enseñanza del griego en la gramática, se observa que ciertos propósitos y aprendizajes tienen como finalidad los temas gramaticales en sí y no la comprensión textual, contraviniendo los propósitos educativos del Área de Talleres acerca de que “la lengua no es un objeto de estudio único ni es de *su interés que los alumnos sepan de ella y la describan*, sino que den prioridad a la puesta en obra de la competencia comunicativa” (DGCCH, 1996: 55). A su vez, en las temáticas de cada unidad no se incluyen las categorías textuales de cada tipo de texto o secuencia. En cambio, se han agregado temas gramaticales sin sentido para cada tipo de texto; lo que produce incoherencias en el programa, ya que, además, se incluyen temas culturales, que los profesores jóvenes (sin formación docente) se sienten obligados a abarcar con amplitud.
- Las categorías textuales son un elemento clave en la transición que implica el cambio de enfoque, porque permiten al profesor girar de la perspectiva formal centrada en los elementos gramaticales a detalle hacia el contenido y sentido



global de los textos a través de sus componentes macroestructurales, que son fáciles de identificar para los estudiantes.

Con estas categorías textuales el profesor durante su transición hacia el enfoque comunicativo en lugar de mantener el análisis morfológico de oraciones, como su prioridad, tendrá que atender a la progresión temática de los textos mediante las categorías. De este modo con las recomendaciones se propone avanzar en la instrumentación del enfoque comunicativo en el programa y en la formación docente. Las recomendaciones específicas son las siguientes:



- Para lograr mayor congruencia de los propósitos generales del programa (ENCCH, 2016) con el enfoque disciplinario, en los propósitos generales, en la página 13, se propone las siguientes sustituciones en tres **propósitos generales**:
 - a) Leerá, escribirá y escuchará textos en lengua griega para la comprensión de descripciones, explicaciones, instrucciones, narraciones y diálogos, en un nivel básico.
 - b) Aplicará el análisis macroestructural para la comprensión de las secuencias textuales a través de la identificación de las categorías textuales.
 - d) Contrastará los valores de la cultura griega antigua con los suyos, a partir de la lectura, comentario y problematización de obras, textos y temas helénicos relevantes, para encontrar posibles soluciones.
- Para lograr mayor congruencia de los propósitos y aprendizajes de las unidades con el enfoque disciplinario y los propósitos generales se hacen las siguientes propuestas de propósitos, aprendizajes y temática del nivel comunicativo textual para cada una de las tres unidades de Griego I.





- Se requiere eliminar de los propósitos y de los aprendizajes de las unidades los temas gramaticales, para evitar la tendencia formalista, porque refleja muy claramente la réplica de la temática gramatical en tres niveles que deberían de distinguirse en cada nivel superior por integrar al nivel inferior.
- Se requiere complementar con contenidos comunicativo-textuales, para articular e integrar contenidos y aprendizajes, para lograr los propósitos en el nivel textual en todos sus alcances.
- Propósitos y aprendizajes del nivel textual en la **Unidad 1**, página 16, para sustituir a los actuales.

Propósitos:

Comprenderá, oralmente y por escrito, en griego, nombres propios, su nombre y el de algunos de sus compañeros, de personajes, de dioses, de lugares de Grecia antigua, frases sencillas y algún texto breve.

Mencionará tres ciudades griegas de la antigüedad importantes por algún interés personal, y comentará en qué consiste para él la importancia de cada una con base en su investigación.

Aprendizajes:

1. Comprende, oralmente y por escrito, palabras, frases y algún texto breve, en griego muy sencillo, para apropiarse del alfabeto griego, sus signos, sus pronunciaciones.
2. Utiliza los signos de puntuación y los signos ortográficos al escribir en griego.
5. Ubica, en un mapa de Grecia antigua tres ciudades que haya investigado.
6. Explica sus intereses sobre la cultura griega y su lengua, para comenzar a identificar la presencia de helenismos en el español y problematizar la adquisición de un vocabulario especializado de acuerdo con sus futuras necesidades profesionales.



- Propósito y aprendizaje del nivel textual en la **Unidad 2**, página 19, para sustituir a los actuales.

Propósito:

Comprenderá, oralmente y por escrito, secuencias griegas descriptivas sencillas, mediante las categorías textuales que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr comprender su contenido en un nivel básico.



Aprendizaje:

1. Comprende, oralmente y por escrito, secuencias griegas descriptivas, originales o didácticas, en un nivel básico, en un *corpus* seleccionado, usando las categorías textuales descriptivas básicas: *Tema*, *Aspectualización*, *Puesta en relación* y *Reformulación*, relacionándolas con los aspectos lingüísticos más relevantes.

En esta Unidad 2, en la columna de temática (p. 20) añadir estos contenidos comunicativos: Las categorías textuales de las secuencias descriptivas: Tema, Aspectualización, Puesta en relación y Reformulación (para establecer la coherencia con el propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual).

- Propósitos y aprendizajes del nivel textual en la **Unidad 3**, páginas 23 y 24, para sustituir a los actuales.

Propósito:

Comprenderá, oralmente y por escrito, secuencias griegas explicativas, mediante las categorías que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr comprender su contenido en un nivel básico.

Aprendizaje (p.24):

1. Comprende, oralmente y por escrito, secuencias griegas explicativas, originales o didácticas, sencillas, en un *corpus* seleccionado, usando en un nivel básico las categorías textuales explicativas: *Pregunta o Planteamiento del Problema*, *Resolución o Explicación* y *Conclusión*, a las que relaciona con los aspectos lingüísticos más relevantes.



En esta Unidad 3, en la columna de temática (p. 24) añadir estos contenidos textuales: Las categorías textuales de las secuencias explicativas: Pregunta o Planteamiento del Problema, Resolución o Explicación y Conclusión para establecer la coherencia con el propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual).



- En los resultados obtenidos a través de todos los instrumentos revisados y analizados también se detecta la necesidad de revisar las *estrategias*, la *evaluación* y las *referencias* propuestas en el programa. Las estrategias han sido valoradas como actividades para entrega de productos sin que se considere el proceso de elaboración y de aprendizaje. Las estrategias no toman en cuenta los procedimientos propuestos por el enfoque comunicativo de la asignatura. Esto implica el trabajo con textos tipificados, que permitan la aplicación de estrategias comunicativas. Las estrategias, en su mayoría, se basan en procedimientos propios del enfoque formal. El cual implica el análisis morfosintáctico de oraciones aisladas de contexto, en el que la gramática es el fin y meta del proceso educativo. Destaca la falta de estrategias comunicativas que permitan al alumno comprender el texto como un todo, en lugar de segmentos desarticulados y desvinculados entre sí.
- En las estrategias o actividades presentes en el programa encontramos una ausencia preocupante de la didáctica propia del taller. Dichas estrategias se centran en recabar información y su presentación en plenaria. No se dan propuestas que permitan crear una red de colaboración entre los alumnos, o un intercambio con el profesor, pues las actividades pueden realizarse de manera individual o grupal, sin que afecte el producto final. De igual modo, la creatividad no es perceptible. La falta de relevancia de las estrategias es evidente en la falta de intercambio dentro y fuera del ámbito escolar. Tampoco se nota el rol “del alumno [como] un sujeto activo que construye el conocimiento a través de la práctica. [En un] espacio de interacción comunicativa que supone intercambios múltiples entre los participantes” (DGCCH, 2006: 79). En general, las estrategias responden a un ámbito formal de la lengua, donde se aborda el aspecto gramatical y no se propicia el trabajo cooperativo.



- En el caso de las evaluaciones sugeridas, se advierte su carácter sumativo, para obtener una calificación y no se consideran los aspectos formativos de la evaluación, aquellos que requieren integrar la totalidad de los factores educativos. Se puede considerar que no son criterios de evaluación, sino actividades de acreditación centradas en la adquisición de conocimientos conceptuales y declarativos. No se tiene una vinculación entre el enfoque de la materia y la propuesta de evaluación, pues se centra en aspectos formales de análisis morfosintáctico, lejos de la identificación del logro de habilidades comunicativas. Sólo incluye aspectos sumativos, no se toma en cuenta los valores, las actitudes o el proceso de aprendizaje del alumno. Además, la mayoría de las actividades de evaluación pueden realizarse de manera individual, lo que impacta negativamente en la identificación del alumno como un ente social.
- Acerca de las referencias, el que haya planteles donde hasta el 50% de ellas no esté en existencia, amerita por sí mismo una revisión y una actualización. Las referencias no resultan adecuadas desde el punto de vista del enfoque disciplinario de la materia, pues, buena parte de las propuestas son métodos tradicionales que consideran la gramática-traducción y el enciclopedismo como ejes rectores del aprendizaje de la lengua griega, el cual se superpone al Enfoque Comunicativo. No se encuentran referencias sobre las secuencias textuales ni siquiera para el docente. Además, se requiere la paridad en el número de referencias electrónicas y las referencias impresas, dado que los estudiantes requieren el manejo de las TIC y las TAC. No se hace uso de las TIC ni de las TAC, en su lugar se promueve el trabajo en el cuaderno y pizarrón, es decir, soportes tradicionales. Las nuevas tecnologías se encuentran circunscritas al uso de PowerPoint o a la búsqueda de información por internet. En este sentido es deseable hacer un balance de la infraestructura tecnológica física y aérea de cada plantel, para su uso por la comunidad, con el fin de integrar opciones digitales en algunos apartados del programa, como son estrategias, referencias o evaluación.

Estas recomendaciones, resultado del trabajo elaborado en el Seminario Central de Griego y Latín, las ponemos a consideración de los cuerpos colegiados, para su valoración, toda vez que tienen base en el análisis de los instrumentos



que la coordinación de la Secretaría Académica general ha puesto a nuestro alcance para realizar estos informes por asignatura.

Considerando la pertinencia para hacer los ajustes necesarios, se requiere implementar un programa de formación docente, pero dado que primero se llevó a cabo la actualización de programas sin contar con el acompañamiento de la actualización docente, es posible que los ajustes a los programas de estudio motiven una formación docente impostergable. De otra manera, la versión actual del programa o una versión ajustada del mismo, aunque sea más coherente con el modelo educativo del Colegio, tenderá a fracasar a causa de una docencia sin un perfil institucional, que no consolida la didáctica del taller, ni el enfoque comunicativo con los cambios necesarios de paradigmas, y que no procura que se logre el perfil del egresado. La cercanía de los cincuenta años de la creación del Colegio hace pertinente la renovación de la actitud de aprendizaje constante entre los profesores mediante una formación docente ágil, sistemática e institucional, que fortalezca las bases del Modelo Educativo del Colegio de cara al futuro de la Universidad y de nuestro país.



Seminario Central de Griego y Latín

Referencias:

DGCCH. (2006). Orientación y Sentido de las Áreas.

DGCCH. (1996). Plan de Estudios Actualizado.

ENCCH. (2016). Programa de Estudios de Griego I - II.





Informe de Griego II, que corresponde al punto: 3. Anexos, inciso d), de acuerdo con la estructura del Cuadernillo de Orientaciones.

Ciclo 2019-2020

Seminario de Seguimiento a los Programas de Griego y La
Ix chel Tatiana Caldera Chapul
Alejandro Flores Barrón



Considerando que:

- I. El proyecto de los Seminarios se inscribió en el Campo 4. Proyectos coordinados institucionalmente, acordes con los ejes y líneas de acción señalados en el Plan de Trabajo del Colegio de Ciencias y Humanidades (2018- 2022) cuyos



objetivos generales fueron:

- Valorar la pertinencia de los programas de las asignaturas de la materia de GRIEGO, con respecto al Plan de Estudios y al Modelo Educativo del Colegio.
 - Detectar las dificultades que presenta la aplicación de los programas de Estudio de estas asignaturas y proponer soluciones.
 - Elaborar un inventario de los materiales que se revisen.
 - Elaborar una propuesta de formación de profesores.
 - Evaluar el resultado de la aplicación de los programas de estudio actualizados, con base en lo anterior, y considerar su pertinencia para hacer los ajustes necesarios, con el apoyo de los cuerpos colegiados.
 - Difundir, con el apoyo de las direcciones de los planteles y la Dirección General, los resultados del grupo de trabajo.
- II. Las actividades y/o productos que el seminario se comprometió a realizar de acuerdo con las definiciones del protocolo de equivalencias fueron:
 - a) Diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Griego II en cuanto a apoyo y recursos didácticos.
 - b) Propuestas de solución a los problemas encontrados.
 - d) Inventario de materiales revisados.
 - e) Propuestas de formación de profesores.

Actividades que se sustentan en el Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera, específicamente en la actividad **Apoyo a la aplicación de los programas de estudio**, ubicada en el **Rubro I, nivel C, numeral 1**. Cabe aclarar que en el apartado de **Resultados y Propuestas** de este informe el lector encontrará los apartados generales: el primero de **Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Griego II**, subdividido en tres viñetas:



- *Apoyos y recursos didácticos,*

- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

En estas viñetas se cumple con los incisos **a)** y **d)** de las actividades y productos compromiso del seminario.

El segundo apartado general se titula **Propuestas de solución a los problemas encontrados en la asignatura de Griego II**, subdividido nuevamente en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

Ahora en estas viñetas se cumple con los incisos **b)** y **e)** de las actividades y productos comprometidos por el seminario, de acuerdo con la definición de la actividad llevada a cabo con apego al *Protocolo de equivalencias (3ª versión 2008)*.

- III. Que el informe de Apoyo a la Docencia o Área Complementaria responde al proyecto comprometido por cada seminario y a lo solicitado en el cuadernillo de orientaciones para la presentación de informes 2019-2020.

El Seminario de Griego y Latín desarrolló los Objetivos generales y las Actividades propuestas en el Proyecto de acuerdo con la coordinación de la Dirección General y de la Secretaría Académica, instancias que proporcionaron los instrumentos de trabajo y marcaron tiempos y prioridades. Salvo el último objetivo de difundir los resultados, que se ha pospuesto debido a la emergencia sanitaria, todos los objetivos y actividades se llevaron a cabo. Y para la presentación de este informe nos hemos apegado a las especificaciones del cuadernillo de orientaciones para la presentación de informes 2019-2020, pp. 24-27.



ÍNDICE

Introducción	
Metodología	
RESULTADOS Y PROPUESTAS	
Resultados de Diagnóstico de Dificultades y estado de Griego II en cuanto a:	
Apoyos y Recursos didácticos	
Inventario de Materiales de Griego II , materiales elaborados por profesores	14
Libros sobre Griego II en las bibliotecas de los planteles	14
Informes de profesores de tiempo completo acerca de Griego II	16
El Programa de Griego II a través del Cuestionario del CAB y el análisis cuantitativo y cualitativo	17
Formación de profesores de Griego	19
Propuestas de Solución a los problemas encontrados de Griego II en cuanto a:	20
Propuestas para Apoyos y Recursos didácticos	
Propuesta para Materiales de Griego II , materiales elaborados por profesores	21
Propuesta sobre libros para Griego II en las bibliotecas de los planteles	21
Propuesta sobre productos de profesores de tiempo completo acerca de Griego II	23
Propuestas al Programa de Griego II sobre Resultados del Análisis Cuantitativo y Cualitativo	23
Propuesta para formación de profesores de Griego	24
Análisis Cuantitativo y Cualitativo del Programa de Griego II	26
Criterio de Adecuación	27
Criterio de Congruencia	59
Criterio de Vigencia	97
Criterio de Relevancia	107
Criterio de Factibilidad	125
Consideraciones generales de la asignatura	
Presentación de resultados globales del Programa de Griego II	137
Opinión global del Seminario sobre el Programa de Griego II	
Recomendaciones argumentadas	
Referencias	



INTRODUCCIÓN

El informe se fundamenta en los siguientes documentos:

1. El programa estratégico número dos, denominado “Planes y programas de estudio” del *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*, del Dr. Enrique Graue Wiechers, el cual tiene como línea de acción la “creación y modificación de planes y programas de estudio con la finalidad de garantizar su calidad y pertinencia en función de las necesidades y retos de la sociedad” (Graue, 2017, p. 11).
2. La línea de trabajo número “IV. Puesta en práctica de la actualización curricular”, del Plan de trabajo para la dirección de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2018-2022, del Dr. Benjamín Barajas Sánchez, Director General del CCH, cuyo objetivo general es “dar seguimiento y evaluar los resultados de los Programas de estudio actualizados, para hacer los ajustes necesarios en beneficio del aprendizaje de los alumnos” (Barajas, 2018, p. 23).

Asimismo, se toma en cuenta la recomendación del H. Consejo Técnico para instrumentar paulatinamente los programas de estudio a partir del ciclo escolar 2018-2019 con la intención de detectar las dificultades y recuperar, de manera sistemática y reflexiva, las fortalezas de la puesta en práctica de los programas de estudio.

Entre los **alcances del proyecto** se encuentra, por un lado, dar continuidad al proceso de instrumentación y seguimiento de los programas de estudio de Griego I-II y Latín I-II, de manera colegiada, con la intención de facilitar y fortalecer su puesta en práctica entre los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y por el otro, identificar los elementos que por sus características pueden ser susceptibles de mejoras, lo que permitirá contar con programas más sólidos en los aspectos disciplinarios, didácticos y pedagógicos, acordes con el Modelo Educativo del Colegio.



Este proyecto institucional se inscribe en el Campo 4, del *Cuadernillo de orientaciones 2019-2020*, cuyo propósito es “impulsar los programas prioritarios convocados por la Dirección General del Colegio, coordinados por sus Secretarías y las direcciones de los planteles, para la atención de necesidades específicas, tales como: los programas de actualización y formación de profesores, la instrumentación, el seguimiento y la evaluación de los programas de estudio actualizados, la evaluación educativa y el fortalecimiento de los proyectos de colaboración académica con otras entidades de la Universidad y el ámbito educativo” (p. 13).



Por tal razón, este grupo de trabajo institucional conformado por profesores del Área de Talleres se propone desarrollar la actividad: **Apoyo a la aplicación de los programas de estudio (I-C-1)** de las asignaturas de Griego I-II y Latín I-II como parte del *Seminario Central para dar seguimiento a los programas de estudio actualizados*, coordinado por la Dirección General a través de la Secretaría Académica.

Lo anterior contribuirá de manera significativa en la puesta en práctica y evaluación institucional permanente de los programas de estudio actualizados. Cabe resaltar que el *Seminario* estuvo conformado por profesores de tres planteles, quienes ya han puesto en práctica los programas actualizados de Griego I-II y/o Latín I-II, o han elaborado materiales de apoyo.

Como parte del inicio de actividades del Seminario, se realizó la lectura y análisis de varios materiales institucionales como son la *Gaceta Amarilla*, el *Plan de Estudios Actualizado, 2006*, así como la *Orientación y el Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado 2006*.

Con respecto a materiales específicos sobre el programa de estudios de la materia de Griego, se leyeron los textos elaborados por el coordinador, maestro Alejandro Flores Barrón, enlistados a continuación:



1. *Historia de los Tres Ejes, Aspectos o Complementos de Enseñanza-Aprendizaje en los Programas de Griego y Latín (2020)*
2. *Marco Referencial de Docencia del CCH (2019)*
3. *Análisis comparativo de los programas de Griego y Latín del CCH (1979, 1996, 2003).*



Con el propósito de hacer un análisis del estado de la cuestión, a saber, la puesta en práctica de los nuevos programas de Griego II, se utilizaron varias herramientas de recopilación de información como: inventario de materiales en folletería, academia y biblioteca; cuestionarios CAB, e informes de profesores de Tiempo Completo.

Los resultados obtenidos son complicados pero alentadores, y se pueden organizar en dos grandes rubros: en cuanto a la carencia de formación docente y en cuanto a la instrumentación disciplinaria y didáctico-pedagógica de los programas. Las soluciones, por tanto, implican cambios en dos vertientes: 1) en la formación institucional para docentes y 2) en los programas para mejorarlos, lo ideal sería que fueran adecuados y coherentes con el Modelo Educativo del Colegio plenamente. En ese sentido los programas de Griego han dado un paso adelante, pero de acuerdo con los resultados obtenidos, requieren modificaciones muy específicas para instrumentar y desarrollar el enfoque comunicativo mediante propuestas concretas. Sin embargo, las modificaciones van de la mano con la formación docente.

Una formación docente institucional, que permita a los profesores asumir en la práctica los cambios necesarios para lograr aprendizajes de habilidades comunicativas, es un requisito insustituible para que el Colegio reafirme en la praxis sus propuestas formativas en los Talleres; formación que inicie y consolide el conocimiento del Enfoque de enseñanza-aprendizaje y del Modelo Educativo del Colegio, respecto a la didáctica del Área, a su Orientación y sentido, a sus contribuciones al perfil del egresado, a la interdisciplina y al nivel propedéutico, pero no sólo en nuestras materias, sino en todas las materias optativas del Área del lenguaje.



METODOLOGÍA



El trabajo realizado por el Seminario incluyó, en un primer momento, el rastreo e inventario de materiales físicos en folletería, academias y edificios PEC. Posteriormente, se realizó la misma labor en biblioteca. La información obtenida fue vertida en dos formatos. El primero, correspondiente a los materiales didácticos para el uso de los alumnos del Colegio, considera el título de la obra, autor o autores, año de edición o publicación, ubicación del ejemplar, aportación al programa de estudios y el nombre del encargado de realizar la recopilación de la información. Para este quehacer, cada miembro del Seminario fue asignado a un plantel para efectuar el inventario *in situ* de las obras tanto de Griego I y II como de Latín I y II. En el caso del Plantel Oriente, no se encontraron materiales para Griego y sólo un par para la materia de Latín. De los cuales, uno es un método extranjero; el otro, un método para nivel licenciatura. El segundo formato se utilizó para la compilación de la ficha referencial de los materiales en las bibliotecas de los planteles, con la inclusión de información específica sobre el enfoque disciplinario, metodología y la aportación al programa de dicho impreso. De igual forma, cada integrante del grupo de trabajo se encargó de un plantel.

Ahora bien, lo que toca a guías de estudio para examen extraordinario, la tarea se dividió entre los integrantes del Seminario, uno por plantel, y se vertió la información en el formato correspondiente a folletería (descrito en el párrafo anterior). Los datos obtenidos arrojan que el plantel Sur cuenta con las guías correspondiente para las asignaturas de Griego I y II. Ambos materiales presentan un desarrollo teórico y actividades de práctica con enfoque formal, que abordan los aprendizajes presentes en el Programa de Estudios, cada uno dividido en un componente, a saber, el gramatical, el cultural o el léxico. Otro plantel que cuenta con guías actualizadas es Azcapotzalco, éstas fueron publicadas en julio del 2019. Cabe destacar que la coordinación para su elaboración recayó en un profesor de carrera, que si bien tiene la formación en Letras Clásicas, su docencia corresponde a la materia de Taller de Lectura y Redacción I-IV. En el caso de



los planteles Naucalpan y Vallejo, hay guía para Griego I y se están elaborando las de Griego II. En el plantel Oriente no existen guías actualizadas para Griego I y II.

Este Seminario tuvo la oportunidad de trabajar de manera cercana con la Coordinación General de Bibliotecas, lo que permitió obtener el inventario general de los materiales presentes o ausentes de la red de bibliotecas del Colegio, así como hacer una propuesta para la adquisición de materiales acorde al Enfoque disciplinario de la materia.



Dentro de las actividades desarrolladas por el Seminario se impartieron tres cursos dirigidos a la materia de Griego, los cuales son enunciados a continuación:

1. Curso-Taller semipresencial: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Griego I y Latín I realizado del 2 al 6 de diciembre de 2019. Un total de 8 docentes para Griego I, con una duración de 20 horas y sede en Vallejo. Impartido por Alejandro Flores Barrón y Raúl Alejandro Romo Estudillo.
2. Curso-Taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Griego II y Latín II realizado del 24 de febrero al 6 de marzo de 2020. Un total de 7 docentes para Griego II, con una duración de 20 horas. Impartido por Lorena Guadalupe Rivera Anaya y Raúl Alejandro Romo Estudillo.
3. Los Tres ejes con el Enfoque Comunicativo en Griego y Latín, realizado del 7 al 11 de septiembre de 2020 de manera virtual. Curso dirigido a profesores de 5º o 6º semestre de los que participaron un total de 25 docentes para Griego, con duración de 20 horas. Impartido por Ix-chel Tatiana Caldera Chapul y Raúl Alejandro Romo Estudillo.

El grupo de trabajo propició la participación de los docentes por varios medios. Primero, se buscó directamente a los profesores para invitarlos a tomar los cursos. Posteriormente, la Secretaría Académica abrió una convocatoria a todos los interesados.



Otra herramienta importante en el desarrollo de este informe fueron los cuestionarios CAB. El instrumento incluye un apartado de datos generales (nombre del docente-revisor, asignatura y la fecha de registro); seguido de ocho secciones en

las que se colocan los apartados del programa a comentar introducción, propósitos y aprendizajes, temática, tiempo didáctico, estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje, fuentes de consulta y opinión del revisor); cada sección presenta entre 5 u 8 enunciados, cada uno seguido de una escala Likert con 4 opciones a elegir (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente de acuerdo, y de acuerdo); luego, se encuentra un espacio de observaciones donde los revisores tienen un área que les permite escribir su opinión y argumentos al respecto de cada parte. La sistematización de las respuestas de los revisores se realizó a partir de dos formatos entregados al Seminario para dicha labor. El primero, más sencillo, incluye una división por secciones (las mismas que los cuestionarios); luego, el criterio de análisis correspondiente (adecuación, congruencia, relevancia, vigencia y factibilidad); sigue, el enunciado de revisión; continúa con los argumentos del docente-revisor, y cierra con las conclusiones. Con respecto al segundo formato, se agrega el reconocimiento de las problemáticas y la propuesta de soluciones, así como los argumentos finales que apoyan la necesidad de cambios o adecuaciones en el programa de estudios de la asignatura. El trabajo de interpretación de los cuestionarios CAB permitió, en la dimensión cualitativa, reconocer la percepción de los profesores sobre el proceso educativo cotidiano y fundamentado en los nuevos programas de estudios. Mientras que en la parte cuantitativa, se graficaron los resultados obtenidos de la escala Likert que permitió medir las opiniones de los docentes de manera objetiva.



Ahora bien, la muestra representativa de profesores que respondieron el cuestionario CAB corresponde a los participantes en los cursos impartidos por el Seminario. El correspondiente a la asignatura de Griego II fue titulado *Curso-Taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio de 2016 de Griego II y Latín II*, impartido del 24 de febrero al 6 de marzo de 2019, tuvo como fin el responder el cuestionario CAB de seguimiento de Griego II. Un total de siete docentes respondieron el cuestionario, de los cuales cuatro se consideran útiles, pues, contienen observaciones, puntualizaciones o fundamentación adecuada para realizar un análisis de sus respuestas. En el caso de tres profesores, dos de ellos de manera alternada (a veces se toman sus respuestas, a veces no), realizan un discurso simplificado que no permite reconocer problemáticas específicas que ayuden al estudio de la puesta en marcha del programa de Griego II.



Con respecto a los informes de los profesores de Tiempo Completo, el Seminario recopiló la información en dos formatos de análisis. El primero referido al Área Básica que incorporaba datos de reconocimiento de los docentes (nombre, plantel, ciclo escolar, categoría y nivel, turno y asignatura); las características del material utilizado (enfoque de enseñanza, método, habilidades lingüísticas, tipo de conocimientos); las dificultades identificadas por el docente en su práctica cotidiana en donde se ubica el semestre, la unidad, el aprendizaje, el planteamiento de la situación problemática, la solución que propone para resolverla y, finalmente, un espacio para las observaciones del revisor. Y un segundo formato para los productos de Área Complementaria que recogía los siguientes datos: ciclo escolar, plantel donde se realizó, semestre al que va dirigido, nombre del profesor coordinador e integrantes; así como, las principales características del material (objetivo del proyecto, breve descripción de la estructura y observaciones del profesor revisor). En este caso, la distribución de los informes para revisión se realizó de dos formas: primera, por el número de informes de Área Básica, nueve en total y 4 de Complementaria, dos informes de AB para cada integrante y tres para el coordinador con los respectivos de Área Complementaria. Y segunda, por materia. Por un lado, los profesores Flores y Caldera trabajaron los de Griego; por el otro, los docentes Rivera y Romo, los de Latín.



En el análisis de los informes de Área Básica para Griego II, se aprecia el reconocimiento de los docentes sobre la segmentación o separación de la gramática, la cultura y el léxico, pues, una problemática indicada en el logro del aprendizaje de los alumnos fue: “observé que ... tuvieron problemas de aprendizaje ... en el aspecto de contenidos morfosintácticos; concretamente, en la propuesta atomizada de los casos” (Reyes, 2019: 32). Además, se encontró que el desarrollo de las estrategias estaba dirigido al abordaje de un propósito específico ya fuera el gramatical, el cultural o el léxico.



En el siguiente apartado de **Resultados y Propuestas** de este informe, el lector encontrará dos apartados generados por el de **Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Griego II**, subdividido en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*

- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

En estas viñetas se cumple con los incisos **a) Diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Griego II, y d) Inventario de materiales revisados**, de las Actividades y Productos compromiso del seminario.



El otro apartado general se titula: **Propuestas de solución a los problemas encontrados en la asignatura de Griego II**, subdividido nuevamente en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

Ahora en estas viñetas se cumple con los incisos **b) Propuestas de solución a los problemas encontrados**, y **e) Propuestas de formación de profesores**, de las actividades y productos comprometidos por el seminario, de acuerdo con la definición de la actividad llevada a cabo con apego al *Protocolo de equivalencias*.



RESULTADOS Y PROPUESTAS



Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura en cuanto a:

- **Apoyos y recursos didácticos**

En este apartado general presentamos el diagnóstico de dificultades para conocer el estado actual de la asignatura de Griego II en el Colegio, ciclos 2019-2020.

En el diagnóstico realizado por el Seminario, se observó que la situación laboral es un punto importante a tratar y resolver por el Colegio. Por un lado, existe un porcentaje bastante mayor de profesores interinos que de tiempo completo para la materia de Griego, lo que propicia una gran carga laboral para los primeros. Esta situación conlleva un desgaste laboral del docente, pues, para lograr una carga completa de horas, muchas veces, debe permanecer en el plantel desde al amanecer hasta el anochecer. Por el otro, el docente carece de un apoyo institucional que le guíe a través de los procesos administrativos correspondientes a la definitividad o al cambio de categoría académica dentro del Colegio.

Con respecto a los espacios educativos, la asignación de salones para los grupos de Griego resulta inadecuada, pues, el aula no corresponde al número de alumnos en lista. Se encuentra una incapacidad de movilización de los estudiantes o del profesor para realizar actividades o estrategias en el aula. Lo anterior entorpece la aplicación del enfoque didáctico de la asignatura que propone las dinámicas grupales como medio de interacción entre el estudiante y el conocimiento. De igual modo, se encontró que la cantidad de alumnos, a veces de más de 40 jóvenes, dificulta el alcance de los aprendizajes propuestos en el Programa de Estudios de la asignatura.



Además, existen necesidades específicas en cada uno de los planteles. Por una parte, se pueden identificar las carencias inmediatas del cuerpo docente como son: la falta de mobiliario en las aulas; salones sin chapa o manija; pizarrones

inservibles; recursos técnicos en malas condiciones (computadoras, cañones o bocinas inservibles), y limitaciones en el servicio de Audiovisual, donde es muy difícil, en semestre par, obtener una sala para realizar proyecciones o presentaciones de trabajos. Por el otro, la preocupante situación sanitaria, por ejemplo, en el plantel Oriente se han dado clases con botes y contenedores de basura desbordados de desperdicios. Situación dada por causas extraordinarias, pero que, desgraciadamente, pone en riesgo la salud de la comunidad.



Se ha ubicado que la sala de consulta de la biblioteca en Oriente tiende a cerrar entre 13 y 15 hrs, por cuestiones sindicales de los trabajadores. Lo que ha llevado a que en el horario más accesible para acceder a los materiales, los alumnos no puedan revisar diccionarios o enciclopedias que les permitan realizar sus actividades académicas.

Una preocupación externada por los maestros corresponde a la presencia constante de situaciones ajenas al ámbito educativo que han llevado a la suspensión imprevista de las clases en los planteles. Encontramos desde el sismo de 2017 hasta los diferentes paros que se han presentado en los planteles, incluso la muerte dentro del plantel Oriente de la estudiante Aidée N., la contingencia sanitaria. Todos estos escenarios que detienen y afectan el logro de los aprendizajes del programa, se suman a la consideración de que los tiempos propuestos para el logro de los propósitos no corresponde al nivel de profundización necesarios para el estudio del Griego, sobre todo al trabajar de manera segmentada los aprendizajes en los complementos gramatical, léxico y cultural.



- **Inventario de Materiales de Griego II** (Materiales con que cuentan los planteles para apoyar la aplicación del programa de la asignatura)



Materiales elaborados por profesores de la asignatura.

En lo correspondiente a los materiales realizados en el Colegio de la asignatura de Griego II, destacan las guías de estudios.

A continuación se marcan los planteles que cuentan con material actualizado y donde está en elaboración (EE).

Material	A	N	V	O	S
Guía de estudio para examen extraordinario de Griego II (programa 2016)	x	EE	EE		x

Libros sobre Griego II en las bibliotecas de los planteles

En la siguiente tabla, se desglosa la presencia de los materiales en biblioteca por plantel que apoyan la puesta en práctica de la asignatura de Griego II.

Autor	Título	Editorial	Año	A	N	V	O	S
Alice, M.	El legado de Hipatia	Siglo xxi	2005	x	X		x	x
Almodovar García, J.	Griego	Editex	2007		X	x	x	x
Arana Rodríguez, A.	Etimologías grecolatinas	Edere	2007			x	x	x
Barquin, C. M.	Historia de la medicina, su problemática actual	UNAM, Librería de medicina	1988	x		x	x	x
Barragán Camacho, J.	Etimologías grecolatinas	Cultural	1999	x	X	X	X	X
Camacho Becerra, H	Manual de etimologías grecolatinas	Limusa, Noriega Editores	1998	x		X	X	X
Casasús Jiménez, A.	Iniciación al griego clásico	Ediciones Tilde	2000	x				
Estébanez García, F.	Etimos griegos	Octaedro	2000	x	X	x		
Farrington, B.	Ciencia griega	Icaria	1979					x
García Gual, C.	Diccionario de mitos	Siglo xxi	2011	x	X		x	x

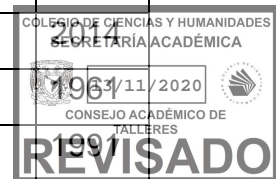


Gómez de Silva, G	Breve diccionario etimológico de la lengua española	El Colegio de México	2004	x	X	x	x	
Graves, R.	Los mitos griegos. Tomos 1 y 2	Alianza.	1996					
Jaeger, W.	Paideia: los ideales de la cultura griega	FCE	1971	x	X	x	x	
Mateos, A.	Etimologías griegas del español	Esfinge	1979	x	X	x	x	
Otto, W	Los dioses de Grecia	Siruela	2012			x	x	
Pabón S. d. Urbina, J. M	Diccionario manual griego-español	Vox.	1999	x		x		
Reyes Reyes, J.	ΕΛΛΕΝΙΚΑ, Griego 1	UNAM-cch	2012	x		x	x	
Rojas Álvarez, L.	Iniciación al griego	UNAM	1992	x	X	x	x	x
Santiago Martínez, M. L.	Etimologías, introducción a la historia del léxico español	Pearson	2004	x		x		x
Sendrail, M.	Historia cultural de la enfermedad	Espasa Calpe	1983					x
Tapia Zúñiga, P.	Lecturas Áticas	unam	1994	x	X	x	x	x
Vallejos Dellaluna, A. M.	Etimologías grecolatinas del español	McGraw-Hill	2006	x				



La siguiente tabla enlista las obras propuestas en el programa que no forman parte del inventario en ningún plantel.

Autor	Título	Editorial	Año
Adrados, F. R	Fiesta, comedia y tragedia	Planeta	1972
Alarcón Rodríguez, T. Jaroma Blanco	Etimologías grecolatinas del español	Santillana	2008
Alfageme, I. R.	Nueva gramática griega	Coloquio	1988
Balme, M. G.	Athenaze. An introduction to ancient Greekbook I	Oxford University Press	2003
Berenguer Amenós	Hélade. Ejercicios de griego	Bosch	2005
Carbonel Martínez, S.	Diálogos	Cultura Clásica	2014
D´amico,	Historia del teatro dramático	Uteha	1961
Espinosa Xolalpa, J. P.	Guía de etimologías grecolatinas	Nove	1991
Herrera Zapién, T.	Etimologías griegas del español	Porrúa	1994



Jünger Friedrian, Georg	Mitos griegos	Herder	2006
Lancelyn Green, R	Relatos de los héroes griegos	CONACULTA	2011
Lesky, A.	Historia de la literatura griega	Gredos	1976
Rose, H. J.	Mitología griega	Labor	1973
Zamorano García, S	Hélade	CCH Vallejo–UNAM	2010
Zamorano García, S.	Pantonmetronanthropos	CCH Vallejo–UNAM	2011



Informes de profesores de tiempo completo acerca de Griego II

De acuerdo a lo observado en los informes de Área Básica correspondientes a tres profesores de Tiempo Completo de la asignatura de Griego II, se enuncian a continuación las problemáticas detectadas:

- Existe una carencia de propósitos y aprendizajes que abarquen los contenidos textuales en todas las unidades de la asignatura de Griego II.
- La presencia de temáticas descontextualizadas y carentes de relación interna propicia la segmentación del conocimiento. Situación que imposibilita aprovechar los antecedentes académicos del alumno de Griego en un curso-taller.
- No se plantea una estrategia integradora de los diversos niveles lingüísticos del texto griego de estudio, sino que se separa, aísla y descontextualiza cada elemento. Situación que denota el enfoque formal y enciclopedista en el que la información está descontextualizada y es de tipo declarativo.
- Los contenidos de tipo enciclopédico enumerados en el programa de estudios de la materia llevan al desplazamiento de los textos como unidad de estudio, en favor de la gramática.



En cuanto a informes de Área Complementaria, cabe señalar que se cuenta con un *Material didáctico para Griego II* y un *Libro para formación y actualización de profesores de Griego y Latín*, elaborados durante el ciclo escolar 2018-2019 de los que se realizó el siguiente análisis al respecto:

- El enfoque con el que se desarrolla el Material didáctico de Griego II es un enfoque formal, que emplea el método de gramática-traducción, y en lo cultural utiliza un enfoque enciclopédico, de modo que tales enfoques lo alejan del Modelo Educativo del Colegio, porque en lugar de desarrollar aprendizajes en habilidades comunicativas se centran en la enseñanza de conocimientos declarativos de tipo memorístico, gramaticales o culturales.
- En cuanto al Libro para formación de profesores cuenta con los elementos básicos que debería saber todo profesor al ingresar a impartir la materia de Griego en CCH, para introducirse en el Modelo Educativo, en el enfoque comunicativo e involucrarse en la selección de textos y en la elaboración de estrategias. Presenta propuestas para la asignatura Griego II.



El Programa de Griego II a través del Cuestionarios del CAB y el análisis cuantitativo y cualitativo

En relación a los **cuestionarios CAB y los análisis cuantitativos y cualitativos sobre el programa de Griego II**, se encontraron problemáticas correspondientes a los criterios propuestos para el estudio de las respuestas de los docentes. A continuación se hace un breve desglose de las principales observaciones realizadas por el Seminario.

En lo que refiere a la **adecuación**, se nota una falta de correspondencia entre los propósitos de cada unidad y el Modelo Educativo del Colegio, pues, se basan en un enfoque formal de tipo enciclopédico. Situación que rompe con el enfoque disciplinario de la asignatura: el Comunicativo, y afecta de manera vertical cada uno de los elementos que integran el programa (aprendizajes, temáticas, estrategias, evaluación). Tampoco se considera *adecuado* el planteamiento de



aprendizajes y contenidos específicos propios del conocimiento de un especialista, para jóvenes noveles en el estudio de la lengua griega.

La falta de **congruencia** entre cada uno de los aspectos integradores del programa con el enfoque disciplinario (Enfoque Comunicativo) asumido en la introducción, así como las estrategias que no permiten el desarrollo de un curso taller (Enfoque didáctico), pues son de tipo formal, centradas en el trabajo individual y en contenidos segmentados de tipo declarativo; llevan a considerar incongruente el programa al dejar de lado y sin abordar las actitudes, habilidades y procedimientos de tipo comunicativo que darían lógica interna al aprendizaje del griego, y también vincularían la lengua clásica con la realidad del alumno.

Se señala que una situación a considerar con respecto a la **relevancia** es la dificultad de desarrollar habilidades lingüísticas a partir de aprendizajes gramaticales, pues, cada uno responde a enfoque diferentes. Lo anterior obedece, en parte, a la falta de claridad en la jerarquía de cada uno de los componentes del programa, como a la adopción de una enseñanza enciclopédica con un enfoque gramatical. Además, se advierte la carencia de actitudes y valores en los aprendizajes propuestos en el programa.

Con respecto a la **vigencia**, la aceptación de un enfoque formal para la lengua clásica lleva a dificultar la incorporación de nuevos elementos que renueven la concepción del cómo abordar la enseñanza del griego. Se pierde la visión de la función social de la asignatura, así como el papel del profesor. En este escenario el docente propone “experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder para que por su propia cuenta y mediante la información, reflexión rigurosa y sistemática lo logre”(CCH, 2018), bajo tal perspectiva la actualización y formación constante del maestro permitirán abordar el proceso enseñanza-aprendizaje de maneras innovadoras que renueven la práctica cotidiana y rompa con el formalismo gramaticalista que ha perdurado hasta la fecha.



La **factibilidad** de lograr los propósitos y los aprendizajes en el tiempo asignado no es posible, pues, las horas asignadas (4 por semana) son insuficientes al considerarse la separación entre vertientes de la materia, esto es: gramática, léxico. Además, las estrategias propician el enciclopedismo y formalismo, y carecen de articulación entre cada uno de los componentes de la asignatura por lo que se deben abordar de manera aislada.



• Formación de Profesores de Griego

Dentro de las actividades desarrolladas por el Seminario dedicadas a Griego II (sexto semestre) se impartieron dos cursos, los cuales son enunciados a continuación:

1. Curso-Taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Griego II y Latín II realizado del 24 de febrero al 6 de marzo de 2020. Un total de 7 docentes para Griego II, con una duración de 20 horas. Impartido por Lorena Guadalupe Rivera Anaya y Raúl Alejandro Romo Estudillo.
2. Los Tres ejes con el Enfoque Comunicativo en los programas de Griego y Latín, realizado del 7 al 11 de septiembre de 2020 de manera virtual. Curso dirigido a profesores de 5º y 6º semestre de los que participaron un total de 25 docentes para Griego II, con duración de 20 horas. Impartido por Ix-chel Tatiana Caldera Chapul y Raúl Alejandro Romo Estudillo.

En general, en el desarrollo de los cursos el Seminario observó una falta de formación de los profesores sobre el Modelo Educativo y sus propósitos formativos; así como la necesidad de formación con respecto a los Enfoques de enseñanza-aprendizaje. También, se hizo evidente el desconocimiento de los profesores en relación con la estructura de los programas, específicamente a las características y determinación de cada componente (propósitos, aprendizajes y temáticas) y las relaciones jerárquicas que los vinculan.



El Seminario notó que el único espacio propuesto para el que los profesores de la asignatura pueden relacionarse, intercambiar o compartir experiencias, corresponde a los cursos. Lugares, en donde, por diversas situaciones se da poca asistencia.

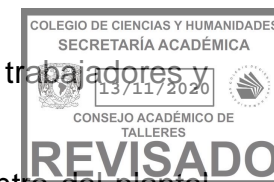


Propuestas de solución a los problemas encontrados en Griego II en cuanto a:

• Propuestas para Apoyos y Recursos didácticos

De acuerdo a las problemáticas detectadas en el apartado anterior se realizan las siguientes propuestas:

- Se debe asegurar una estabilidad laboral a todos los profesores de la asignatura que cumplan con los artículos 36 y 37 del Capítulo III del Estatuto del Personal Académico. Así como aumentar la apertura de plazas de medio tiempo y tiempo completo.
- Realizar la asignación de salones para los grupos de Griego de acuerdo con el número de alumnos en lista y no por “tradición”. De tal modo que el espacio corresponda al número de estudiantes.
- El Colegio debe considerar un tope de 25 alumnos por grupo de la asignatura, así como se realizó en otras materias.
- El Colegio debe realizar una evaluación sobre las necesidades específicas de cada plantel desde la infraestructura física hasta la digital. De tal modo que se pueda planear una intervención a corto, mediano y largo plazo para dar solución a las problemáticas encontradas según el nivel de gravedad de cada una de ellas.
- Con respecto a la sala de consulta en plantel, sería deseable llegar a acuerdos entre el sindicato de trabajadores y la coordinación de la biblioteca correspondiente.
- Se identifica que situaciones externas (paros, contingencias, sismos, la muerte de una alumna dentro del plantel Oriente) han llevado a la suspensión imprevista de las clases en los planteles, por lo que se recomienda la formación



continúa del profesorado en herramientas digitales como: las aulas virtuales, plataformas de enseñanza, redes sociales y edición de video para apoyar la continuación de los aprendizajes de los alumnos fuera del centro escolar.

- Se necesita realizar una modificación del Programa de Estudios de la Asignatura, con el fin de definir que los tiempos propuestos para el logro de los propósitos sea coherente y correspondiente al nivel de profundización necesarios para el estudio del Griego desde el punto de vista del Enfoque Comunicativo y la clase-Taller.
- De acuerdo a lo observado en los informes de los profesores de Tiempo Completo de la asignatura de Griego II, se enuncian a continuación las propuestas correspondientes:

- * La integración de propósitos, aprendizajes y temática a través de estrategias comunicativo-textuales.

- * La explicitación de aprendizajes procedimentales y habilidades lingüísticas en cada una de sus unidades que instrumenten el enfoque del Área y la orientación y sentido de ésta, para colocarlas en pleno contexto dentro de la didáctica del *taller* en el modelo educativo del Colegio.



• **Propuestas para Materiales de Griego II**





Materiales elaborados por profesores

De acuerdo con la problemática expuesta, se recomienda abrir cursos para la realización de materiales, según los lineamientos del CCH, para publicación en el Portal Académico. De tal manera que se enriquezca el acervo digital del Colegio y la propuesta didáctica para la materia.

Libros sobre Griego II en las bibliotecas de los planteles

Ahora bien, el Seminario propone la siguiente lista de materiales correspondientes a la materia de griego y el enfoque comunicativo:



Título:	TLG THESAURUS LINGUAE GRACAE, a digital library of greek literatury (tomado de http://stephanus.tlg.uci.edu/subscriptions.php)	<div> <div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO</div> <div>JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div> <div>  16/09/2020  </div> </div>
Autores:	Maria Pantellia	
Fecha de elaboración	2014	
Ubicación física:	University of California, Irvine, 220 University Tower Irvine, CA 92697-5550	
Título:	<i>Speaking Ancient Greek as a Living Language, Level One, Student's Volume</i> . Jerusalem. Polis Institute Press	<div> <div>RECIBIDO</div> </div>
Autores:	Christophe Rico y Michael A. Daise	
Fecha de elaboración	2015	
ISBN:	978 965 7698 006	
Título:	<i>Diccionario etimológico de medicina</i> . Bilbao. Universidad de Deusto	
Autores:	Santiago Segura Munguía	
Fecha de elaboración	2004	
ISBN:	84-7485-918-2	
Título:	<i>Diccionario terminológico de ciencias médicas</i> . 13ª edición. Barcelona. Masson.	
Autores:	V.V.A.A.	
Fecha de elaboración	1992	
ISBN:	84-458-0095-7	
Título:	<i>Terminología Médica</i> . México. Mc Graw Hill	
Autores:	Enrique Cárdenas de la Peña	
Fecha de elaboración	2011	
ISBN:	978-607-15-0548-4	
Título:	<i>Griegos y Romanos</i> . México. Alhambra, Biblioteca de recursos didácticos Alhambra.	
Autores:	Joan Alberich, Joan Carbonell, Bárbara Matas, Ma Isabel Domínguez	
Fecha de elaboración	1989	
ISBN:	968 444 230 0	
Título:	<i>Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso</i> . Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.	<div> <div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA</div> <div>  13/11/2020  </div> </div>
Autores:	Juan Herrero Cecilia	
Fecha de elaboración	2006	
ISBN:	978 84 9044 0131 monografías: 49.	

Propuesta sobre productos de profesores de Tiempo Completo acerca de Griego II

Una contribución a la formación de profesores que se incorporan al CCH, consiste en el *Libro para la formación y actualización de profesores de Griego y Latín* elaborado por profesor Alejandro Flores B. Este libro incluye la formación de profesores de Griego II, en el contexto del Colegio, acercando al profesor de reciente ingreso al Modelo Educativo, a sus documentos a través de temas clave, como *taller, texto y enfoque comunicativo*. Realiza un análisis comparativo de los programas que en las etapas del Colegio han estado vigentes, para adentrarse un poco más en los enfoques de enseñanza-aprendizaje, sus métodos y propósitos, cuestionando si han sido coherentes y congruentes con el Modelo Educativo y con el enfoque comunicativo. Además, desarrolla un marco teórico sobre el texto y sus propiedades, en las que tiene ponderación la tipología y las categorías textuales, sin dejar de subrayar la importancia del proceso de selección de textos. Finalmente hace propuestas para elaborar estrategias didácticas para la comprensión textual tanto en Griego I como en Griego II. Se apoya creativamente en dos medios: la *adquisición* a través de la enunciación oral y el uso de *las categorías textuales* para entender la progresión temática de los textos, con apoyo del vocabulario desconocido que contengan los textos. La originalidad de esta propuesta implica reconocer los cambios paulatinos en la práctica docente, que el autor ha experimentado al aplicar el enfoque comunicativo en sus clases.



Propuestas para el Programa de Griego II sobre Resultados del Análisis Cuantitativo y Cualitativo

En relación a **los resultados obtenidos en los cuestionarios CAB**, se proponen las siguientes soluciones por cada uno de los criterios propuestos para el análisis de las respuestas de los docentes.

Con respecto a la **adecuación**, se plantea la modificación de los propósitos con respecto al Modelo Educativo del Colegio así como el Enfoque Comunicativo, propio del Área de Talleres. De tal modo que este cambio propiciaría un efecto domino en los componentes dependientes como son los aprendizajes, temáticas, estrategias y evaluación. Es decir, se



seleccionarían los aprendizajes de acuerdo al desarrollo de actitudes, habilidades y procedimientos lingüísticos, con lo que se integrarían las categorías textuales y las temáticas que apoyen para la comprensión de los textos griegos.

En lo relacionado con la **congruencia**, es necesario instrumentar el paradigma comunicativo en el Programa de Griego II de acuerdo con la perspectiva pedagógica del Colegio asumida en la Introducción del Programa. Así pues, se sugiere instrumentar en las unidades del programa los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades, para mejorar la comprensión y la producción de textos, eliminando los temas de gramática de los propósitos y de los aprendizajes de cada unidad.

Se propone para la **relevancia** eliminar de los propósitos y de los aprendizajes los temas o contenidos gramaticales, y colocar los correspondientes del nivel comunicativo textual.

En la **vigencia** se propone la actualización de los profesores en el conocimiento del Modelo Educativo, el Enfoque Comunicativo y la enseñanza de lenguas modernas. De igual modo, se recomienda que las temáticas gramaticales se restrinjan al apartado correspondiente. Así como, el hecho de no incluirlos en los propósitos ni en los aprendizajes de cada una de las unidades del programa de Griego II.

El abordaje de los aprendizajes y alcance de los propósitos serían más **factibles** si se encontraran relacionados entre sí con una clara jerarquización entre cada uno de los componentes del programa, de acuerdo a la integración de habilidades lingüísticas a desarrollar el alumno en un espacio de tiempo determinado.

• Propuestas para Formación de Profesores de Griego

Como parte de las soluciones encaminadas a apoyar los programas se impartieron tres cursos, los dos primeros para detectar problemas y el tercero para reflexionar los aprendizajes difíciles, que nosotros detectamos en la división tipo aula de los programas, lo cual no es parte del modelo educativo, ni del enfoque comunicativo, ni de la orientación y sentido del Área. Dichos cursos se enuncian a continuación:



1. Curso-Taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Griego I y Latín I realizado del 2 al 6 de diciembre de 2019. Un total de 8 docentes para Griego I, con una duración de 20 horas. Impartido por Alejandro Flores Barrón y Raúl Alejandro Romo Estudillo.
2. Curso-Taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Griego II y Latín II realizado del 24 de febrero al 6 de marzo de 2020. Un total de 7 docentes para Griego II, con una duración de 20 horas. Impartido por Lorena Guadalupe Rivera Annaya y Raúl Alejandro Romo Estudillo.
3. 2. Los Tres ejes con el Enfoque Comunicativo en Griego y Latín, realizado del 7 al 11 de septiembre de 2020 de manera virtual. Un total de 25 docentes para Griego, con duración de 20 horas. Impartido por Ix-chel Tatiana Caldera Chapul y Raúl Alejandro Romo Estudillo (Curso dirigido a ambas materias).



El Seminario recomienda la formación y actualización de profesores de Griego y Latín de CCH a través del enfoque comunicativo por medio de cursos o de un **Diplomado** en tres módulos para formación de profesores de las materias optativas del Área de Talleres con los contenidos siguientes:

Módulo 1. Los elementos teóricos del Enfoque Comunicativo para las materias optativas del Área de Talleres; Cultura básica-Aprendizajes relevantes (jerarquización); Aprendizajes actitudinales, procedimentales y habilidades comunicativas; Aprendizajes compartidos en las materias del Área (el *Enunciado-Texto*, sus propiedades, y la Situación comunicativa); Aprendizajes básicos por asignatura (40 horas).

Módulo 2. La Didáctica de los Talleres en las materias optativas del Área del Lenguaje y la Comunicación: de la práctica a la teoría (proceso inductivo); Cultura básica-Aprendizajes relevantes en talleres propedéuticos; Aprendizajes actitudinales, procedimentales y habilidades comunicativas; rol del docente, y las estrategias didácticas en los talleres; (40 horas).



Módulo 3. Instrumentación didáctica en cada asignatura: De los Programas Institucionales (Introducción, en todos sus apartados; Propósitos, Aprendizajes, Temática, Estrategias sugeridas, Evaluación, Lecturas sugeridas y Referencias.) a los Programas Operativos y sus componentes mínimos (40 horas).



También se recomienda la apertura de otros espacios de intercambio académico, los cuales fueran convocados por la Secretaría Académica, como: encuentros, coloquios, semanas académicas con carácter anual, donde se realicen conferencias, exposiciones de secuencias didácticas o estrategias, identificación de problemáticas en la práctica cotidiana, uso de las nuevas tecnologías, desarrollo de materiales didácticos, la enseñanza comunicativa del griego, entre otras actividades.

Análisis Cuantitativo y Cualitativo del Programa de la Asignatura de Griego II

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de seguimiento y aplicación del programa de Griego II, en función de los cinco criterios utilizados: Adecuación, Congruencia, Vigencia, Relevancia y Factibilidad, para evaluar la coherencia y congruencia del programa de Griego II respecto al Modelo Educativo, al Enfoque disciplinario, a la orientación y sentido de área y al perfil del egresado.

Para ganar espacio y brevedad usamos las iniciales en mayúsculas de quien hace el comentario y en minúsculas del responsable de sintetizar y elaborar el análisis.

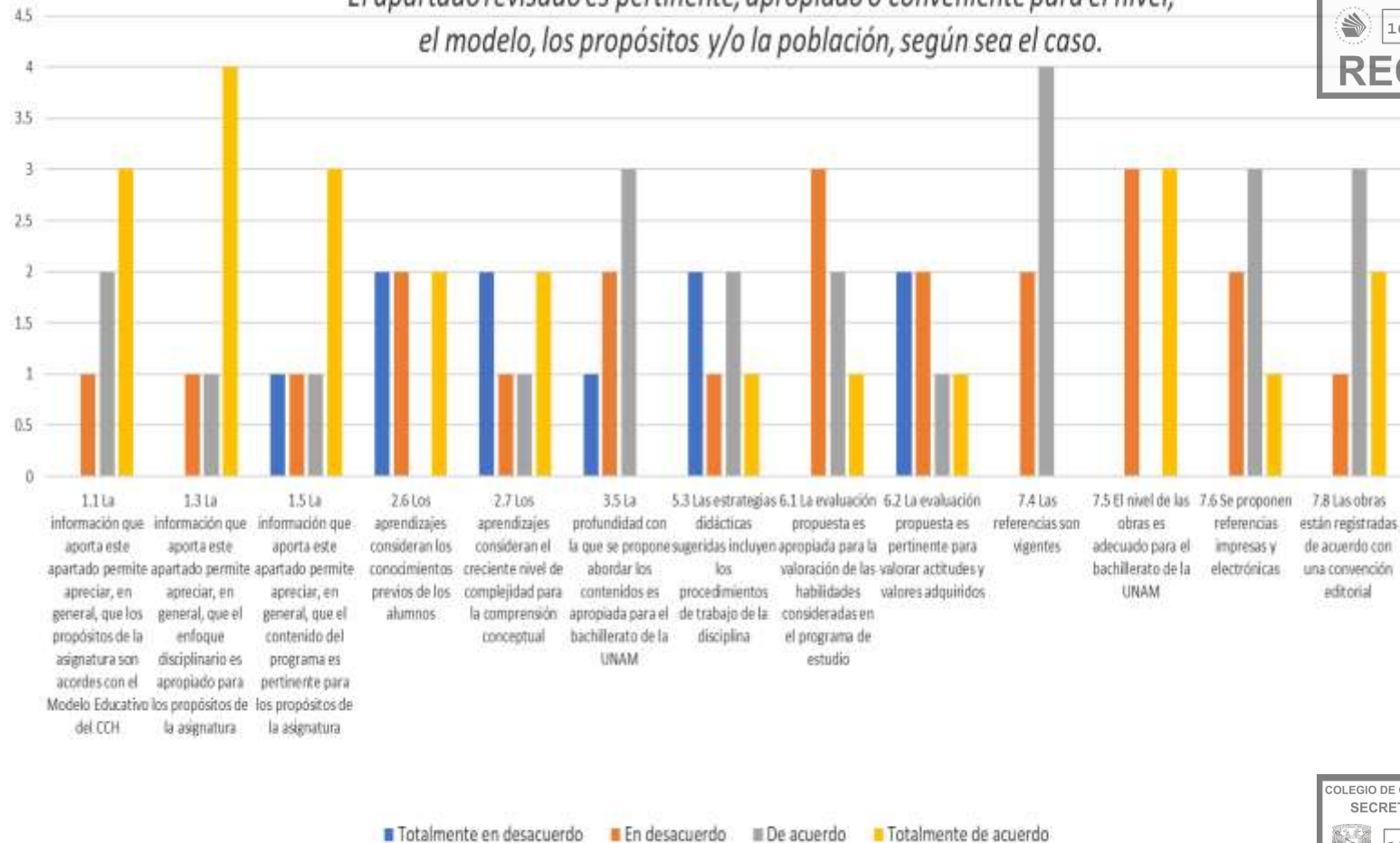
(RARE): Raúl Alejandro Romo Estudillo
(FJRSR): Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes
(ITCC) (itcc/icc): Ix-chel Tatiana Caldera Chapul
(DJCG): Dulce Jazmín Chavarría González
(DAS): Diego Arista Saavedra
(AGC): Alejandro García Casillas
(AFB) (afb): Alejandro Flores Barrón



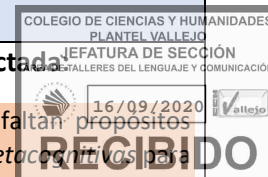
ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE GRIEGO II

Criterio de Adecuación

El apartado revisado es pertinente, apropiado o conveniente para el nivel, el modelo, los propósitos y/o la población, según sea el caso.



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
1. Introducción	1.1 Los propósitos responden al Modelo Educativo del Colegio	<p>“Los propósitos generales de la materia se concentran en señalar cuáles son los procedimientos y acciones que el estudiante será capaz de realizar; sin embargo, no contiene ningún propósito que apunte al dominio de las habilidades metacognitivas que el alumno requiere para volverse autónomo y aprender por sí mismo. Por este motivo, es necesario que se considere el principio de “aprender a aprender” dentro de la presentación del programa.” (AGC/afb)</p> <p>“La información de la introducción del programa permite apreciar que los propósitos generales de la asignatura no están totalmente acordes con el Modelo Educativo, ya que combinan el enfoque formal con el enfoque comunicativo. Los apartados de la presentación amplían la explicación del sentido de los propósitos comunicativos para la asignatura de Griego II.</p> <p>Sin embargo, poner en los propósitos y en los aprendizajes temas gramaticales no va acorde con el Modelo Educativo del Colegio (MEC); es decir, disloca el enfoque disciplinario asumido institucionalmente para la enseñanza de lenguas en el Área de Talleres. Y deja a un lado uno de los motivos por los que se creó el Colegio: «que tanto docentes como estudiantes asumieran una actitud de aprendizaje permanente, ante la imposibilidad de saberlo todo y enseñarlo</p>	<p>1.1. Problemática detectada</p> <p>1. De acuerdo con este argumento faltan propósitos acerca del dominio de <i>habilidades metacognitivas</i> para formar al alumno autónomo. (AGC/afb)</p> <p>2. Los propósitos que integran aspectos del enfoque formal al programa en lugar de aspectos comunicativos no responden al enfoque comunicativo ni al perfil del egresado, lo que desfasa el enfoque disciplinario, sus propósitos y sus aprendizajes en la formación que pretende el Colegio. Y AFB añade una redacción de Propósitos comunicativos de los Propósitos generales de la materia en los incisos a), b), c) y d) de la página 13 de los programas. (AFB/itcc)</p> <p>3. Asumir el enfoque formal sin sustento teórico provoca una esclerosis en la actualización académica. (AFB/itcc)</p> <p>4. El programa de Griego II no tiene presentación propia. (RARE/afb).</p> <p>5. Bachillerato de cultura básica, de habilidades y actitudes, de fuentes, no de comentarios, y de trabajo intelectual. (RARE/afb).</p> <p>6. El MEC propone la cultura básica para seguir estudios superiores. (ITCC/afb).</p> <p>7. El estudiante activo en el logro de aprendizajes y en desarrollo de habilidades y transferirlas, para aprender durante toda su vida. (ITCC/afb).</p>



		<p>todo», lo cual implica la actualización constante en enfoques y métodos, en eso consiste la actualización disciplinaria o en un dominio comunicativo de la lengua griega. Pero es notorio que cuando se asume un enfoque formal sin reflexión docente teórica, esto conduce la actualización académica a una esclerosis, donde se puede promover contenidos culturales, sin la adquisición de la lengua griega a través de sus textos; se olvida la actitud de aprendizaje constante. Por el contrario, se asume una actitud de autoconfianza en la formación profesional que ve al griego no como una lengua, sino como un código escrito que se descifra palabra por palabra sólo con ayuda de la gramática y un diccionario y el consabido análisis morfosintáctico, o con la traducción yuxtalineal al español.</p> <p>Una propuesta para que los propósitos sean acordes con el MEC sería, en la página 13:</p> <p>a) Leerá, escuchará, hablará y escribirá en lengua griega para la comprensión de textos descriptivos, explicativos, narrativos, dialógicos e instructivos.</p> <p>b) Aplicará los elementos lingüísticos básicos para la comprensión de textos y secuencias griegas de dificultad progresiva.</p> <p>c) Investigará sobre el contenido de los tópicos culturales (históricos, políticos, geográficos, filosóficos, médicos, etc.) tratados en los textos griegos, para habilitarse en los contextos comunicativos de la cultura griega y</p>	<p>8. De acuerdo con estos comentarios los propósitos son acordes con el MEC, aunque combinen enfoque comunicativo y enfoque formal. (FJSR/DAS/DIC/VALLEJO)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1. El nivel metacognitivo en la perspectiva formal implicaría que el alumno además de poseer conocimientos gramaticales es hábil para conocer porqué sabe y aplica esos conocimientos. En la perspectiva comunicativa el alumno aprende las habilidades lingüísticas y puede hacer al final una reflexión de sus alcances, seguramente básicos y de los aprendizajes relevantes de la materia. La pregunta clave aquí sería: ¿su autonomía debe ser hacia la comprensión de textos en griego o sobre la elaboración de análisis morfosintácticos?</p> <p>2. Propuesta de redacción de los propósitos acordes con el MEC y el enfoque comunicativo, para los incisos a), b), c) y d). (AFB/itcc)</p> <p>Una propuesta para que los propósitos sean acordes con el MEC sería, en la página 13:</p> <p>a) Leerá, escuchará y escribirá en lengua griega, en un nivel básico, para la comprensión de textos descriptivos, explicativos, narrativos, dialógicos e instructivos.</p> <p>b) Aplicará los elementos lingüísticos básicos para la comprensión de textos y secuencias griegas de dificultad progresiva.</p> <p>c) Investigará sobre el contenido de los tópicos culturales (históricos, políticos, geográficos, filosóficos, médicos, etc.) tratados en los textos griegos, para</p>
--	--	---	---



		<p>para referirlos adecuadamente en su lengua materna.</p> <p>d) Discutirá los valores de la cultura griega antigua a partir de la lectura de textos, en griego o en español, para percatarse de la trascendencia del pensamiento helénico en la actualidad. Los restantes incisos pueden quedar como están.” (AFB/itcc</p> <p>“Hay que empezar por decir que el programa de la asignatura no cuenta con una introducción propia, sino que se tiene una introducción general a Griego I y Griego II. De acuerdo con los documentos institucionales (Plan de Estudios, 1996), el modelo educativo del Colegio está caracterizado, entre otras cosas, por ser 1) de cultura básica, 2) que busca promover, sobre todo, habilidades de trabajo intelectual y actitudes, que es 3) un bachillerato de fuentes, no de comentarios, y que 4) pone el acento en el trabajo intelectual del alumno. En este sentido, en la introducción al programa podemos encontrar referencias a la noción de cultura básica, al desarrollo de habilidades actitudinales, procedimentales y cognitivas, a la intención de que los estudiantes «comprendan textos griegos, originales o didácticos» y al hecho de que se haga énfasis en el trabajo intelectual del alumno.” (RARE/afb).</p> <p>“El Modelo Educativo del Colegio propone que el alumno adquiera la llamada cultura básica, con el fin de que el alumno continúe sus estudios superiores o seguir preparándose a lo largo de la vida. De tal modo, cobra</p>	<p>habilitarse en los contextos comunicativos de la cultura griega y para referirlos adecuadamente en su lengua materna.</p> <p>d) Discutirá los valores de la cultura griega antigua a partir de la lectura de textos, en griego o en español, para percatarse de la trascendencia del pensamiento helénico en la actualidad. Los restantes incisos pueden quedar como están.</p> <p>3 y 8. Hace falta una formación institucional para las materias optativas del Área en cuanto al Enfoque Disciplinario de Talleres. Ya hicimos la propuesta de un Diplomado.</p> <p>4. Hay diferencias entre los programas del Colegio al respecto, unos tienen Presentación general, otros tienen presentación por asignatura, que permite encuadrar cada semestre en sus aprendizajes específicos.</p> <p>5. El comentario enumera las características formativas del CCH.</p> <p>6. La cultura básica a través de aprendizajes relevantes no forma especialistas</p> <p>7. Cualidades del estudiante activo del Colegio, que debemos fomentar los profesores.</p>
--	--	---	---



		<p>importancia el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo tal perspectiva, el joven es activo en el logro de su aprendizaje y en el desarrollo de habilidades, así como la capacidad de transferir dichas habilidades en su vida: aprender a aprender. En la introducción del Programa, se observa la inserción de la materia de Griego en el Plan de Estudios; así como el impacto que se espera que la materia tenga en el estudiante: “Se pretende que los estudiantes fomenten tanto habilidades genéricas como disciplinares para adquirir la formación que les permita aprender durante su vida, en aras de una mejor actuación y convivencia en sociedad, y tomar siempre en cuenta que sepan responder a las necesidades, demandas y expectativas de su comunidad.” (p.5).” (ITCC/afb).</p> <p>“Los seis propósitos de la signatura (p. 11) son acordes con el modelo educativo, porque pretenden que nuestros alumnos lean y escriban textos en lengua griega, apliquen el conocimiento de los elementos básicos morfológicos, sintácticos y léxicos (aprender a aprender) en la traducción y comprensión de textos con dificultad progresiva, investiguen sobre el contenido de los tópicos culturales (aprender a hacer) para acrecentar su conocimiento acerca del legado griego, aprecien y reflexionen los valores de la cultura griega antigua (aprender a ser).” (FJSR/afb).</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

	<p>1.3 El enfoque disciplinario es apropiado para los propósitos de la asignatura</p>	<p>“De acuerdo con los principios educativos que el Colegio ha establecido, a cada una de las áreas conformadas por las materias del plan de estudios de la institución le corresponden propósitos particulares, y formas de trabajo y de enseñanza propias. El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, dentro de la que se encuentra la materia de [Griego], tiene como propósito educativo la competencia comunicativa («El Área pone especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno» (PEA, 1996: 55). En otro lugar se ha definido que este concepto de competencia comunicativa tiene que ser el «enfoque didáctico y propósito educativo central» (OySAdPEA, 2006: 80). Por otro lado, con respecto al enfoque disciplinario, esto es, la manera de concebir el objeto de conocimiento propio del área (esto es, la lengua), el CCH ha adoptado «el enfoque comunicativo y funcional (habilidades lingüísticas, destrezas discursivas, para comunicarse en cualquier contexto y situación)» (OySAdPEA, 2006: 78). Pues bien, en el apartado sobre enfoque disciplinario encontramos una referencia al «enfoque comunicativo textual con una descripción de su naturaleza que nos parece adecuada. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, salta a la vista ese apéndice textual unido al concepto de enfoque comunicativo porque, aunque el programa de Griego asegura que está retomando las principios de las actualizaciones curriculares, ni Las áreas en el plan de estudios del</p>	<p>1.3. Problemática detectada:</p> <p>1. La competencia comunicativa es el propósito educativo de las materias del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Los comentarios están referenciados en documentos institucionales. (RARE/afb)</p> <p>2. No es correcto llamar al Enfoque Comunicativo “textual”, sino que en todo caso es funcional. Comentario referenciado en documentos institucionales y argumentos propios. (RARE/afb)</p> <p>3. El enfoque comunicativo es el enfoque apropiado para los propósitos formativos de la materia, porque permite que los estudiantes se familiaricen con distintos tipos de textos vigentes y porque enriquece la comprensión y la producción de sentido por medio de las habilidades lingüísticas. (AFB/itcc)</p> <p>4. En los profesores predomina una formación profesional bajo un enfoque formalista, centrado en la oración aislada y sus elementos, pero no en textos. Esto retrasa o bloquea la incorporación de los docentes para que atiendan los propósitos formativos del Modelo Educativo del Colegio y la dirección de sus actualizaciones así como la de los programas. (AFB/itcc)</p> <p>5. En las páginas 7 a 9 de la presentación del programa se lee lo apropiado del enfoque para los propósitos, pero el problema estriba en la formación profesional que es muy gramaticalista y eso complica que los profesores al ingresar al Colegio puedan detectar las diferencias entre enfoques, lo que requiere una formación docente al respecto. (AFB/itcc)</p>
--	---	--	---



		<p>bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, 1995), ni el Plan de estudios actualizado (CCH, 1996), ni la Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado (CCH, 2006) hacen mención del «enfoque comunicativo-textual». Los documentos institucionales se refieren al enfoque como «enfoque comunicativo y funcional» (CCH, 2006: 78). Tampoco las obras que cita el programa para sustentar el concepto de enfoque comunicativo hablan en esos términos. Cassany et al. hablan de «enfoques comunicativos», hacen referencia al «trabajo de texto a partir de la lingüística textual» y, en seguida, mencionan el uso de textos completos «como unidades lingüísticas de comunicación». Por su parte, Richards y Rodgers hablan simplemente del «enfoque comunicativo» y mencionan un método didáctico derivado de este enfoque conocido como «nocional /funcional».</p> <p>Entendemos que, el enfoque comunicativo aplicado a la teoría lingüística ha definido el texto como su unidad de estudio. Pero ese concepto de texto debe entenderse como una unidad de la lengua en su dimensión comunicativa; lo que significa que dentro del concepto de enfoque comunicativo ya viene aparejada esta noción de texto. Enfoque comunicativo-textual es, pues, desde nuestra perspectiva, innecesariamente redundante. Tal vez los autores de los programas se han confundido con el concepto de competencia textual que es grosso modo «la capacidad para</p>	<p>6. Defectos del enfoque formal: impide una actualización apropiada para los requerimientos formativos del CCH; fomenta un enfoque contrario al sentido del Colegio. (AFB/ite)</p> <p>7. Los comentarios de ITCC/DJCG/FJSR están de acuerdo por el uso de textos y secuencias de habilidades, aunque en la instrumentación de las unidades se pierde lo textual y las 4 habilidades por aprendizajes formalistas. Queda sin identificar la combinación de enfoques con los contenidos de los tres ejes.</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-7. Ante un problema de fondo como es el desconocimiento de los enfoques de enseñanza, surge la propuesta de formación docente a través de un Diplomado para los profesores de las materias optativas del Área. Diplomado en tres módulos para formación de profesores de las materias optativas del Área de Talleres.</p> <p>Módulo 1. Los elementos teóricos del Enfoque Comunicativo para las materias optativas del Área de Talleres; Cultura básica-Aprendizajes relevantes (jerarquización); Aprendizajes actitudinales, procedimentales y habilidades comunicativas; Aprendizajes compartidos en las materias del Área (el <i>Enunciado-Texto</i>, sus propiedades, y la Situación comunicativa); Aprendizajes básicos por asignatura (40 horas).</p> <p>Módulo 2. La Didáctica de los Talleres en las materias optativas del Área del Lenguaje y la Comunicación: de la práctica a la teoría (proceso inductivo); Cultura básica-Aprendizajes relevantes en talleres propedéuticos, Aprendizajes actitudinales,</p>
--	--	---	--



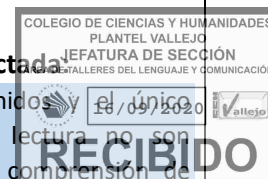
		<p>averiguar ante qué tipo de texto nos encontramos» (Bassols y Torrent, 1997). Consideramos, entonces, que este concepto debería esclarecerse en trabajos que giren en torno a la interpretación y la aplicación de los programas de estudio.” (RARE/afb)</p> <p>“La información aportada acerca de si el enfoque disciplinario es apropiado para los propósitos de la materia, en las páginas 7 a 9, permite apreciar que es apropiado porque es el enfoque que permite desarrollar los propósitos formativos del Colegio, como “familiarizar a los alumnos con distintos tipos de textos verbales, vigentes en nuestra cultura, y enriquecer sus posibilidades de comprensión y producción de sentido a través de las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir” (CCH-DUACB, enero 1995: 29-30), a través de la materia y en lo que corresponde a ella, ya que es adecuado y pertinente con el enfoque didáctico del taller, y porque no pretende formar especialistas en gramática, sino habilitar a los egresados en la comprensión y producción de sentido a través del desarrollo de las habilidades lingüísticas. Sin embargo, la formación que imparte la Facultad de Filosofía y Letras en sus carreras de Letras en general continúa centrada en un enfoque de gramática-traducción o formal, que tiene como unidad de estudio la oración aislada y sus componentes; por tal enfoque asumido para la formación profesional, como la única forma válida para comprender textos griegos y latinos, se produce una dislocación e incoherencias en los programas y un bloqueo</p>	<p>procedimentales y habilidades comunicativas; rol del docente, y las estrategias didácticas en los talleres; (40 horas).</p> <p>Módulo 3. Instrumentación didáctica en cada asignatura: De los Programas Institucionales (Introducción, en todos sus apartados: Propósitos, Aprendizajes, Temática, Estrategias sugeridas, Evaluación, Lecturas sugeridas y Referencias.) a los Programas Operativos y sus componentes mínimos (40 horas). (AFB)</p> <p>Pero otra posible solución sería la preparación y las facilidades para realizar <i>Coloquios, Encuentros, Semanas Académicas</i>, cada año, por materia, que convoquen a dialogar entre pares sobre los temas o conceptos específicos con <i>ponencias y conferencias</i>, o compartiendo videos, <i>artículos académicos, páginas web</i>, que permitan enriquecer la praxis docente. Nos parece que es factible, adecuado y congruente que los programas institucionales tengan como referente primordial al Modelo Educativo de manera explícita, porque esto contribuye a su conocimiento y a mantenerlo vigente en la práctica docente. Encontramos comentarios en ese sentido, con la combinación inadvertida de enfoques, como en el 7, que refuerza nuestra convicción en una formación institucional variada en formatos. (AFB)</p>
--	--	---	---



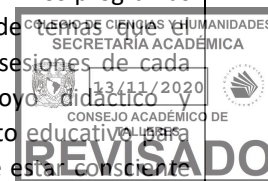
		<p>persistente cuando un egresado de la Facultad ingresa como profesor al Colegio, ya que reproduce su enfoque de aprendizaje dogmáticamente, como el único para aprender lenguas. Así que perderá años, si no es que toda su carrera docente, intentando hacer de la gramática un aprendizaje atractivo <i>per se</i> para los alumnos.</p> <p>Desafortunadamente difícilmente este enfoque le aportará a los docentes y a los estudiantes una actualización que les permita mantener o aumentar el dominio de las lenguas clásicas, el acercamiento a textos, didácticos u originales en griego. El enfoque formal no produce ni traductores ni lectores de autores clásicos en sus lenguas originales; produce lectores en español y lenguas modernas sobre tópicos de cultura clásica, lo que fomenta un enciclopedismo de perfil positivista, que no acrecienta su reflexión en las fuentes directas, sino en la literatura de comentarios y comentaristas.” (AFB/afb)</p> <p>“El enfoque comunicativo-textual se basa en la comprensión de un texto a partir de secuencias textuales. Dicho enfoque es coherente con el presente en el Área de Talleres. Además, propone el uso de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, escribir y leer. Esto con el fin de propiciar la competencia comunicativa del alumno. Habilidades presentes en la enseñanza de lenguas modernas, de acuerdo al MCER (Marco Común Europeo de Referencia).” (ITCCH/afb)</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

		<p>“El enfoque disciplinario propuesto por el programa es el enfoque comunicativo-textual, el cual “hace énfasis en la competencia comunicativa de los estudiantes y en la distinción de los diversos usos de la lengua; además, plantea de manera preponderante el uso de textos significativos no necesariamente obras completas” (p. 8). Este enfoque se relaciona directamente con los propósitos generales de la materia (p. 13), ya que en ellos se señala constantemente distintos tipos acciones que se espera que los estudiantes logren A PARTIR DE TEXTOS.” (AGC/afb)</p> <p>“Totalmente de acuerdo, ya que el enfoque comunicativo textual es el que guía la enseñanza de esta asignatura, ya que se hace énfasis en el estudio del texto como unidad lingüística de comunicación, además de que contribuye a aplicar la lingüística aplicada que ha revolucionado la enseñanza de lenguas y rescata la necesidad de que, para efecto de un aprendizaje más sólido de una lengua, se diseñen las diferentes habilidades lingüísticas de manera más deductiva.” (DJCHG/afb)</p> <p>“El enfoque comunicativo textual es apropiado a los propósitos de la asignatura, porque parte de un corpus textual, pertinente, a través del cual se diseñan las estrategias para la traducción y comprensión del texto griego. Este enfoque pretende que se enseñen, de manera pertinente, los contenidos gramaticales, la etimología de los vocablos, los aspectos culturales; la explicación didáctica de los contenidos</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

		gramaticales debe limitarse a lo esencial, con el fin de enseñar lo pertinente para comprender y traducir un texto.” (FJSR/afb)	
	1.5 El contenido del programa es pertinente para los propósitos de la asignatura	<p>“Además de un propósito de índole textual («leerá y escribirá [aunque ya nos había avisado el programa que se iba a centrar en la comprensión de lectura], reconociendo su correspondencia fonética y las normas básicas de puntuación, para la comprensión de textos griegos), que en realidad no incluye elementos textuales, nos encontramos con la división tripartita tradicional de la asignatura (dividida, desde el programa anterior, en los ejes gramatical, lexicológico y cultural). De este modo, podemos decir que el propósito, desde la perspectiva gramatical, es que el estudiante aplique «el conocimiento de los elementos básicos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua griega, para la traducción y comprensión de textos de dificultad progresiva». Salta a la vista la falta de inclusión del elemento textual de los textos (!), y que la traducción preceda a la comprensión (aquí está mostrando el programa su adscripción al método de gramática-traducción). Con respecto al eje lexicológico, se quiere que los estudiantes reconozcan el léxico de origen griego en los campos del uso común, técnico y científico, y que apliquen los procedimientos de la derivación y composición con étimos griegos. En cuanto al eje cultural, se espera que aprecie los valores de la cultura griega «para percatarse de la trascendencia del pensamiento helénico en la actualidad.</p>	<p>1.5. Problemática detectada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La división tripartita de contenidos y el único propósito de la comprensión de lectura no son pertinentes con los propósitos de comprensión de textos a través de las habilidades lingüísticas y del enfoque comunicativo, pues en realidad se instrumenta un enfoque formal con propósitos que se centran en los elementos gramaticales y en los contenidos del componente cultural. (RARE/afb) 2. Se combinan enfoques usando conceptos incompatibles en la instrumentación del programa, como <i>comprensión y traducción; contenido textual y componente cultural</i>. (RARE/ITCC/afb) 3. La influencia formalista impide hacer una lectura diferente del programa y que nos permita centrarnos en el nivel textual para incorporar nuevas categorías de análisis en las secuencias y textos instructivos, narrativos y dialógicos. (AFB/itcc) 4. Quitar los temas gramaticales de los propósitos generales y de los propósitos de cada unidad y sin duda de los aprendizajes. (AFB/itcc) 5. La correlación entre contenidos y propósitos no está completa, ya que no todos los propósitos cuentan con su correspondiente contenido, como en los procedimientos lexicológicos. (AGC/afb) 6. Sin identificar la combinación de enfoques en los contenidos de los tres ejes. (AGC/afb) 7. En este comentario se confunden los contenidos de los tres ejes con enfoques y a partir de esa confusión



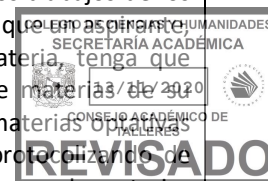
		<p>Es curioso que la perspectiva textual que se maneja en los apartados precedentes no encuentre su correspondencia en los propósitos de la materia. Con respecto a los propósitos gramaticales, léxicos y culturales, consideramos que, siguiendo la lógica del programa, los encontramos suficientemente desarrollados a lo largo de las unidades. No obstante, nos preguntamos seriamente si es el tipo de contenidos que una materia de griego en el Colegio debería presentar.” (RARE/afb)</p> <p>“Los propósitos presentados son un total de cinco. El primero, se concentra en los aspectos lingüísticos que buscan propiciar la comprensión y traducción de textos griegos. En este sentido, la palabra traducción es muy importante, pues, no resulta claro cómo el programa propone la comprensión de textos bajo la guía del enfoque comunicativo-textual, cuando se debe de traducir un texto. Lo anterior implica un conocimiento de la estructura gramatical y sintáctica. Es decir, se observa una aproximación tradicional (gramática-traducción) del trabajo en el aula. Situación que es contraria a el enfoque disciplinario para la enseñanza del griego: enfoque comunicativo-textual.</p> <p>El segundo, implica la investigación del tópico del texto griego. En este sentido se nota que el componente cultural es separado del texto, Situación que llama la atención, pues, no se observa el manejo de las secuencias textuales en su enunciación.” (ITCCH/afb)</p>	<p>de enfoque-contenidos se vinculan ambos con el desarrollo de contenidos formalistas en los programas. (DJCG/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-7. Se requiere un diálogo constante y abierto entre profesores de la materia para entender que en el Colegio los enfoques de enseñanza se pueden revisar y no tratar como dogmas. La influencia del formalismo con que fuimos formados profesionalmente impide a muchos tomar distancia de los enfoques de enseñanza para entenderlos y estudiarlos. Este diálogo que podría darse mediante Encuentros, o Coloquios, o Semanas académicas anuales, propiciados administrativamente; tiene que verse acompañado de una formación institucional que ponga el acento en la necesidad de llevar a cabo una práctica docente pertinente, adecuada y coherente con el Modelo Educativo del Colegio. El Diplomado propuesto con tres módulos para profesores de las materias optativas del Área puede ser una de las formas de contribuir a la formación institucional periódica.</p> <p>Esa necesidad de formación la reflejan los equívocos en conceptos de los programas y en la combinación de elementos de los enfoques, más por desconocimiento que por eclecticismo, pues se carece de modelos teóricos y prácticos en la docencia de la especialidad. Y se teme a la innovación, que bien podría nutrir otras formas de la práctica docente en CCH. Los programas se siguen viendo como una lista de temas que el profesor debe abarcar durante las sesiones de cada semestre, mas no como un apoyo didáctico y pedagógico, producto de un proyecto educativo para la formación de jóvenes, del que debe estar consciente todo maestro. (AFB)</p>
--	--	---	---







		<p>“La información que aportan los apartados de la Introducción deja ver claramente los conceptos básicos, como texto, sus propiedades y los alcances de los contenidos gramaticales, en las páginas 7-9. La pertinencia de los contenidos está determinada por el enfoque disciplinario, el carácter propedéutico del taller, la selección de textos y la gramática textual que de ellos se deriva. Con todo, habrá que hacer un gran esfuerzo por desprendernos de la influencia formalista, para que los contenidos trasciendan hasta el nivel textual con nuevas categorías de análisis que consideren las categorías de las secuencias instructivas, narrativas y dialógicas, con los aspectos pragmáticos que les dan sentido e intención. Es decir, la temática del programa requiere instrumentarse con temas del aspecto comunicativo, más acordes con el espíritu de la Presentación, para lograr congruencia, y a su vez deben eliminarse los temas gramaticales de los propósitos generales, de los propósitos y los aprendizajes de cada unidad, para evitar lecturas erróneas acerca del enfoque asumido en el programa.” (AFB/itcc)</p> <p>“Si se compara el contenido curricular de la materia (p. 15) con los propósitos generales de la asignatura (p. 13), se observa una correlación entre ambos. Los contenidos que se presentan son los adecuados para alcanzar los seis propósitos trazados. No obstante, también hay que notar que existen algunas inadecuaciones, ya que en los propósitos</p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1200 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

		<p>aparecen algunas acciones como “identificar raíces y afijos” (propósito e) o “aplicar con pertinencia los procedimientos lexicológicos de derivación y la composición”, pero en la parte de los contenidos no se señala nada al respecto. No existe en todo el programa ninguna temática relacionada con los conceptos de “raíz”, “afijos”, “derivación” o “composición”.” (AGC/afb)</p> <p>“El contenido del Programa, tanto de Griego I como Griego II, son pertinentes y tiene relación con los cinco propósitos generales de la asignatura: leerá, comprenderá y escribirá textos griegos, descriptivos, explicativos, narrativos, dialógicos e instructivos; aplicará el conocimiento de los elementos básicos morfológicos, sintácticos y léxicos para la traducción y comprensión de textos griegos; investigará tópicos culturales para acrecentar su conocimiento; apreciará los valores de la cultura griega antigua; reconocerá en los campos técnico y científico el léxico de origen griego.” (FJSR/afb)</p> <p>“Totalmente de acuerdo, puesto que los contenidos de los enfoques lexicológico, morfológico y cultural de esta asignatura concuerdan con los propósitos de leer y escribir textos en lengua griega, aplicar conocimientos básicos morfológicos, investigar contenidos culturales, apreciar valores de la cultura griega a partir de lecturas y comentarios y aplicar con pertinencia los procedimientos léxicos.” (DJCHG/afb)</p>	<div data-bbox="1707 282 1974 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1974 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

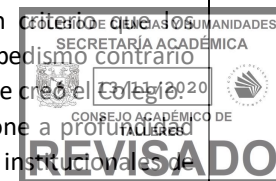
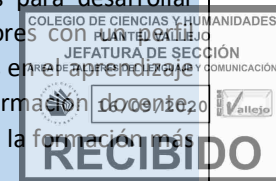
<p>2. Propósitos y aprendizajes</p>	<p>2.6 Los aprendizajes consideran los conocimientos previos de los alumnos.</p>	<p>“En los dieciséis aprendizajes no hay mucha referencia a los conocimientos de los que parten los estudiantes y que podrían servir a afianzar los nuevos conocimientos. Aquí es dónde deberían figurar, en particular, los conocimientos que han adquirido los estudiantes en su paso por la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.” (RARE/afb)</p> <p>“Los aprendizajes no tienen relación con aprendizajes anteriores, al menos no de manera evidente. Es verdad, que ningún individuo es tabula rasa, pero la falta de una clara vinculación de la materia con sus antecedentes escolares como TLRIID, Inglés o Francés no permite aprovechar lo anterior para sustentar el nuevo aprendizaje.” (ITCCH/afb)</p> <p>“No, porque los conocimientos previos resultan innecesarios en los aprendizajes particulares ni allí deben aparecer elementos intrascendentes. Normalmente los conocimientos previos, de cualquier materia, se integran en las estrategias didácticas, sugeridas (p. 10). En este programa de Griego II no siempre aparecen, porque se tornan rutinarios y aburridos, eso le corresponde a cada profesor frente a su alumnado. Si él observa la incompreensión del grupo acerca de las oraciones imperativas o declarativas, debe partir de un ejemplo relacionado con su lengua materna, para facilitarle el aprendizaje y luego trasladar este ejemplo a la lengua griega.” (FJSR/afb)</p>	<p>2.6. Problemática detectada:</p> <p>1-3. No se consideran aprendizajes previos de otras materias (RARE/ITCC/afb), por innecesarios en los aprendizajes se incluirían en las estrategias (FJSR/afb)</p> <p>4. La relación de aprendizajes se profundiza o se produce si se comparte el enfoque, y la instrumentación de los programas lo lleva a cabo, así al revisar las coincidencias con otras materias habrá entendimiento. (AFB/itcc)</p> <p>5. Sí los considera implícitamente, pero se podrían explicitar en el programa esas relaciones con otras materias. (AGC/afb)</p> <p>6. La secuencia de aprendizajes es interna de la materia, los aprendizajes externos no se consideran. (DJCG/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-6. La dinámica de las actualizaciones no ha permitido el trabajo interdisciplinario de encontrar aprendizajes previos ni siquiera entre materias de la misma Área; así, por ejemplo, en Griego I-II no se señalan conocimientos previos de TLRIID I-IV. La posibilidad de Diplomados de formación docente por Área puede permitir de manera más ágil que los profesores encontremos aprendizajes previos. Otra posibilidad se da en los Exámenes de Conocimientos Disciplinarios, O en los trabajos de los concursos abiertos y cerrados, en los que el docente, al desarrollar los trabajos de su materia, tenga que relacionar conocimientos previos de materias de su Área, v.gr.: en el caso de todas las materias optativas de quinto y sexto semestre. Sólo protocolizando de este modo el conocimiento de programas de materias antecedentes sería factible su conocimiento obligado. (AFB)</p>
--	--	---	--



		<p>“Los pocos aprendizajes comunicativos propuestos en los programas de Griego conllevan la consideración de que si los estudiantes han trabajado la lectura y la escritura en su lengua materna bajo el enfoque comunicativo, en la materia de Griego debería hacerse un mayor esfuerzo por instrumentar las unidades de los programas de Griego en el mismo enfoque, para hacer más visibles las cercanías con los aprendizajes previos de los estudiantes en las asignaturas de TLRIID I-IV, como antecedentes directos de Griego en el Área. Además hay conocimientos previos, no tanto académicos, sino personales y sociales que ayudan con buena disposición a mantener el atractivo de temas de la cultura griega, como la mitología, la ciencia, la arqueología, diríamos que hay una predisposición positiva hacia la cultura griega entre los estudiantes inscritos a esta materia.” (AFB/itcc)</p> <p>“El programa sí considera la importancia de los conocimientos previos de los alumnos. Se habla de ello, por ejemplo, en la Presentación (p. 8) y en el apartado de Evaluación (p. 18). Sin embargo, la redacción de los aprendizajes no incorpora en ningún momento este aspecto. No existe aprendizaje en todo el programa que hable sobre la vinculación entre los nuevos aprendizajes y los aprendizajes previos. No obstante, para matizar esto, también es justo decir que el orden en el que van apareciendo los aprendizajes presupone aprendizajes previos. Esto significa que, si bien la estructura del programa puede ser que</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

		<p>considere los conocimientos previos de los alumnos, es necesario explicitarlo en la redacción.” (AGC/afb)</p> <p>“Totalmente de acuerdo, puesto que todos los aprendizajes que están señalados en Griego II del enfoque gramatical y léxico parten de los conocimientos adquiridos en Griego I, de manera que son secuenciales, por otro lado, los aprendizajes del enfoque cultural no necesariamente parten de conocimientos previos, pero sí se requieren para una mejor comprensión de los mismos. También dentro del segundo curso de griego algunos de los aprendizajes también están secuenciados según la profundidad de los mismos.” (DJCHG/afb)</p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div><div>16/09/2020</div></div><div>RECIBIDO</div></div>
2.7 Los aprendizajes consideran el creciente nivel de complejidad para la comprensión conceptual	<p>“Más que haber una progresión entre los aprendizajes de cada unidad (y entre todos los aprendizajes del programa), lo que hay es tres tipos de aprendizajes (los del eje gramatical, y los complementos lexicológico y cultural) que muy difícilmente (por no decir de manera imposible) pueden relacionarse entre sí. Por otro lado, la progresión entre los aprendizajes de un mismo tipo tampoco tiene una lógica basada en lo que se denomina comprensión conceptual (por parte de los estudiantes) sino una lógica interna basada en lo que se considera simple y complejo desde la disciplina misma (sin que se contemple si son efectivamente fáciles o difíciles de ser apropiado). Por ejemplo, analizar «los elementos de las oraciones imperativas»</p>	<p>2.7. Problemática detectada:</p> <p>1. Más que progresión hay una división de aprendizajes en gramaticales, lexicólogos y culturales. Y en cada división más que complejidad creciente existe una secuencia de conocimientos que no responde a una lógica del aprendizaje simple al complejo, sino sólo responde a la lógica de la enseñanza en abstracto desde la perspectiva del profesor: qué es más fácil de explicar. Sin embargo, en el aprendizaje no siempre lo que es fácil de explicar es fácil de aprender. (RARE/afb)</p> <p>2. La separación de aprendizajes en tres vertientes no permite su vinculación. En el eje gramatical se sigue la progresión tradicional del método: gramática traducción. (ITCC/afb)</p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA</div><div><div>13/11/2020</div></div><div>REVISADO</div></div>

		<p>puede ser, desde la lógica de la disciplina, más simple que identificar «los elementos de las oraciones interrogativas directas y de las afirmativas»; pero para los estudiantes puede ser al revés, o quizá ambas actividades sean igualmente complejas.</p> <p>El punto detrás de una programación de aprendizajes basada en temas gramaticales es que 1) las personas no aprendemos una lengua (ni almacenamos nuestro conocimiento de una lengua) en paradigmas como los presentan las gramáticas y 2) lo que puede ser fácil o difícil conceptualmente (esto es, fácil o difícil de explicar) no se corresponde necesariamente con lo que es fácil o difícil de aprender; por eso cualquier determinación sobre lo simple o complejo en este caso, mientras no esté basado en investigaciones, parte de consideraciones subjetivas.” (RARE/afb)</p> <p>“Los aprendizajes se encuentran separados en tres grandes vertientes, esto es: gramática, cultura y léxico. No existe una clara vinculación entre estos tres componentes, lo que lleva a una clara separación de cada uno. Situación difícil subsanar por el docente en el aula escolar. Con respecto al componente gramatical se sigue una progresión tradicional, vinculada con la formación de la licenciatura en Letras Clásicas. Es decir, se propicia una elección basada en el enfoque gramática-traducción.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Los aprendizajes deberían estar planteados para desarrollar habilidades lingüísticas y</p>	<p>3. Los aprendizajes más que para la comprensión conceptual deben estar planteados para desarrollar habilidades lingüísticas. Los profesores formalista no entienden este énfasis en el aprendizaje y les es muy difícil resolverlo sin formación docente, pues en CCH se debe dar prioridad a la formación más que a la información. (AFB/itcc)</p> <p>4. Los aprendizajes de Griego II no responden a un nivel de dificultad creciente, en el eje gramatical, los temas respectivos son muestra de ello. (AGC/afb)</p> <p>5. No se consideran ni el creciente o el deficiente manejo de la lengua materna de los estudiantes. (FJRSR)</p> <p>6. El concepto de adquisición en el aprendizaje de lenguas extranjeras es un elemento clave en el desarrollo de habilidades lingüísticas. (DJCHG/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-2. En estos comentarios salta a la vista un problema recurrente: Para la materia se propuso la inclusión de tres ejes temáticos, en 1995, en función de considerar los temas de cultura griega a partir del contenido de los textos que se seleccionarían. Pero esto no tardó en dar un giro que convirtió los tres ejes en temas independientes de los textos seleccionados, convirtiendo esos ejes en tres bloques temáticos, que se pueden llenar a satisfacción sin que se delimite. Lo que produce un enciclopedismo contrario a uno de los propósitos por los que se creó el Colegio. Debería ser un tema que se reflexione a profundidad en contraste con los requerimientos institucionales de formación docente, plasmados en distintos documentos del CCH, porque esa división, sin base</p>
--	--	--	--



		<p>considerar que el nivel de dificultad debe ser gradual y nunca en un nivel especializado; sin embargo, esto debe estar presente en la formación de los profesores de reciente ingreso, ya que el nivel de abstracción y especialización, adquirido en la licenciatura, puede hacer que los profesores tengan exigencias formales de nivel superior para los estudiantes de bachillerato, por lo que consideren inaceptables sus errores y carencias, o que traten a los estudiantes como de un nivel inferior, sólo por no dominar sin errores las reglas de ortografía o sintaxis desde su perspectiva formalista. Desde esa posición, sin base en alguna teoría ni estudio educativo, consideran que la mejor solución es enseñar gramática.</p> <p>Esta etapa es el momento ideal para intervenir en las carencias de formación de una manera didáctica, que permita a los estudiantes entender las necesidades de mejorar día a día su ortografía, su sintaxis, o cualquier posible defecto en algún aspecto de su formación lingüística, pertinente con su nivel propedéutico. Es por ello necesario que los profesores no pierdan de vista que el aprendizaje de una lengua antigua en este nivel se logra en un nivel básico, por lo que considerar que el núcleo de aprendizaje debe centrarse en el análisis morfosintáctico, se convierte en una perspectiva no adecuada ni pertinente con el nivel de aprendizaje. Porque los análisis formales, detallados palabra por palabra, son producto de un conocimiento especializado sobre la estructura de las</p>	<p>teórica alguna, se convierte en tres enfoques, como lo señalan algunos profesores: el gramatical, el cultural y el lexicológico. Es grave que una división tan superficial cobre ese grado de relevancia en el Colegio. La solución más concreta es la formación institucional que evite este tipo de simplificaciones en la docencia y en la elaboración de programas.</p> <p>3. La formación docente del Colegio debe poner el énfasis en los aprendizajes relevantes, y en el Área de Lenguaje, sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas más que en la comprensión de conceptos gramaticales. Esa congruencia institucional requiere apoyo y consistencia mediante un programa de formación previo a los aspirantes a profesores, que se incorporan a la docencia en el CCH. (AFB)</p> <p>4. El enunciado en este caso da lugar a una mala interpretación para los profesores, que consideran que la comprensión conceptual debe ser la vía de comprensión de una lengua. Cabe entonces la pregunta ¿en un nivel inicial básico o propedéutico de aprendizaje de una lengua es preferible que el estudiante comprenda conceptos gramaticales en su lengua materna o que desarrolle habilidades lingüísticas en la lengua que aprende? Evidentemente optamos por la segunda vía. Hoy se sabe que la comprensión conceptual en una lengua es propia de niveles avanzados de aprendizaje, por lo que debe adquirirse en esa misma lengua.</p> <p>5. Las deficiencias de los estudiantes en su lengua materna son identificables en exámenes diagnósticos, sería óptimo que a nuestra propuesta de diagnóstico se sumara la asesoría pedagógica institucional para identificarlas en función del perfil del egresado.</p>
--	--	---	--



		<p>lenguas; sin embargo, este análisis no nos conduce al contenido de los textos ni nos acerca a ellos en lo que comunican de la cultura griega tan diversa en temáticas y aportaciones léxicas.” (AFB/itcc)</p> <p>“Los aprendizajes no se presentan siguiendo un incremento en el nivel de complejidad. Como ejemplo de esto, se pueden contrastar los siguientes aprendizajes: Analiza los elementos de las oraciones imperativas [...] (p.28) e Identifica los elementos de las oraciones interrogativas directas y de las afirmativas [...] (p.35). El primero de estos aprendizajes pertenece a la Unidad 1 y el segundo a la Unidad 3; sin embargo, de ninguna manera se puede decir que el primero sea más complejo que el segundo. Esto demuestra que el programa de Griego 2 no existe un creciente nivel de complejidad de los aprendizajes del programa.” (AGC/afb)</p> <p>“Los aprendizajes sí consideran sólo el nivel de complejidad de la lengua griega, por eso está graduado y lleva al alumno de lo más sencillo a lo más complejo de las oraciones y del texto, mas no considera el creciente o deficiente nivel del alumnado con el manejo de su lengua materna. Pues cada generación de alumnos trae un nivel diferente de comprensión de su lengua, pero será más fácil que ellos la comprendan, cuando conocen y manejan una lengua extranjera.” (FJSR/afb)</p> <p>“Totalmente de acuerdo, ya que en el segundo curso de griego algunos de los aprendizajes están secuenciados según la profundidad de</p>	<p>6. Fortalecer la actitud innovadora en los profesores del Colegio es producto de una formación institucional que no se ha mantenido en estos primeros 50 años</p>
--	--	--	--



		los mismos, es decir, se parte de conceptos simples a complejos, o bien, de habilidades de comprensión a aplicación, de manera que facilita la adquisición de los mismos.” (DJCHG/afb)	
3. Temática	3.5 La profundidad con la que se propone abordar los contenidos es apropiada para el bachillerato de la UNAM	<p>“La propia elección de temas gramaticales tan teóricos y abstractos (sobre los que los estudiantes muchas veces no tienen noción ni en su propia lengua) ya nos parece un nivel de profundidad y especificidad totalmente inadecuada para el bachillerato de la UNAM. A este respecto, recordemos lo que dice la institución en el sentido de que «los conceptos teóricos acerca de la lengua tienen valor en la enseñanza deseada, no para formar eruditos en Lingüística, Poética o Retórica, sino en cuanto ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer un usuario culto de las lenguas materna o extranjeras, en un ámbito cultural cada vez más amplio» (PEA, 1996: 56). Los temas que plantea el programa son propios de la teoría lingüística tradicional y pertenecen al especialista de la disciplina lingüística; no son adecuados a un nivel medio como es el bachillerato universitario.</p> <p>Por el contrario, los temas de los complementos lexicológico y cultural, desde nuestra perspectiva, se tocan muy superficialmente y no se profundiza en las implicaciones que tales conocimientos pueden tener en la realidad de los estudiantes actualmente.” (RARE/afb)</p>	<div> <div> <div> <div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</div> <div>PLANTEL VALLEJO</div> <div>JEFATURA DE SECCIÓN</div> <div>ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div> <div>16/09/2020</div> <div>Vallejo</div> </div> <div>RECIBIDO</div> </div> <p>3.5. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El nivel de los temas gramaticales seleccionados es inadecuado para el bachillerato, pues para el Colegio los conceptos teóricos no valen para formar eruditos en disciplinas de las Letras, sino como ayuda para desarrollar habilidades comunicativas, comentario referenciado en (PEA, 1996: 56). (RARE/afb) 2. No se menciona la profundidad con que se deben tratar los temas gramaticales. (AGC/afb) 3. El exceso de gramática y la separación de la temática gramatical y cultural evidencia incoherencias en los aprendizajes. (ITCC/afb) 4. Las páginas 7 a 9 fundamentan con base en conceptos básicos el nivel de profundidad en que ha de abordarse la gramática. (AFB/itcc) 5. Los ejes temáticos sustituyen al enfoque disciplinario, y omiten el nivel propedéutico de los talleres de Griego. Además, los 3 ejes regulan la planeación didáctica que debería estar regulada por el Modelo Educativo y la reflexión constante a partir del Enfoque disciplinario del Área. Esto provoca que los aprendizajes y los contenidos temáticos se aborden con la visión formalista de un especialista en Ciencias del Lenguaje. En consecuencia, todo lo anterior se requiere que el Colegio promueva y consolide una formación docente que permita revertir vicios de formación que son contrarios a sus propósitos formativos. (AFB/itcc) <div> <div> <div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</div> <div>PROFESORÍA ACADÉMICA</div> <div>13/11/2020</div> <div>SECRETARÍA ACADÉMICA</div> <div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</div> <div>PLANTEL VALLEJO</div> <div>TALLERES</div> </div> <div>REVISADO</div> </div> </div>

		<p>“No se menciona nada sobre la profundidad con la que deben abordar los contenidos. Por ejemplo, un contenido puede ser “oración imperativa”, pero no se señala qué nivel de dominio deben tener los estudiantes. Eso se aprecia sólo en la formulación de los aprendizajes.” (AGC/afb)</p> <p>“El problema no es la profundidad, sino el exceso de la gramática y la cultura manejados como ámbitos separados. Situación dada en gran parte, por la falta de coherencia entre la vinculación del estudio del texto y el mensaje que transmite, situación evidente en los aprendizajes.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Efectivamente, en las páginas 7 a 9 del programa se hacen propuestas al respecto, fundamentadas con referencias y con base en conceptos básicos. Se deja ver el nivel propedéutico del taller y la pertinencia de algunos temas incluidos, no para formar especialistas sino lectores de autores griegos, adecuados al nivel básico de aprendizaje de una lengua antigua. Sin embargo, la mayoría de los profesores en lugar de regular su planeación didáctica y su docencia en el MEC continúa pensando que la materia se rige por tres ejes temáticos autónomos: gramática, cultura y lexicología. En esta tripartición de la materia no cabe reflexión acerca del Enfoque, ni de los Propósitos en función del enfoque, ni de los Aprendizajes de habilidades lingüísticas, ni procedimentales ni actitudinales. sustentados por el Enfoque en el PEA de 1996 y en la Orientación y Sentido del Área de</p>	<p>Propuestas de Solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En un curso propedéutico no es posible formar especialistas. Los profesores recién incorporados tienden a querer sintetizar los conocimientos significativos de la licenciatura en su docencia. Si recibiéramos una formación previa para la práctica docente en el Colegio con la apropiación de las líneas principales del Modelo Educativo, los programas reflejarían mayor congruencia y adecuación. (AFB) 2 y 4. Se recomienda la lectura de las páginas 7 a 9 del programa actualizado de Griego para familiarizarse con sus recomendaciones y participar en cursos de formación docente. (AFB) 3. Sólo mediante formación docente se pueden percatar los profesores jóvenes de las incoherencias en los aprendizajes y las causas que las producen. (AFB) 5. Otro tema carente de una formación docente, sistemática e institucional, es el Enfoque comunicativo. Sin embargo, en los cuatro primeros semestres ha habido esa consistencia en la formación, mientras que en las materias optativas del Área ha existido descuido al respecto, lo que disloca al tronco común de las materias de 5º y 6º semestres, cuando podría haber mejores resultados si se procurara una formación docente en estas materias por medio de los elementos comunes al Área; a saber, el enfoque comunicativo, sus paradigmas diferentes a los de los formalismos; los aprendizajes relevantes para desarrollo de habilidades comunicativas; la didáctica del Área en el taller, y la instrumentación didáctica en los programas institucionales y operativos. (AFB)
--	--	--	--





		<p>Talleres. Es suficiente con enunciar un tema y colocarlo en alguno de los tres compartimentos o complementos sin jerarquía ni articulación con los otros temas. Este proceso de conformación temática de una materia al margen del Enfoque disciplinario provocará que la profundidad con que se tratan los temas se regule desde la visión del especialista de la Facultad y su única perspectiva en que fue formado acriticamente: el formalismo enciclopédico, donde todo es importante y sin jerarquía alguna. Por tanto, el Colegio debe hacer un esfuerzo por formar a los académicos de sus Áreas en el enfoque institucional, para evitar que su propuesta de formación pierda su perfil específico y predominen las contradicciones. Sobre todo cuando son previsibles y de no alto costo, pues no estamos solicitando que nos manden en grupos de 50 profesores a formarnos al extranjero con viáticos pagados. Solicitamos únicamente que las administraciones sean congruentes con el Modelo Educativo del Colegio.” (AFB/itcc)</p>	
<p>5. Estrategias didácticas</p>	<p>5.3 Las estrategias didácticas sugeridas incluyen los procedimientos de trabajo de la disciplina</p>	<p>“Las actividades presentadas se relacionan con un enfoque tradicional de la materia, a saber, gramática-traducción. Además, se denota la segmentación de los aprendizajes bajo tres líneas: gramática, léxico y cultura. En este sentido, el enfoque comunicativo que debería ser la línea directriz de la enseñanza se pierde por una trabajo tradicional y fuera de lugar dentro del Colegio”. (ITCC)(afb)</p> <p>“Tal vez, aunque tienen una tendencia a procedimientos formalistas para especialistas, a los que se debería sustituir por</p>	<p>5.3. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se evidencia una segmentación de las estrategias correspondientes a los aprendizajes de la asignatura. Situación que evidencia el carácter formal del programa de estudios de la asignatura. 2. Las propuestas son propias de procedimientos de especialistas en el estudio de la lengua (análisis morfológico) se trabajan desde una perspectiva formal.

		<p>procedimientos de análisis comunicativo-textual. Las actividades de enseñanza propuestas como estrategias incluyen procedimientos de la especialidad, que no son adecuados para el aprendizaje de habilidades lingüísticas, ya que en el nivel propedéutico no se deben formar especialistas en procedimientos de análisis morfológico, ya que esos procedimientos no contribuyen a la comprensión textual, sino a un formalismo poco productivo que se agota en la descripción lingüística". (AFB) (itcc)</p> <p>"De acuerdo con su localización en el plan de estudios, la materia de Latín (sic) debería seguir el procedimiento de trabajo propio del taller. Pero, considerando el tipo de actividades que se proponen, la clase termina convirtiéndose en un espacio para el análisis morfo-sintáctico en el que se trabaja con morfología en oraciones. Las actividades para el aprendizaje 1 de la unidad 1 es una buena muestra de este procedimiento de trabajo". (RARE) (itcc)</p> <p>"Si bien es cierto que las estrategias sugeridas no fomentan la indisciplina (sic) entre los estudiantes, tampoco mencionan nada sobre los procedimientos de trabajo de la disciplina. Es necesario explicitar este punto en la redacción de las estrategias", (AGC) (itcc)</p> <p>"De acuerdo, las estrategias didácticas sugeridas incluyen, en muchas de ellas, los procedimientos de trabajo para el logro de los aprendizajes, sin embargo en algunas no se especifica cómo debe de llevarse a cabo dicha estrategia para tener una mayor eficacia, sobre todo aquellas que se centran en aprendizajes sobre valores, actitudes o de investigación para lograr reflexiones o aplicaciones en la vida cotidiana de los estudiantes con la finalidad de que logren un cambio en sus vidas y en la sociedad tal y como lo indica el perfil de egreso". (DJCG) (itcc)</p>	<p>3. Ausencia de claridad en la redacción de las estrategias para que sean eficaces. Además, no se vislumbran actividades que permitan la práctica de habilidades como el uso del vocabulario griego.</p> <p>4. Las estrategias son poco explícitas. Lo que da un marco muy amplio para la interpretación, situación que puede resultar problemática para un profesor novel.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se propone una revisión de las estrategias propuestas en el Programa de Estudios de la asignatura, pues, no se vinculan con el enfoque comunicativo correspondiente al Área de Talleres y a la asignatura.</p>
--	--	--	---



<p>6. Evaluación del aprendizaje</p>	<p>6.1 La evaluación propuesta es apropiada para la valoración de las habilidades consideradas en el programa de estudio</p>	<p><i>“En las páginas 10 y 11 se trata acerca de las formas de evaluación de una manera detallada. Pero es diferente en cada unidad la evaluación propuesta (salvo en la unidad 1, donde se involucra al estudiante), en las demás unidades más bien se proponen actividades para Acreditación. En cuanto a la valoración de habilidades no está considerada en las unidades porque falta instrumentar las habilidades lingüísticas en cada unidad”. (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>“La evaluación sugerida en el programa corresponde a la entrega de actividades, las cuales no toman en cuenta la capacidad del alumno de reconocer los tipos de textos. En general, se evalúan un conjunto de elementos descontextualizados y separados entre sí. Se da una ausencia total de actitudes y valores en la evaluación, que apoyan el postulado aprender a ser o a convivir del Colegio. De igual forma, se nota una evaluación del producto, no del proceso para su logro. Se debe entender a la evaluación como un proceso que permita conocer las necesidades de aprendizaje del alumno y apoyar a su mejora. En conclusión, la evaluación no responde a las necesidades de formación que el Colegio busca propiciar en el alumno. ”. (ITCCI) (afb)</i></p> <p><i>“Las formas de evaluación toman en cuenta muy poco las habilidades de trabajo con los textos que se buscan desarrollar en la materia. La mayoría de las evaluaciones propuestas se enfocan en las temáticas, pero sin el contexto textual. Por ello, se sugiere modificar estos apartados, para que la forma de evaluación incorpore un trabajo adecuado con los enfoques de la materia”.(AGC) (itcc)</i></p> <p><i>“En general, considero que dentro del programa de griego no se le da un suficiente tratamiento a la cuestión de la evaluación. En el apartado «sobre la evaluación» en la</i></p>	<p>6.1. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La evaluación se encuentra centrada en la acreditación, es decir, en la evaluación sumativa. No se propicia la coevaluación o autoevaluación, tampoco la evaluación en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Por lo que no corresponde con el enfoque de la signatura. 2. No se observa coherencia entre las actividades propuestas y la evaluación correspondiente. 3. La evaluación se centra en la dimensión declarativa o conceptual del conocimiento; así como en el producto y no en el proceso. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base la concepción de la evaluación dentro de Modelo Educativo del Colegio, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área. Lo anterior promovería la comprensión e importancia de los tres tipos de evaluación que propone el Colegio, a saber, diagnóstica, formativa y sumativa. Además de promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo la heteroevaluación. (itcc)
---	--	--	---



		<p><i>introducción del programa, una buena parte del espacio utilizado está dedicado a exponer qué es la evaluación, sin hacer referencia en específico a las condiciones de la asignatura. Otra parte habla de las habilidades que se espera que el alumno adquiera al terminar el curso, donde se mencionan actividades que demuestra la puesta en práctica de las llamadas cuatro habilidades (cosa que no guarda congruencia con el apartado que dice que sólo se buscará promover en los estudiantes la habilidad de comprensión lectora), pero sin referencia al fin de esas habilidades (de acuerdo con el objetivo de centrarse en la comprensión de lectura) ni cómo se puede determinar el progreso en el desarrollo de esas habilidades.</i></p> <p><i>También hay un párrafo sobre instrumento de evaluación (que, por cierto, es idéntico al del programa de latín), que no guarda mucha relación con las actividades enunciadas justo anteriormente (aquí se habla, por ejemplo, de redacción de un texto breve en español mientras que en la sección anterior se hablaba de que «el alumno redactará una serie de frases, oraciones sencillas y textos griegos breves» (cosa que también se parece mucho a lo dicho en el apartado correspondiente en el programa de latín). Aquí también se incluye una referencia expositiva a las formas de evaluar según los agentes, y se menciona una fuente de la que no se incluye más información.</i></p> <p><i>“Después hay sugerencias de evaluación al final de cada unidad. Ahora bien, si consideramos que dentro de las habilidades que contempla el programa están aplicar los conocimientos gramaticales en el análisis y la «comprensión» de un texto, analizar morfosintácticamente palabras y oraciones, y exponer (oralmente o por escrito) en su lengua materna los aspectos léxicos y culturales, entonces las sugerencias de evaluación para valorar estas habilidades son adecuadas. Pero, como hemos señalado en apartados anteriores, muchas de estas «habilidades» se</i></p>	<div data-bbox="1705 282 1974 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1705 1201 1974 1378" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

		<p>quedan en la dimensión declarativa o conceptual del conocimiento (e. g., «Analizar cinco oraciones imperativas con sus elementos seleccionados del texto griego.») de temas que, como lo señala el curriculum del Colegio, no deberían ser del interés de las asignaturas del Área de Talleres”. (RARE) (itcc)</p> <p>“No todas las sugerencias de evaluación valoran las habilidades, sino pocas. Por ejemplo en la 1a ud. se evalúan las habilidades de redacción de un texto, la investigación y la exposición de la teoría de los humores, se analizan las oraciones y se valora las aportaciones de Hipócrates. En la 2a ud, la comprensión de un texto, la redacción de una narración y la exposición de los dioses. Y en la 3a, la comprensión de un tema, la elaboración de máscaras, vestuario y maqueta del teatro griego. La evaluación omite las habilidades de hablar y leer, por tanto habrá que insertar actividades que desarrollen estas habilidades”. (FJSR) (itcc)</p> <p>“De acuerdo, la mayoría de las propuestas de evaluación es apropiada para la valoración de las habilidades consideradas en el programa de estudios, sin embargo, hay algunas propuestas como: “Identifica palabras españolas provenientes del léxico los dioses olímpicos, en textos de divulgación, con la finalidad de reconocerlas y deducir su significado” que se limitan a ejercitar habilidades de identificación y no promueven la interpretación o contextualización de las mismas, o bien, la creación de textos donde pongan en uso sus conocimientos en cuanto al léxico, de manera que se pueda verificar mucho mejor la adquisición e incorporación del vocabulario”. (DJCG) (itcc)</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1203 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---





	<p>6.2 La evaluación propuesta es pertinente para valorar actitudes y valores adquiridos</p>	<p><i>“La forma de evaluación propuesta no permite observar las actitudes y valores de los estudiantes. Si acaso, en algunos casos se contemplan actividades en grupo, lo que permite observar valores de integración y trabajo social. Fuera de estos casos, todas las actividades son individuales y se centran exclusivamente en la observación de habilidades cognitivas y procedimentales”. (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>“Las propuestas de evaluación al final de cada unidad desestiman la dimensión actitudinal y axiológica del conocimiento. Por ende, no hay un desarrollo en el programa de este punto”. (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>“No en lo general. Como ya comentamos en la Introducción hay una consideración más amplia del proceso de evaluación, pero en las secciones de Evaluación de cada unidad (páginas: 18, 21, 25; 29, 32 y 36) deberían denominarse actividades de Acreditación, pues ese es su sentido y alcance. Y en específico no se contempla como dijimos antes actitudes ni valores en los aprendizajes, tampoco en la evaluación, salvo en la primera unidad y acerca del autoaprendizaje”. (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>“En desacuerdo, ya que sólo dos propuestas de evaluación se centran en valores o actitudes, una de ellas propone valorar el autoaprendizaje en torno a la medicina y otra propone valorar la trascendencia de los dioses olímpicos en la cultura contemporánea. Por tanto, considero que son muy pocas las propuestas de evaluación que se centran en estas habilidades, a pesar de que se podrían proponer evaluaciones que incluyan, a la par de aspectos lexicológicos o gramaticales, cuestiones de valores y actitudes”. (DJCG) (itcc)</i></p>	<div data-bbox="1289 215 1978 259" data-label="Section-Header"> <p>6.2. Problemáticas detectadas:</p> </div> <div data-bbox="1289 259 1978 568" data-label="Text"> <p>1. El apartado correspondiente a la evaluación sólo incluye aspectos sumativos, no se toma en cuenta los valores o actitudes de los alumnos. Sólo el resultado, el producto, como objeto para asignar calificación. Además, en gran parte las actividades de evaluación pueden realizarse de manera individual, lo que no impacta en la identificación del alumno como un ente social.</p> </div> <div data-bbox="1289 568 1978 617" data-label="Section-Header"> <p>Propuestas de solución</p> </div> <div data-bbox="1289 617 1978 1104" data-label="List-Group"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer concordar la definición de valores en el programa de la asignatura con lo propuesto por la UNAM en la campaña “Valores UNAM” por lo que se considera oportuno contactar a los responsables de dicha campaña, además de los responsables de Psicopedagogía de manera central. Esto con el fin de promover talleres para profesores que permitan identificar y propiciar dichos valores en las aulas escolares. (itcc) 2. Se considera importante proponer una definición o criterios que delimiten y den base al término “actitudes”. (itcc) </div>
--	--	---	--



		<p><i>“En programa no propone valores y actitudes, carencia muy grave presente a lo largo de todo el programa”. (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>“La evaluación no contempla las actitudes y valores propuestos por la UNAM, porque no aparecen integradas en algún aprendizaje de cada unidad, como sucede en los programas de TLRIID. Pero sí valora “la trascendencia de la cultura griega en la actualidad (p. 28), de los mitos (p. 32) y del teatro griego en la cultura occidental (p. 35)”, y ésta aparece en el último aprendizaje de cada unidad”. (FJSR) (itcc)</i></p>	<div data-bbox="1707 282 1978 461" data-label="Image"> </div>
7. Fuentes de consulta	7.4 Las referencias son vigentes	<p><i>“No, ya que la tendencia al enciclopedismo y al enfoque formal se nota en la mayoría de las referencias”. (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>“Pese a que se incorporan algunas referencias actualizadas en este apartado, la mayor parte de ellas ya tienen varias décadas de haber sido publicadas. Por ejemplo, en la primera unidad la referencia más nueva es de 2012 y existen obras de hace varias décadas (1974, 1979, 1983, etc.)” (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>“En el caso de una materia como griego, el criterio de la vigencia no siempre es el mejor para valorar la pertinencia de alguna obra. Sin embargo, consideramos que hay obras vigentes que podrían desempeñar la función de obras incluidas en los programas que ya tienen varios años de haber sido publicadas. Es el caso, por ejemplo, de algunas de las gramáticas citadas, de los métodos de enseñanza a los que se hace referencia, o de las obras sobre los temas culturales”. (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>“Por el año de publicación se pueden considerar actuales; sin embargo, desde el punto de vista del enfoque de la materia sólo se encuentran los Diálogos de Carbonell. Desafortunadamente, no se encuentra nada sobre el aspecto textual, lo que considero una</i></p>	<div data-bbox="1289 574 1898 607" data-label="Section-Header"> <h4>7.4. Problemáticas detectadas:</h4> </div> <p>Desde el punto de vista del enfoque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esto por ser fuentes de tipo formal que no se vinculan con el enfoque comunicativo de la asignatura. <p>Desde el punto de vista de las fechas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay fuentes que se remontan a los 70s u 80s, algunas se consideran referencias básicas. <div data-bbox="1289 1021 1898 1086" data-label="Section-Header"> <h4>Propuestas de solución</h4> </div> <p>1. Desde el punto de vista del enfoque:</p> <p>a) Se propone la revisión del apartado de referencias. Esto con el fin de proponer bibliografía que resulte congruente con el enfoque disciplinario (enfoque comunicativo) y didáctico (curso-taller) de la asignatura.</p> <p>b) Trabajar en conjunto con la Coordinación General de Bibliotecas en la compra de materiales</p> <div data-bbox="1707 1208 1978 1386" data-label="Image"> </div>

	<p><i>carencia importante al ser la base del enfoque disciplinario de la enseñanza de la materia en el Colegio". (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>"Las fuentes de consulta básica para el profesor y el alumno resultan vigentes, me parece que sí, en su mayoría, aunque en la unidad 3 sería conveniente eliminar dos textos, complementarios para el docente: el de Adrados (1972) y D'amico (1961) debido a que su información ya es caduca, y sustituirlos por otros de estudios más recientes, relacionados con el teatro griego". (FJSR) (itcc)</i></p>	<p>correspondientes al enfoque disciplinario (enfoque comunicativo) de la asignatura.</p> <p>1. Desde el punto de vista de las fechas:</p> <p>a) Prudente actualizar algunas obras de consulta por ediciones más actuales, sobre todo las que se consideran referencias básicas.</p>
7.5 El nivel de las obras es adecuado para el bachillerato de la UNAM	<p><i>"Sí, en general. Aunque hay obras como la Paideia de Jaeger Werner, que es para especialistas no para alumnos, y se coloca en las referencias para alumnos en la primera y tercera unidades de Griego I, y en la tercera de Griego II". (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>"Los libros de etimologías citados están hechos para los estudiantes (aunque los estudiantes del CCH no llevan como tal la materia de etimologías), pero las gramáticas (que son las que usaron los propios profesores para tratar de aprender la lengua) son totalmente inadecuadas para el bachillerato de la UNAM. También hay obras clásicas (como Jaeger y Guthrie) que consideramos que no resultan muy adecuadas para el nivel de bachillerato. Sin embargo, centrándonos nada más en la bibliografía indicada para los estudiantes, hay también obras, sobre todo de métodos de griego (como las Lecturas áticas), pensadas más para el nivel profesional que para el nivel bachillerato". (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>"Varias obras son adecuadas para el nivel medio superior; sin embargo, existen varias que son más propias de un público universitario. Es necesario emprender una revisión de las obras y sustituirlas por otras más accesibles y asequibles para los estudiantes del Colegio". (AGC) (itcc)</i></p>	<p>7.5. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. Se pueden encontrar algunas fuentes que pueden considerarse especializadas que no corresponden al nivel bachillerato, como es el caso de Jaeger.</p> <p>2. En el caso de métodos de aprendizaje de lengua, se encuentran opciones correspondientes a nivel licenciatura.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se recomienda la integración de una comisión revisora para analizar la pertinencia de ciertos materiales presentes en las referencias. (itcc)</p>



		<p>“Como ya mencioné con anterioridad, la selección de materiales incluye textos de alto nivel de complejidad. Textos propios del trabajo de un alumno de nivel superior”. (ITCC)(afb)</p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div>16/09/2020</div><div></div></div> <p>7.6. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. La mayor parte las referencias impresas y electrónicas se repiten en cada una de las unidades. No hay propuestas nuevas que enriquezcan las fuentes de consulta.</p> <p>2. Se prepondera el uso de los soportes impresos sobre los digitales, siendo estos últimos carentes de utilidad practica para los alumnos, pues remiten a los textos originales en griego. Situación incoherente para un aprendiz de la lengua.</p> <p>2. Se presentan algunos errores en los datos. Así como falta de homogeneización en el uso de cursivas o puntuación.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Enriquecer las propuestas de referencias electrónicas, de acuerdo al enfoque disciplinario de la asignatura.(itcc)</p> <p>2. Promover cursos de formación en la elaboración de actividades en línea (juegos, videos), así como en la preparación de materiales para el Portal Académico del Colegio. (itcc)</p> <p>3. Se recomienda la integración de una comisión revisora para homogeneizar los criterios en la presentación de las referencias. (itcc)</p> <div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA</div><div>13/11/2020</div><div></div></div> <p>7.8. Problemáticas detectadas:</p>
7.6 Se proponen referencias impresas y electrónicas	<p>“En su mayoría impresas, las referencias electrónicas son mínimas: dos y siempre las mismas”. (AFB) (itcc)</p> <p>“La diferencia numérica que existe entre las referencias impresas y las electrónicas está desproporcionada. Por ejemplo, en la primera unidad se señalan 21 referencias impresas y sólo 2 electrónicas (las mismas que se brindan en las tres unidades). Esto significa que se requiere incorporar un mayor número de referencias electrónicas”. (AGC) (itcc)</p> <p>“Sólo se proponen dos referencias electrónicas, repetidas en las tres unidades: la de DGTIC y etimologías de Chile. Se proponen más referencias impresas que electrónicas, porque la educación escolar siempre ha promovido los textos en papel, mientras que las electrónicas son más recientes y se les ha dado auge a partir de las TIC. Aunque, en este momento cada docente empela, mínimo, dos o tres referencias electrónicas, referidas al tema de la unidad”. (FJSR) (itcc)</p> <p>“se proponen referencias electrónicas, pero la longitud del vínculos un elemento disuasorio ya que copiarlo puede resultar en el fastidio del alumno”. (ITCC)(afb)</p>		
7.8 Las obras están registradas de acuerdo con una convención editorial	<p>“Las obras tienden a estar registradas de manera homogénea, aunque existen divergencias en cuanto al uso de cursivas, los signos de puntuación o el orden de los elementos citados de las obras”. (AGC) (itcc)</p> <p>“Siguen la convención APA. Pero hay errores en los datos de las fuentes como en Barragán</p>		

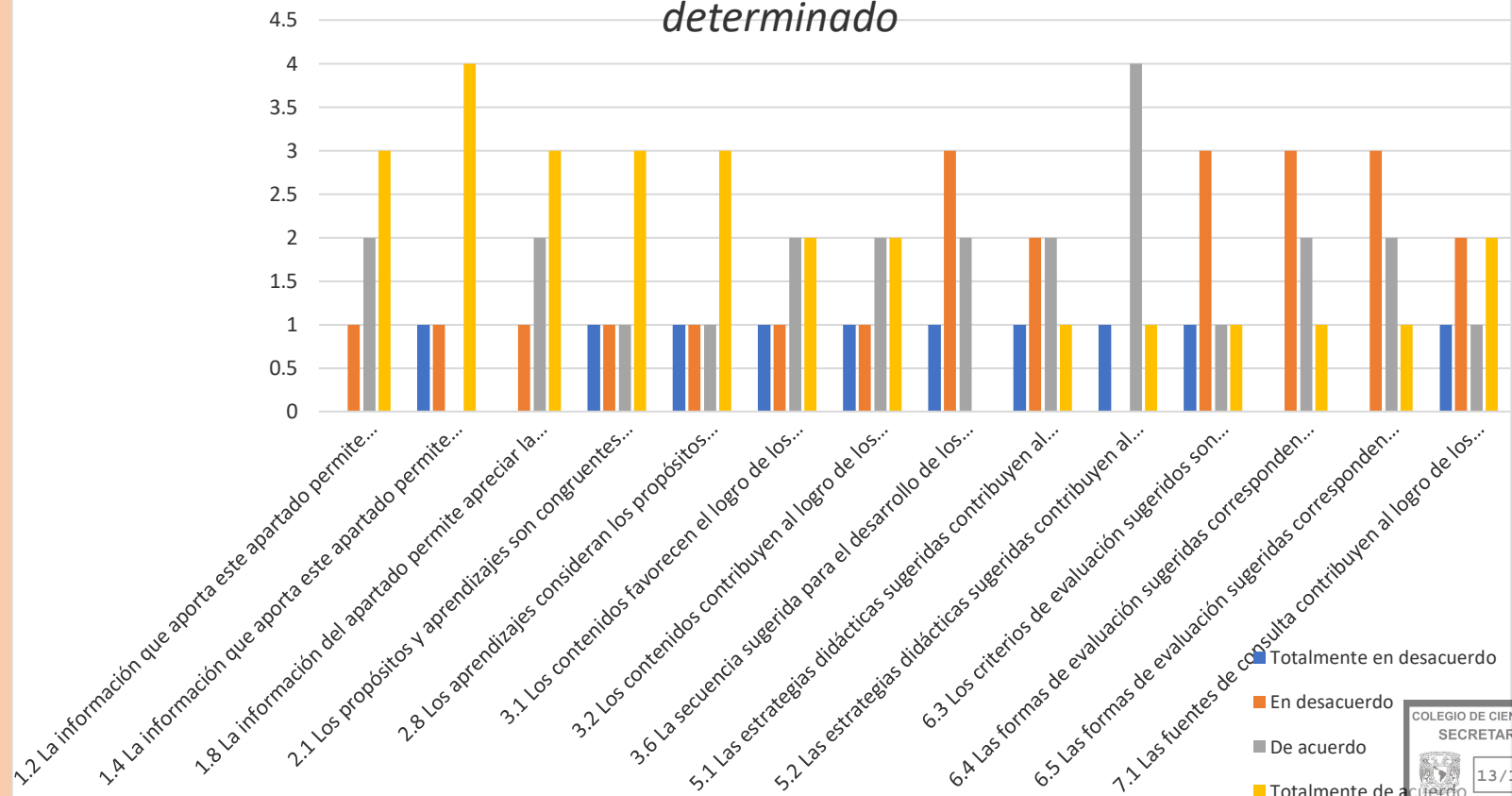
		<p><i>Camacho, J. (1999). Etimologías grecolatinas. México: Cultural., que fusiona nos apellidos de autores diferentes en uno". (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>"Las obras se encuentran reverenciadas de acuerdo al sistema APA". (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>"Las fuentes siguen el formato de citación APA". (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>"Las obras que se hallan en las bibliotecas están registradas de acuerdo a la convención clasificación que ellas emplean". (FjSR) (itcc)</i></p>	<p>Se presentan algunos errores en los datos. Así como falta de homogeneización en el uso de cursivas o puntuación.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>revisión de estilo en la presentación de las referencias en formato APA.</p>
--	--	---	--



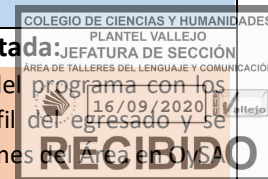
ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE GRIEGO II

Criterio de Congruencia

El apartado revisado es congruente, se corresponde o alinea con otros elementos que se vincula o convenga para un fin determinado



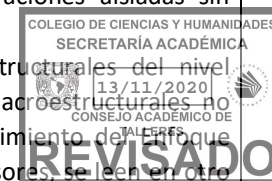
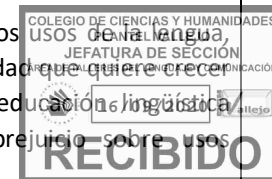
Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones generales del criterio
1. Introducción	1.2 El programa de la asignatura contribuye al logro del perfil de egreso	<p>“En el apartado correspondiente sobre la Contribución al perfil del egresado, que se encuentra en las páginas 11 y 12, con los demás apartados de esta presentación de los programas podemos apreciar en qué sentido y hasta dónde se contribuye al logro del perfil del egresado desde la materia. Aunque en el apartado del programa y en el contenido de sus viñetas parece no haberse considerado la propuesta institucional de la Contribución del Área al perfil del egresado, sea la que leemos en la Orientación y Sentido del Área, p. 93-94 o en la Actualización del Plan de Estudios, de abril de 2013, p. 20-27; ésta última no pareciera existir en el horizonte académico del Colegio como una referencia actual. En todo caso a partir de las contribuciones generales del Área sería más pertinente conformar la contribución de la materia más específicamente al perfil del egresado. Desde mi perspectiva además de los tres puntos que redactaron en la página 11 del Programa de Griego, se debe asumir de las aportaciones del Área las siguientes presentes en la Orientación y Sentido del Área de Talleres (2006):</p> <ul style="list-style-type: none"> · Hacer un uso comunicativo de la lengua tanto en su manifestación oral como en la escrita. · Leer diversos tipos de textos, incluyendo los icónico-verbales. · Distinguir las diferencias de sentido entre los textos descriptivos, explicativos, narrativos, dialógicos e instructivos. · Escribir textos académicos y sociales, organizando adecuadamente su proceso: planificación, textualización, revisión. 	<p>1.2. Problemática detectada:</p> <p>1 y 6. Hace falta relación del apartado del programa con los documentos institucionales sobre el Perfil del egresado y se citan los puntos del Perfil de las aportaciones del Área en OMSA (2006) que podrían considerarse para la materia. (AFB/AGC/itcc)</p> <p>2. Las habilidades, actitudes, valores y conocimientos incluidos en el perfil del egresado son las que responden a las demandas sociales y culturales que nuestra sociedad formula al Colegio y a la Universidad. En ese sentido el programa menciona un tipo de formación sobre aprender durante la vida, para una mejor actuación y convivencia sociales. (RARE/afb)</p> <p>3. Los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades, para mejorar la comprensión y la producción de textos, no se ven instrumentados en el programa. Mientras que el punto del perfil del egresado referente a la comprensión de textos en una lengua extranjera se basa en concepciones desactualizadas y erróneas, provenientes del método de gramática-traducción que nada tienen que ver con la competencia comunicativa. (RARE/afb)</p> <p>4. La comprensión de elementos estructurales no forma parte de las habilidades que el Colegio busca promover. (RARE/afb)</p> <p>5. El perfil de egreso del Área indica “comprende diferentes tipos de textos...”, para desarrollar sus habilidades lingüísticas y su competencia comunicativa. (ITCC/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p>



		<ul style="list-style-type: none"> · Promover el trabajo permanente de obtención de conocimientos con las diversas herramientas de las que proveen los procesos para realizar una investigación documental. · Saber dónde buscar para obtener información antes de construir su propio conocimiento. · Buscar con eficiencia información, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías. · Desarrollar aprendizajes cooperativos. · Ser parte de una formación humanística. · Promover una educación en valores donde destaquen la interacción, la negociación para establecer acuerdos, el respeto a las ideas del otro y a la diferencia. · Fomentar la indagación crítica en los usos de la lengua, marcadas por la clase social, el origen geográfico, el sexo, status y edad, que condicionan el valor desigual de las palabras y de las lenguas. · Respetar la información que no es propia al investigar, citando con exactitud las fuentes y reelaborando el conocimiento con respeto a las ideas ajenas. · Emplear estrategias adecuadas para leer de manera autónoma textos escritos en [griego o latín]. · Ingresar a los diversos campos del saber por medio del conocimiento de una lengua extranjera. · Promover una dimensión ética en los usos de la lengua, fundamental para ser parte de una sociedad que quiere crecer democráticamente, construyendo una educación lingüística crítica que permita evitar cualquier prejuicio sobre usos geográficos y sociales. · Utilizar las formas lingüísticas que permiten nombrar en femenino y masculino a unas y otros para evitar el sexismo en el uso de la lengua.” (AFB/afb) 	<p>1 y 6. Se hace la propuesta de considerar los siguientes puntos del perfil del egresado plasmado en la Orientación y Sentido del Área de 2006.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Hacer un uso comunicativo de la lengua tanto en su manifestación oral como en la escrita. · Leer diversos tipos de textos, incluyendo los icónicos-verbales. · Distinguir las diferencias de sentido entre los textos descriptivos, explicativos, narrativos, dialógicos e instructivos. · Escribir textos académicos y sociales, organizando adecuadamente su proceso: planificación, textualización, revisión. · Promover el trabajo permanente de obtención de conocimientos con las diversas herramientas de las que proveen los procesos para realizar una investigación documental. · Saber dónde buscar para obtener información antes de construir su propio conocimiento. · Buscar con eficiencia información, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías. · Desarrollar aprendizajes cooperativos. · Ser parte de una formación humanística. · Promover una educación en valores donde destaquen la interacción, la negociación para establecer acuerdos, el respeto a las ideas del otro y a la diferencia. · Fomentar la indagación crítica en los usos de la lengua, marcadas por la clase social, el origen geográfico, el sexo, status y edad, que condicionan el valor desigual de las palabras y de las lenguas. · Respetar la información que no es propia al investigar, citando con exactitud las fuentes y reelaborando el conocimiento con respeto a las ideas ajenas. · Emplear estrategias adecuadas para leer de manera autónoma textos escritos en [griego o latín].
--	--	---	---



		<p>“El perfil de egreso del CCH indica los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que el estudiante desarrollara en su paso por el Colegio. En primer lugar, hay que tener en cuenta que se trata de los elementos que deben responder «a las demandas sociales y culturales que la sociedad mexicana le formulan» a una institución educativa. En este sentido, el programa hace mención de un tipo de formación que le permita al estudiante «aprender durante su vida, en aras de una mejor actuación y convivencia en sociedad, y tomar siempre en cuenta que sepan responder a necesidades, demandas y expectativas de su comunidad».</p> <p>Ahora bien, el perfil de egreso del Colegio describe dos series de características de los estudiantes: una en la que contribuyen todas las materias del plan de estudio, y otra en la que influyen las materias de una misma área. Pues bien, en el caso de las de índole general, vemos que el programa hace referencia al que enuncia que «Posee una formación científica y humanística que hace posible su desarrollo como universitario responsable, en lo personal y en lo social, y su prosecución con éxito de estudios superiores» y al que dice que «relaciona los conocimientos que adquiere de cada disciplina con los de otras y los transfiere a otros campos del conocimiento». En otro lado, el perfil de egreso habla de la «lectura adaptada a la naturaleza de los textos» y el programa de estudio habla de comprender e interpretar «textos significativos escritos en lengua griega para desarrollar sus habilidades lingüísticas». Sin embargo, el programa hace mención de la comprensión de los «elementos estructurales», cosa que no forma parte de las habilidades que el Colegio busca promover.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Ingresar a los diversos campos del saber por medio del conocimiento de una lengua extranjera. · Promover una dimensión ética en los usos de la lengua, fundamental para ser parte de una sociedad que quiere crecer democráticamente, construyendo una educación lingüística crítica que permita evitar cualquier prejuicio sobre usos geográficos y sociales. · Utilizar las formas lingüísticas que permiten nombrar en femenino y masculino a unas y otros para evitar el sexismo en el uso de la lengua.” <p>Aunque existe una versión del Perfil del egresado más reciente en un Documento de abril de 2013 que se titula Actualización del Plan de Estudios, que también debe considerarse para adecuar la contribución de la materia al perfil del egresado. (ITCC/AFB)</p> <p>3. Es necesario instrumentar en las unidades del programa los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades, para mejorar la comprensión y la producción de textos, eliminando los temas de gramática de los propósitos y de los aprendizajes de cada unidad. (RARE/AFB)</p> <p>4. En donde el programa hace mención de la comprensión de los «elementos estructurales», tema que no forma parte de las habilidades que el Colegio busca promover, se propone eliminar lo de “elementos estructurales”, porque la tendencia formalista se apoya en ese tipo de indicaciones, para seguir enseñando morfología y sintaxis en oraciones aisladas sin nunca abordar textos.</p> <p>Cabe aclarar que, como elementos estructurales del nivel textual, los elementos pragmáticos y macroestructurales no son formalistas. Pero dado el desconocimiento del enfoque comunicativo en gran parte de los profesores, se leen en otro sentido conceptos. (RARE/AFB)</p>
--	--	---	---



		<p>Con respecto a la manera en que contribuye cada área al perfil de egreso, vemos que el perfil habla de comprender, interpretar y producir textos verbales «a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de oír, leer, hablar y escribir» y de «comprender e interpretar textos literarios... fundada en concepciones teóricas actualizadas». En este sentido, el primer punto de la contribución al perfil del egresado que hace el programa nos parece adecuado. Sin embargo, hay un punto del perfil de egreso que señala que el estudiante debe utilizar, «con pertinencia para mejorar su comprensión y producción de textos, los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades». En el programa, vemos una falta de tratamiento más detallado de la «competencia comunicativa», que es, de hecho, el propósito educativo del Área de Talleres. Por otro lado, la manera de conseguir otro de los puntos del perfil de egreso que consiste en comprender «textos escritos en una lengua extranjera» está basada en nociones desactualizadas y erróneas (primero, «se explicará al estudiante las oraciones básicas: [...] la oración atributiva y la oración predicativa»; aquí «se enfatizará la morfología del verbo [...], el verbo ????, y el verbo en-?», y, como por arte de magia, «con este previo conocimiento, el alumno podrá comprender textos sencillos»).» (RARE/afb)</p> <p>“El perfil de egreso del alumno del CCH, según al Área de Talleres indica que el alumno: "Comprende diferentes tipos de textos, reconoce su valor lingüístico y estético, especialmente en los textos literarios, así como su trascendencia en la adquisición y transmisión de saberes" lo que permite observar la relación directa con la asignatura de Griego, pues,</p>	<p>5. Es fundamental considerar que el perfil de egreso habla del estudiante que comprende diferentes tipos de texto para desarrollar sus habilidades lingüísticas. (ITCC/afb)</p>
--	--	---	--



	<p>busca que el joven “comprenda e interprete textos significativos escritos en lengua griega para desarrollar sus habilidades lingüísticas, con el fin de ampliar su comportamiento verbal en su propia lengua y facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras (vivas).” Es decir, se desarrolla la competencia comunicativa (o habilidad comunicativa) del estudiante para propiciar un aprendizaje significativo, de acuerdo al Modelo Educativo del Colegio.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Existe un apartado titulado “Contribución al perfil del egreso” en el que se expone cómo es que la asignatura contribuye al logro del perfil de egreso; sin embargo, hace falta que este apartado se relacione y vincule con otros documentos como el “Perfil de Egreso del Alumno del Bachillerato del Colegio”. De no ser así, no se vuelve claro en qué medida el perfil de egreso que se señala es coherente con el perfil de egreso de la institución.” (AGC/afb)</p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div>16/09/2020</div><div>RECIBIDO</div></div>
1.4 El enfoque didáctico-pedagógico corresponde al modelo educativo del Colegio	<p>“La perspectiva pedagógica que señala el Colegio para las materias del Área de Talleres es, de nuevo, un paradigma comunicativo «en el que la lengua se aprende (y se aprehende), se analiza, se trabaja con base en sus distintos usos y no como un sistema abstracto e inamovible» (OySAdPEA, 2006: 77-78), de modo que, recordemos, «la lengua, en tanto sistema, no es para el Área un objeto único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que den prioridad a la puesta en obra de la competencia comunicativa (PEA, 1996: 55). Recordemos, además, que la competencia comunicativa es el «enfoque didáctico y propósito</p>	<div><div>1.4. Problemática detectada:</div><div><p>1. La perspectiva pedagógica del Colegio propone un paradigma comunicativo para las materias de Talleres con base en usos distintos y no como un sistema abstracto, ya que ese no es el interés del Área. (RARE/afb)</p><p>2. Mediante conceptos gramaticales y análisis morfosintáctico se presenta una forma de trabajo inadecuada con los principios del Modelo Educativo. (RARE/afb)</p><p>3. Al hablar de traducción no hay relación con las habilidades lingüísticas que propone el perfil del egreso. (RARE/afb)</p></div><div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA</div><div>13/11/2020</div><div>REVISADO</div></div></div>

		<p>educativo central» (OySAdPEA, 2006: 80) del Área de Talleres.</p> <p>En la sección del programa sobre los principios pedagógicos del Colegio no encontramos referencia a esto. Lo que sí tenemos son las llamadas «formulaciones comunitarias acerca del bachillerato del colegio» (PEA, 1996: 39), pero sólo las relativas a las tres modalidades del aprender (aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser). Sobre el aprender a aprender se hace referencia a que «los conocimientos disciplinarios... permitirán a los estudiantes ubicar y jerarquizar los nuevos conceptos gramaticales y lexicológicos que aprendan con la adquisición de una estructura conceptual básica que les permitirá, tanto traducir oraciones y comprender globalmente un texto breve como analizarlo morfosintácticamente». Más allá de que la forma de trabajo planteada (con conceptos gramaticales y análisis morfosintácticos) es inadecuada según los principios del modelo educativo, la forma en que está planteado este punto no tiene nada que ver con el aprender a aprender como está formulado en las disposiciones institucionales (hacer que el alumno puede reflexionar de manera autónoma sobre su proceso de aprendizaje y pueda aprender por su cuenta). Sobre el aprender a hacer, el tipo de habilidades que contempla el programa es «leer y reescribir [que no «escribir»]; escuchar y pronunciar». Pero también contempla la traducción de construcciones gramaticales griegas. No vemos referencia a habilidades que apunten claramente al perfil de egreso.</p> <p>Con respecto al aprender a ser, el programa indica que contiene una serie de actividades que le</p>	<p>4. Falta en el programa alguna referencia a la conformación del estudiante como ciudadano crítico. (RARE/afb)</p> <p>5. El taller permite la interacción entre alumnos y docentes, propiciar mayor participación de los estudiantes. (ITCC/afb)</p> <p>6. La instrumentación de la asignatura no incluye el concepto de competencia comunicativa. (ITCC/afb)</p> <p>7. El taller una aportación del Modelo Educativo del Colegio.</p> <p>8. Desfase conceptual al referirse al enfoque didáctico como sinónimo de unidad didáctica, mientras en los programas de TLRIID I-IV el enfoque comunicativo es además enfoque didáctico. (AFB/itcc)</p> <p>9. La adquisición y las habilidades sobre una lengua están relacionadas una con las otras, sin que eso implique teorizar sobre la lengua para aprenderla. (AFB/itcc)</p> <p>10. El método de gramática-traducción ha sido ineficaz para la comprensión de textos. El método de gramática traducción es incompatible con el enfoque comunicativo, es decir, con comprender y producir sentido con los usos de la lengua. (AFB/itcc)</p> <p>11. De acuerdo, en esta modalidad, la teoría está referida a la práctica. (AGC/afb)</p> <p>12. La labor con el enfoque didáctico-pedagógico consiste en una práctica constante que al cabo permite una reflexión teórica inductiva y no a la inversa. (AGC/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1, 6 y 9. Es necesario instrumentar el paradigma comunicativo en el Programa de Griego II de acuerdo con la perspectiva</p>
--	--	--	---



		<p>permitan a los estudiantes «contrastar sus propias normas, valores y actitudes, reconociendo aquellos principios éticos y estéticos que los enriquezcan como seres humanos para ayudarlos a forjar su propia identidad». Aunque se habla de actitudes y valores en la conformación del ser, se echa en falta, por ejemplo, alguna referencia a la conformación del estudiante como un ciudadano crítico.</p> <p>Con respecto al enfoque didáctico, esto es, la manera de propiciar el aprendizaje de la lengua, el programa se hace eco de la noción del curso-taller.” (RARE/afb)</p> <p>“El enfoque didáctico está íntimamente con el Área de Talleres. Esto es al curso-taller que permite la práctica y la interacción entre los alumnos con el profesor, y a la inversa. Todo con el fin de propiciar la mayor participación de los estudiantes. Sin embargo, el planteamiento de la enseñanza de la asignatura no maneja el concepto de competencia comunicativa, a pesar de manejar el enfoque comunicativo.” (ITCCH/afb)</p> <p>“La información correspondiente se concentra en el apartado sobre el enfoque didáctico: el taller, en las páginas 9-11. Y se aprecia que el apartado hace referencia a esta unidad didáctica como una aportación del Modelo Educativo acompañada del método inductivo. Con todo, en los programas de las asignaturas de TLRIID I-IV, el enfoque didáctico responde a la parte didáctico-pedagógica del Enfoque comunicativo que promueve el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de una lengua. En el caso de griego para lograr su adquisición en términos de la Enseñanza de lenguas, ya que no se trata de que el estudiante, que por primera vez conocerá la lengua griega, teorice sobre ella, lo cual</p>	<p>pedagógica del Colegio asumida en la Introducción del Programa. (AFB)</p> <p>2, 3 y 10. Los conceptos gramaticales y morfosintácticos son una forma inadecuada de trabajo respecto a los principios del Modelo Educativo, porque no apoyan la comprensión de textos griegos y manifiestan la actualización docente. El método decimonónico de la gramática-traducción es un ejemplo de la falta de incorporación de enfoques y métodos actuales en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas clásicas, que en CCH deben promoverse como parte de la innovación, característica del Colegio. (AFB)</p> <p>4. Debe añadirse en el apartado del enfoque didáctico y pedagógico que el ciudadano crítico es el que fundamenta sus posiciones en razonamientos y fuentes confiables. (AFB)</p> <p>5, 7, 8, 11 y 12. Las cualidades del taller son una aportación distintiva del modelo educativo que deben mantenerse. En el taller domina la práctica sobre la teoría. Debe revisarse los programas de TLRIID I-IV donde el Enfoque comunicativo es enfoque disciplinario y también enfoque didáctico y pedagógico; en tanto que el taller es una unidad didáctica; para dirimir si hay un desfase conceptual en el programa de Griego. (AFB)</p>
--	--	---	--



	<p>es incongruente para su aprendizaje. Las habilidades se desarrollan con la práctica oral y luego escrita, que ayudan a adquirir vocabulario y la lengua en todos sus niveles. El método de gramática-traducción ha probado no ser eficaz para lograr la comprensión de textos, su formalismo reduce la enseñanza a palabras y oraciones aisladas descritas a detalle, pero tal procedimiento no es compatible con el enfoque comunicativo ni con el núcleo de aprendizaje de una lengua a través de este enfoque, que consiste en comprender y producir sentido con los usos de la lengua.” (AFB/itcc)</p> <p>“El enfoque didáctico-pedagógico es el enfoque de curso-taller, el cual, sin lugar a dudas, es el apropiado para el Modelo Educativo del Colegio. El trabajo con este enfoque permite que el estudiante aprenda haciendo y no que aprenda algo y después lo aplique. Esto significa que el enfoque permite que la práctica y la teoría se trabajen juntas, y no que se aprenda la teoría y que después se le lleve a la práctica. De esta manera es como se logra que el estudiante “aprenda a ser”, “aprenda a hacer” y “aprenda a aprender”.” (AGC/afb)</p>	<div data-bbox="1717 284 1984 462" data-label="Image"> </div>
1.8 Relación de los contenidos de la asignatura con los de otras vinculadas con ésta	<p>“En principio de cuentas, como asignatura perteneciente al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, el programa menciona que sus contenidos se relacionan con el resto de las materias del área. El programa asegura «compartir la misma base lingüística para la enseñanza y aprendizaje de lenguas» con el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV. Así está expresado como una cuestión de principios, pero hemos argumentado cómo el programa de estudios no reproduce lo relativo al enfoque</p>	<p>1.8. Problemática detectada:</p> <p>1. No hay desarrollo detallado de cómo se relaciona la asignatura con otras. (RARE/afb)</p> <p>2 y 4. Sería muy interesante un trabajo interdisciplinario entre programas para desarrollar vínculos; sin embargo es inpropio de una presentación detallar las relaciones entre contenidos de distintas materias; en todo caso se podrían mencionar aprendizajes relevantes o temas clave, para no dar pie a un enciclopedismo sin jerarquía. (AFB/AGC/itcc)</p> <div data-bbox="1717 1209 1984 1388" data-label="Image"> </div>

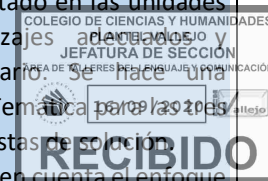
		<p>comunicativo como enfoque disciplinario, didáctico y pedagógico, y que no tiene mucho en cuenta, en realidad, la competencia comunicativa como propósito educativo. Por lo tanto, estas indicaciones son meras declaraciones de principios que no encuentran su confirmación a lo largo de la introducción (ni en el desarrollo del programa).</p> <p>Por otro lado, el programa hace explícita su relación con materias de otras áreas como las ciencias de la salud, biología, química, física, matemáticas, geometría, lógica, geografía, historia y filosofía. Sin embargo, se trata de la simple indicación de disciplinas con las que la lengua ha tenido vínculos históricos, y no hay un desarrollo detallado de cómo se relaciona la asignatura con estas áreas.” (RARE/afb)</p> <p>“En el apartado de la página 6 se da información general respecto de la relación de Griego con otras materias del Área y de otras Áreas, sin hacer comparaciones o relaciones directas, unidad por unidad, con los contenidos de otras materias, que sería impropio de una introducción por la dimensión que tales detalles requerirían. En todo caso sería, sin duda, un trabajo muy interesante y productivo, que en algún momento los programas se trabajaran interdisciplinariamente con miras a desarrollar vínculos entre contenidos compartidos o complementarios entre materias relacionadas por medio de temas clave, no para dar pie a un enciclopedismo que pretende abarcar todo sin jerarquizar nada, pues de entenderse así se daría lugar a esos programas repletos de contenidos y buenos deseos, pero que vulneran el límite de lo</p>	<p>3 y 5. Griego se vincula con TLRIID I-IV, Inglés y Francés en el desarrollo de las habilidades comunicativas. (ITCC/DJCG/FJRSR/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1, 2 y 4. Un desarrollo detallado ya no corresponde a una introducción, que en todo caso debería señalar después de un trabajo interdisciplinario o de revisión de otros programas (elaborada por los profesores de griego), donde se indiquen los aprendizajes coincidentes o temas claves, pues hacer programas gemelos con otras materias implica otra dinámica en los procesos de actualización. (AFB)</p> <p>3 y 5. Es indispensable que los profesores de griego conozcan los programas de TLRIID I-IV y de igual manera los de Inglés I-IV y de Francés I-IV, para que vean ejemplos de la instrumentación y del desarrollo de las habilidades lingüísticas en programas que están vinculados por el Área y por los enfoques de enseñanza. Por evitar aislamientos disciplinarios improductivos.</p>
--	--	---	---



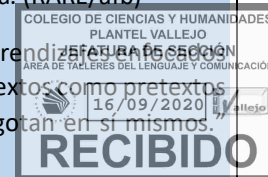
		<p>propedéutico, de la cultura básica, desfigurando el perfil formativo del Colegio.” (AFB/afb)</p> <p>“Se vincula la materia con la de Taller de Lectura y Redacción e Introducción a la Investigación Documental al compartir el enfoque comunicativo, en el caso de griego está vinculado con los textos en lengua griega. Además, se relaciona con las lenguas modernas como: francés e inglés. Considero que la vinculación se puede observar el uso de las cuatro habilidades, las cuales se proponen desarrollar como actividad que apoye en el aprendizaje de la asignatura.</p> <p>Se puntualiza la relación de la materia con biología, química, física, matemáticas, geometría, lógica, geografía e historia.” (ITCCH/afb)</p> <p>“En la introducción al programa se señala lo siguiente: “En primer lugar, la materia de Griego se relaciona con el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, al compartir la misma base lingüística para la enseñanza y aprendizaje de lenguas y, en segundo lugar, de manera correlativa, se relaciona con materias optativas del área que tienen como objeto de estudio los textos, a saber, latín y análisis de textos literarios, con vínculos temáticos y lingüísticos de múltiples niveles. En tercer lugar, con inglés y francés, al plantear un enfoque basado en el cultivo de las habilidades lingüísticas” (p. 6).</p> <p>En este párrafo se ve con claridad que existe una clara intención de relacionar los contenidos de Griego II con los de otras materias, especialmente pertenecientes al área de Talleres. Sería interesante que se considerara la posibilidad de que se relacionara también con materias de otras áreas.</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

		<p>Asimismo, también podría precisarse cuáles contenidos específicos son los que se relacionan. Por ejemplo, señalar que la unidad 3 de Griego II se puede vincular a la unidad 1 de TLRIID III o a la unidad 2 de Lectura y Análisis de Textos Literarios II.” (AGC/afb)</p> <p>“Totalmente de acuerdo, puesto que esta asignatura se enmarca dentro del Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación con la finalidad de que los estudiantes consigan una mejor comprensión de su lengua materna mediante el aprendizaje del griego; así como el aspecto cultural le permite avanzar en su formación social, comprensión de sí mismo y su papel en la sociedad para contribuir a mejorarla. Al estudiar la lengua griega a partir de textos, se relaciona con todas las asignaturas del Área que tienen como objeto de estudio los textos o el análisis literario, así como las habilidades lingüísticas adquiridas le permitirán relacionarlas con el aprendizaje de nuevas lenguas como el inglés o el francés, así también, la adquisición de aspectos culturales que le permiten relacionarse incluso con las ciencias o las artes.” (DJCHG/afb)</p> <p>“En primer lugar se relaciona con las materias de TLRIID I-IV; en segundo lugar, con las materias optativas del área: Latín y Análisis de Textos Literarios; en tercer lugar, con las materias de inglés y francés; y en cuarto lugar, con las materias de otras áreas: ciencias de la salud, biología, química, física matemáticas, geometría, lógica, geografía e historia.” (FJSR/afb)</p>	<div data-bbox="1705 282 1978 461" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1705 1205 1978 1383" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

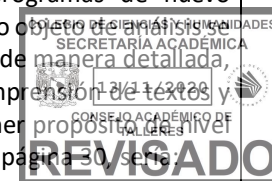
<p>2. Propósitos y aprendizajes</p>	<p>2.1 Los propósitos y aprendizajes son congruentes con el enfoque disciplinario</p>	<p>“Los Propósitos y aprendizajes requieren algunas adecuaciones para ser congruentes con el enfoque disciplinario en las tres unidades del Programa. En el primer propósito de la unidad 1. Gramática de la secuencia instructiva, se requiere incluir adecuaciones sobre el nivel comunicativo textual, en la página 27: Comprenderá secuencias griegas instructivas, al reconocer y analizar las categorías que las constituyen, a nivel comunicativo, a fin de lograr una idea global de su contenido.</p> <p>Además, este propósito requiere instrumentarse mediante un aprendizaje textual, logrando más congruencia con el título de la unidad si se enunciara así: 1. Comprende secuencias griegas instructivas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, identificando las categorías textuales instructivas básicas: Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación. Por supuesto, estos aprendizajes deben acompañarse con su respectiva temática en la columna correspondiente. Esa columna de temática debe iniciar con las categorías textuales: Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación. La Oración imperativa. Verbos intransitivos en presente de subjuntivo, imperativo y futuro de indicativo. Vocativo de las tres declinaciones sustantivos: singular y plural.</p> <p>En la Unidad 2. Gramática textual de la secuencia narrativa, hace falta un aprendizaje del nivel textual, que haga congruentes los propósitos y los aprendizajes con el enfoque disciplinario, a fin de que los temas gramaticales no se conviertan en propósitos o en aprendizajes por sí mismos, lo que refleja un retroceso en el enfoque disciplinario, instrumentando las unidades de los programas de</p>	<p>2.1. Problemática detectada:</p> <p>1. El nivel textual requiere ser instrumentado en las unidades por medio de propósitos y aprendizajes adecuados y congruentes con el enfoque disciplinario. Se hace una propuesta de Propósitos, Aprendizajes y Temática para las tres unidades, que se transcribe en las propuestas de solución.</p> <p>2. Los propósitos y aprendizajes no tienen en cuenta el enfoque comunicativo ni la competencia comunicativa como propósitos educativos de las materias del Área por su terminología gramatical predominante. El enfoque disciplinario debe tener como propósito educativo la competencia comunicativa. En los propósitos no está por lo tanto presente el enfoque comunicativo sino un enfoque formal que inunda los propósitos y los aprendizajes con la temática gramatical, de ese modo las secuencias instructivas, narrativas y dialógicas quedan soterradas por la tendencia formalista. (RARE/afb)</p> <p>3. Si la lengua en cuanto sistema no es objeto de estudio ni de interés del Área que sepan de la lengua y la describan. Así que no persigue ofrecer experiencias en la comprensión de elementos estructurales de la lengua y de aprendizaje de conocimientos gramaticales por sí mismos, el programa debería instrumentar una experiencia en el uso de la lengua griega que contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa en griego. Comentario argumentado mediante documentos institucionales. (RARE/afb)</p> <p>4. Se trata de desarrollar la competencia comunicativa principalmente a través de las habilidades lingüísticas en textos cultural, social y prácticamente necesarios. (RARE/afb)</p> <p>5. En relación con los aprendizajes son éstos por arriba de los contenidos en la preponderancia de los elementos de los programas. Por ello los documentos institucionales señalan la necesidad de que el quehacer docente se enfoque en la</p>
--	---	---	--



		<p>nuevo mediante un formalismo inadecuado, cuyo objeto de análisis se detiene en la oración y la palabra aislada de manera detallada, imposibilitándolo a lograr la comprensión de textos y secuencias griegas. El enunciado del primer propósito de nivel textual, que debe sustituir al actual, en la página 30, es: Comprenderá secuencias griegas narrativas, al reconocer y analizar las categorías que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr una idea global de su contenido. Este propósito de nivel textual requiere instrumentarse con un aprendizaje de nivel comunicativo textual, en la página 31: Comprende secuencias griegas narrativas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, identificando las categorías textuales narrativas básicas: Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución, Situación final, Evaluación.</p> <p>En la columna de temática se deben incluir los contenidos siguientes: Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución, Situación final, Evaluación. La oración declarativa, Verbos griegos en aoristo de indicativo; los pronombres relativos y demostrativos (sólo las formas que se usan en los textos).</p> <p>Y propongo eliminar el aprendizaje 3 y su temática que consiste en los grados del adjetivo, porque es un tema irrelevante en la secuencia narrativa, y está propuesto desde una perspectiva formal. Estos cambios propuestos son congruentes con el enfoque disciplinario que se asume en la Introducción del Programa en las páginas 7-9.</p> <p>En los propósitos de la unidad 3. Gramática de la secuencia dialógica, habría que reformular el primer</p>	<p>selección de los aprendizajes relevantes tanto para elaborar programas como para ponerlos en práctica. (RARE/afb)</p> <p>6. “Lo que en realidad encontramos son aprendizajes sobre cuestiones gramaticales que usan a los textos como pretextos para la revisión de los temas y que se agotan en sí mismos. (RARE/afb)</p> <p>7. Los aprendizajes de los ejes cultural y lexicológico tienen alcances muy limitados. (RARE/afb)</p> <p>8. Los propósitos no corresponden al enfoque disciplinario porque están desligados entre sí. Por su parte, los aprendizajes están cargados hacia el aspecto gramatical. Entonces lo gramatical no es un apoyo sino el fin y la meta. (ITCC/afb)</p> <p>9. Combina enfoques y luego nota que existe una falta de congruencia entre el enfoque comunicativo y el componente cultural, porque en los propósitos de cada unidad de ese componente se observa un desapego respecto de los textos. (AGC/afb)</p> <p style="text-align: center;">Propuestas de Solución:</p> <p>1-9. Por los comentarios coincidentes en marcar la incongruencia entre los propósitos, los aprendizajes y el enfoque disciplinario, hacemos propuestas específicas de modificación de Propósitos, aprendizajes y temáticas, en las tres unidades, para que sean congruentes con el enfoque disciplinario e incorporen el nivel textual en todos esos niveles del programa de Griego II.</p> <p>En el primer propósito de la unidad 1. Gramática de la secuencia instructiva, se requiere incluir adecuaciones, sobre el nivel comunicativo textual, en la página 27: <i>Comprenderá secuencias griegas instructivas, en un nivel básico, mediante las categorías</i></p>
--	--	---	--



	<p>propósito, en la página 34, para hacerlo congruente con el nivel comunicativo textual: Comprenderá secuencias griegas dialógicas, al identificar y analizar las categorías que las constituyen, a nivel comunicativo, a fin de lograr una idea global de su contenido. No es adecuado que en los propósitos y en los aprendizajes se incluya la temática gramatical, porque esto da pie a que se lea el programa desde una perspectiva formalista.</p> <p>Y en los aprendizajes se complementaría la instrumentación del enfoque comunicativo asumido con un aprendizaje del nivel textual en el cuadro de la página 35, así: 1. Comprende secuencias griegas dialógicas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, identificando las categorías textuales dialógicas básicas: Interlocutores, Intercambios e Intervenciones.</p> <p>En la columna de temática los contenidos serán los siguientes: Interlocutores, Intercambios e Intervenciones; los pronombres personales; el presente y aoristo de subjuntivo de los verbos que se usen en los textos (se usa más el subjuntivo que el perfecto de indicativo en estas secuencias); la oración interrogativa directa con los nexos interrogativos y la oración afirmativa.</p> <p>Y propongo eliminar el aprendizaje 3 y su temática, ya que están puestos por la tendencia formalista a enseñar gramática, aunque estos temas no se corroboren en los textos o secuencias que se estudian en esta unidad. Estos cambios propuestos son congruentes con el enfoque disciplinario que se asume en la Introducción del Programa en las páginas 7-9." (AFB/itcc)</p>	<p>que las constituyen, a nivel comunicativo, a fin de lograr una idea global de su contenido.</p> <p>Además, este nuevo propósito requiere instrumentarse mediante un aprendizaje textual (p. 28), logrando más congruencia con el título de la unidad si se enunciara así:</p> <p><i>1. Comprende secuencias griegas instructivas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, mediante las categorías textuales instructivas: Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación. En un nivel básico y comunicativo, logrando una idea global de su contenido.</i></p> <p>Por supuesto, estos aprendizajes deben acompañarse con su respectiva Temática en la columna correspondiente. Esa columna de temática debe iniciar con las categorías textuales: <i>Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación. Modalidades prácticas de la instrucción. Usos en las secuencias instructivas de la oración imperativa, los verbos intransitivos en presente de subjuntivo, imperativo y futuro de indicativo, el vocativo singular y plural</i> (No tratados conceptualmente ni por medio del análisis morfosintáctico sino inductivamente a través de la práctica).</p> <p>En la Unidad 2. Gramática textual de la secuencia narrativa, hace falta un aprendizaje del nivel textual, que haga congruentes los propósitos y los aprendizajes con el enfoque disciplinario, a fin de que los temas gramaticales no se conviertan en propósitos o en aprendizajes por sí mismos, lo que refleja un retroceso en el enfoque disciplinario, instrumentando las unidades de los programas de nuevo mediante un formalismo inadecuado, cuyo objeto de análisis se detiene en la oración y la palabra aislada de manera detallada, imposibilitando al alumno a lograr la comprensión de textos y secuencias griegos. El enunciado del primer propósito del nivel textual, que debe sustituir al actual, en la página 30, sería:</p>
--	--	--



		<p>“El enfoque disciplinario del Área de Talleres es el enfoque comunicativo. En consecuencia, el propósito educativo del área es el desarrollo de la competencia comunicativa. En contraposición, los propósitos y aprendizajes del programa no tienen en cuenta ni el enfoque comunicativo como enfoque disciplinario ni la competencia comunicativa como propósito educativo.</p> <p>Con respecto a los propósitos de la asignatura, salta a la vista, a partir de la terminología utilizada (morfología, elementos constitutivos de las oraciones, nivel sintáctico y morfológico, etc), que el programa da prioridad a conceptos y conocimientos gramaticales, es decir, a aspectos estructurales de la lengua propios de un enfoque formal. Incluso en el propósito de la unidad 1 en el que se menciona el «nivel textual», no se puede abstener de hacer referencia a los niveles sintáctico y morfológico. Los propósitos de las unidades 2 y 3 mencionan un tipo de secuencia, pero hacen énfasis en los elementos gramaticales (como si una secuencia fuera, sobre todo, un acomodo de elementos gramaticales). Esto constituye por sí mismo una falta contra el principio del modelo educativo del CCH que establece que «la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan». Por otro lado, la idea de que el conocimiento explícito de la lengua es lo que te permite «alcanzar la una idea global» del contenido del texto es simplemente errónea.</p> <p>¿Cuál es la contribución, entonces, que debería tener la materia de Griego en el contexto del CCH? Las disposiciones institucionales aquí también deben ser la guía. De manera general, tenemos como primera indicación la siguiente declaración: «Los conceptos</p>	<p><i>Comprenderá secuencias griegas narrativas, al reconocer y analizar las categorías que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr una idea global de su contenido.</i></p> <p>Este propósito de nivel textual requiere instrumentarse con un aprendizaje de nivel comunicativo textual, en la página 31.</p> <p><i>Comprende secuencias griegas narrativas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, por medio de las categorías textuales narrativas básicas: Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución, Situación final y Evaluación. En un nivel básico y comunicativo, logrando una idea global de su contenido.</i></p> <p>En la columna de temática se deben incluir los contenidos siguientes:</p> <p><i>Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución, Situación final, Evaluación. Usos en las secuencias narrativas de la oración declarativa, los verbos griegos en aoristo de indicativo; los pronombres relativos y demostrativos (sólo las formas que se usan en los textos. No tratados conceptualmente ni por medio del análisis morfosintáctico, sino inductivamente a través de la práctica).</i></p> <p>Y proponemos eliminar el aprendizaje 3 y su temática que consiste en los grados del adjetivo, porque es un tema irrelevante en la secuencia narrativa, y está propuesto desde una perspectiva formal. Estos cambios propuestos son congruentes con el enfoque disciplinario que se asume en la Introducción del Programa en las páginas 7-9.</p> <p>En los propósitos de la unidad 3. Gramática de la secuencia dialógica, habría que reformular el primer propósito, en la página 34, para hacerlo congruente con el nivel comunicativo textual:</p> <p><i>Comprenderá secuencias griegas dialógicas, al identificar y analizar las categorías que las constituyen, a nivel comunicativo básico, a fin de lograr una idea global de su contenido.</i></p>
--	--	---	--



		<p>teóricos acerca de la lengua tienen valor en la enseñanza deseada, no para formar eruditos en Lingüística, Poética o Retórica, sino en cuanto que ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen los elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer un usuario culto de las lenguas maternas o extranjeras, en un ámbito cultural cada vez más amplio» (PAE, 1996: 56).</p> <p>Y más que ofrecer una experiencia en la comprensión de los elementos estructurales de la lengua y de aprendizaje de conocimientos gramaticales per se (partiendo de la premisa errónea de que estos conocimientos por sí mismos pueden contribuir a un mejor conocimiento del español, o que pueden ayudar al aprendizaje de una lengua extranjera moderna), el programa debería ofrecer una experiencia en el uso de la lengua griega que, con las implicaciones didácticas del tratamiento del griego como una lengua con la que también pueden hacer las cosas que hacen con su lengua materna, contribuya «a la puesta en obra de la competencia comunicativa» de los estudiantes. Como dice Lázaro Carreter, «enseñar lengua es enseñar a usar la lengua». En este sentido, no hay que olvidar que, en el conjunto de características que el CCH busca promover entre los estudiantes que pasan por sus filas y que conforman su perfil de egreso, figura prominentemente el ejercicio de la competencia comunicativa.</p> <p>El CCH ha adoptado los objetivos de la educación lingüística de nuestros tiempos que consisten en la «adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado». Sin embargo, en el programa de griego no figura por ningún lado como</p>	<p>No es adecuado que en los propósitos y en los aprendizajes se incluya la temática gramatical, porque esto da pie a que se lea el programa desde una perspectiva formalista. Y en los aprendizajes se complementaría la instrumentación de enfoque comunicativo asumido con un aprendizaje del nivel textual en el cuadro de la página 35, así:</p> <p><i>1. Comprende secuencias griegas dialógicas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, identificando las categorías textuales dialógicas: Interlocutores, Intercambios e Intervenciones. En un nivel básico y comunicativo, logrando una idea global de su contenido.</i></p> <p>En la columna de temática los contenidos serán los siguientes:</p> <p><i>Interlocutores, Intercambios e Intervenciones; Usos en las secuencias dialógicas de los pronombres personales; el presente y aoristo de subjuntivo de los verbos que se usen en los textos (se usa más el subjuntivo que el perfecto de indicativo en estas secuencias); la oración interrogativa directa con los nexos interrogativos y la oración afirmativa (No tratados conceptualmente ni por medio del análisis morfosintáctico, sino inductivamente a través de la práctica).</i></p> <p>Y proponemos eliminar el aprendizaje 3 y su temática, ya que están puestos por la tendencia formalista a enseñar gramática, aunque estos temas no se corroboren en los textos o secuencias que se estudian en esta unidad.</p> <p>Estos cambios propuestos son congruentes con el enfoque disciplinario que se asume en la Introducción del Programa en las páginas 7-9.” (AFB/itcc)</p>
--	--	--	---



		<p>propósito «el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno» (PEA, 1996: 55) en el que el Área de Talleres pone especial énfasis. Por el contrario, es de notar, más bien, que el programa de estudios haga referencia al «conocimiento de los elementos básicos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua griega», esto es, unas competencias en cuestiones lingüísticas, sin considerar que «la competencia comunicativa trasciende la competencia lingüística».</p> <p>En suma, el programa de estudios se está olvidando de que la enseñanza de los sistemas de signos, principalmente de la lengua, no tiene, en la concepción del Área de Talleres, una finalidad teórica. Se trata, por el contrario, de ofrecer al alumno la posibilidad de desarrollar su competencia comunicativa, principalmente a través de las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir textos cultural, social y prácticamente necesarios.</p> <p>Con respecto a la cuestión de los aprendizajes, tenemos que empezar recordando que son ellos, por encima de los temas, los que deberían tener preponderancia en nuestros programas de estudio. Como se señala en un documento institucional, «Enfocar el quehacer docente en la selección de los aprendizajes, tanto para la elaboración de los programas como para su puesta en práctica, reafirma los principios filosóficos y educativos del Colegio de situar las necesidades formativas de los estudiantes en el centro del quehacer escolar. Al mismo tiempo, ello conduce a que los profesores tengan presente en su trabajo —por sesiones, semanas o unidades— que los alumnos deben mostrar evidencias (resolver un problema, escribir un texto, explicar un acontecimiento, manejar un</p>	<div data-bbox="1705 282 1978 461" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1705 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

		<p>dispositivo científico, aplicar un concepto, identificar ideas principales, formular una hipótesis, mostrar responsabilidad en la preservación del medio ambiente, etcétera) de los aprendizajes que se han considerado relevantes para cada materia. Dichas evidencias habrán de ofrecer información sobre el progreso de los alumnos y servir para brindarles retroalimentación y para tomar decisiones sobre la práctica docente».</p> <p>En el caso de este programa, los aprendizajes, por un lado —como sucede con los propósitos—, están centrados en cuestiones gramaticales y, por otro, no se ve cómo se traten de una propuesta para atender las necesidades formativas de los estudiantes. Los aprendizajes de la asignatura, siguiendo el enfoque disciplinario al que debería adscribirse, deberían estar orientados para contribuir al propósito general del desarrollo de la competencia comunicativa. Lo que en realidad encontramos son aprendizajes enfocados a cuestiones gramaticales que usan a los textos como pretextos para la revisión de los temas y que se agotan en sí mismos.</p> <p>Con respecto a los aprendizajes de los ejes lexicológico y cultural, como indicaremos en las siguientes secciones, tienen alcances muy limitados.” (RARE/afb)</p> <p>“Los propósitos no corresponden al enfoque disciplinario, pues, el programa propone el enfoque comunicativo-textual, que establece al texto como base de la planificación de secuencias y estrategias didácticas. Sin embargo, cada uno de los propósitos está desligado del anterior. Se observan tres líneas directrices; por un lado, la gramática; luego, la cultura, y finalmente el léxico.</p>	<div data-bbox="1705 280 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1705 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

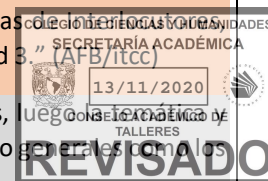
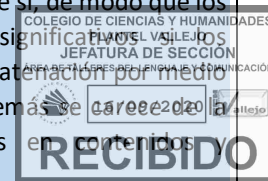
		<p>Con respecto a los aprendizajes, se observa una clara inclinación al aspecto gramatical. Por ejemplo, el primer aprendizaje de la Unidad 1 de Griego II dice: “Analiza los elementos de las oraciones imperativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.” (p.28)</p> <p>De acuerdo con lo anterior, la gramática no es un apoyo, sino el fin y la meta a lograr.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Los propósitos y los aprendizajes están orientados por el enfoque textual-comunicativo, ya que se centran en la comprensión de textos y, para ello, toma en cuenta el trabajo con distintos aspectos lingüísticos como la morfosintaxis y el vocabulario. Solamente existe una falta de congruencia con aquellos propósitos relacionados con el componente cultural. Por ejemplo, el tercer propósito de la primera unidad es: “Explicará la importancia de la filosofía griega en las ciencias y las humanidades para reconocer su trascendencia” (p. 23). Si se le analiza (al igual que los propósitos relativos a los componentes culturales de las otras dos unidades), se observa un desapego de los textos y, por lo tanto, del enfoque disciplinario propuesto.” (AGC/afb)</p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div>
2.8 Los aprendizajes consideran los propósitos propedéuticos del bachillerato de la UNAM	<p>“Desafortunadamente, los aprendizajes no toman en cuenta las necesidades de los alumnos en su paso a la licenciatura. Muchos de los cuales se dirigen a carreras del área médico-biológica y matemáticas.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Todos los aprendizajes del Programa deberían estar propuestos no pensando en lo que debe saber un especialista en lengua y cultura griega. En esa perspectiva, es indispensable que los profesores al considerar los aprendizajes propuestos en el Programa, para su planeación didáctica, no piensen</p>	<p>2.8. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los aprendizajes no consideran las diferentes necesidades de los alumnos para las licenciaturas que cursarán. (ITCC/afb) 2. Los profesores deben ubicarse en el taller de Griego en el CCH, no con la idea de formar especialistas, sino de desarrollar las habilidades comunicativas en un nivel básico que le permita a los estudiantes comprender textos griegos de diferente tipo sin todos los instrumentos del especialista. (AFB/itcc) 3. En los aprendizajes gramaticales es difícil que trascendan su propio ámbito y la función propedéutica de los temas culturales no siempre es identificable. (RARE/afb) 	<div data-bbox="1707 1198 1978 1377" data-label="Image"> </div>

		<p>en una clase para nivel licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras, sino en el logro de aprendizajes a nivel textual y comunicativo por el desarrollo de las habilidades lingüísticas, ante los que los estudiantes no tendrán dudas filológicas, sino sus primeros acercamientos a las fuentes griegas, porque es importante rescatar que a los estudiantes tantas veces a lo largo de los niveles educativos primario y secundario nos han dicho: "los griegos decían...", "los griegos pensaban...". En el taller de Griego I, los profesores tenemos la oportunidad de acercar a los estudiantes de bachillerato al pensamiento helénico directo, sin que medie todo el aparato filológico gramatical (pertinente para los especialistas), a través de acercarlos a la comprensión de secuencias y textos griegos, para que entren en contacto con la lengua griega de un modo más didáctico.</p> <p>Ahora bien, en muchos profesores predomina una formación basada en el enfoque formal, que minimiza todos los aspectos comunicativos de las lenguas clásicas, de sus textos y secuencias. Esto se ve reflejado en algunas partes de las unidades del Programa provocando contradicciones evidentes entre enfoques, no compatibles. Me refiero a cuando se ponen temas gramaticales como propósitos y aprendizajes y se omite el nivel comunicativo textual. Es lamentable que, en los procesos de Actualización de programas, no sea un requisito que los profesores participantes realicen propuestas escritas, adecuadas y coherentes con el Modelo Educativo del Colegio y con el enfoque comunicativo. Este enfoque sustenta el trabajo en el aula con los textos e incluye componentes textuales, insustituibles para la comprensión textual integral, así como la diversidad de tipos de texto, necesaria para la formación</p>	<p>4. ¿Cuál es el sentido propedéutico de los aprendizajes morfosintácticos? (AGC/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1. Mediante Coloquios de profesores de la materia, cada período interanual, se pueden realizar para delimitar las necesidades de formación de los alumnos de acuerdo con las licenciaturas que cursarán. Se debe invitar a la Secretaría de Planeación que ha publicado un Seguimiento sobre los estudiantes egresados a las 10 carreras más solicitadas. (AFB)</p> <p>2-4. Se requiere una formación docente que concientice a los profesores de reciente ingreso y en general, para que no formen a sus alumnos como especialistas en filología, sino que su prioridad sea desarrollar habilidades comunicativas. Además de cursos de formación, se propone llevar a cabo Encuentros y Semanas académicas anuales, en el período intersemestral, así como la publicación de artículos en las revistas del Colegio, con réplicas de parte de los demás profesores, acerca de los propósitos propedéuticos del bachillerato en la materia de Griego. (ITCC/AFB)</p>
--	--	---	---



		<p>académica de los estudiantes, como lo propone la Orientación y Sentido del Área de Talleres (2006), p 83-84; 86-89 y 93-94.” (AFB/itcc)</p> <p>“Con respecto a la función propedéutica que tienen las materias de quinto y sexto semestre, el programa de estudios cumple muy pobremente con ella. Pese a lo dicho en la introducción con respecto a las materias y las disciplinas con las que se relaciona, lo cierto es que es difícil ver cómo, en primer lugar, aprendizajes planteados en términos gramaticales pueden trascender más allá de lo que se contempla en ellos; o cómo la labor de identificar palabras por sí misma contribuye a otras disciplinas. En el caso de los aprendizajes del llamado complemento cultural, cabría muy bien preguntarse si un tema como el drama puede tener una función propedéutica que abarque a una gran cantidad de nuestros estudiantes.” (RARE/afb)</p> <p>“Un aspecto positivo del programa es que la mayoría de sus aprendizajes no promueve la adquisición de conocimientos disciplinarios que serían más propios de un especialista. En su lugar, están enfocados a estudiantes de bachillerato y, en muchos casos, buscan preparar a los estudiantes para el ingreso a la universidad. Esto es claro sobre todo en los aprendizajes relacionados con la adquisición de vocabulario o en aquellos que se refieren a la comprensión de determinados elementos culturales de la Grecia antigua y su trascendencia en la cultura occidental.</p> <p>Solamente hay que reconsiderar si los aprendizajes de tipo morfosintáctico tienen un sentido propedéutico y, de ser así, cuál es.” (AGC/afb)</p>	<div data-bbox="1705 282 1978 461" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1705 1205 1978 1383" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

<p>3. Temática</p>	<p>3.1 Los contenidos favorecen el logro de los propósitos del programa</p>	<p>“Los aprendizajes en el programa están centrados en el ámbito gramatical, léxico y cultural, separados entre sí. Bajo tal perspectiva, los contenidos o temáticas también están desvinculados entre ellos. lo anterior lleva a que sea complicado para el docente alcanzar un aprendizaje significativo del alumno cuando todos los elementos que deberían estar concatenados (a través del enfoque didáctico y disciplinario) están separados como entres diversos y centrados en sí mismos. Claramente se observa una carencia de aspectos textuales que vincularan y relacionaran cada uno de los componentes que el programa separa y aísla.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Para empezar, hay que señalar que no hay como tales propósitos de la asignatura de Griego II sino unos «propósitos generales de la materia».</p> <p>En tanto que los propósitos están expresados en sus propios términos (unos términos que, como hemos argumentados en las secciones anteriores, son más bien contrarios a las disposiciones institucionales del Colegio) los contenidos del programa favorecen el logro de esos propósitos. De modo que, pese a que las orientaciones del área indiquen que «la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan» (PEA, 1996: 55), o que «la enseñanza gramatical debe ser un soporte, un medio para arribar a la textualidad, pero no un fin en sí mismo» (OySAdPEA, 2006: 79), tenemos una abundancia de temas gramaticales. En cuanto a los temas del complemento léxico, se incluyen simples indicaciones (bajo el término «léxico del corpus textual») que subordinan el tema al texto (como pretexto para la revisión gramatical que se propone)</p>	<p>3.1. Problemática detectada:</p> <p>1. Las temáticas están desarticuladas entre sí, de modo que los profesores no lograrán aprendizajes significativos. Varios de los elementos del programa carecen de concatenación por medio del enfoque disciplinario y didáctico. Además se carece de la instrumentación de aspectos textuales en contenidos y propósitos. (ITCC/afb)</p> <p>2. No existen propósitos por asignatura, sino propósitos generales y por unidad. Y los propósitos, como están redactados, se expresan en términos contrarios a las disposiciones institucionales, pues hacen de los temas gramaticales fines en sí mismos. Comentario sustentado en documentos institucionales (PEA, 1996: 55; OySAdPEA, 2006: 79) (RARE/afb)</p> <p>3. El alcance de temas del complemento cultural es inabarcable o desmesurado, como “la trascendencia del pensamiento helénico en la actualidad.” (RARE/afb)</p> <p>4. Los contenidos o temática tendrían que incluir la temática comunicativa, para favorecer el logro de los propósitos comunicativos, al menos, las categorías textuales de cada tipo de secuencia; a saber:</p> <p>las categorías instructivas de Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación, en la Unidad 1.</p> <p>También las categorías textuales narrativas de Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución, Situación final y Evaluación, en la Unidad 2.</p> <p>Así como las categorías textuales dialógicas de Diálogo de Tercera Persona, Diálogo de Segunda Persona, Diálogo de Primera Persona, en la Unidad 3.</p> <p>5. Primero se redactaron los aprendizajes, luego los contenidos y los dos se vinculan con los propósitos tanto generales como los de cada unidad. (FJSR/afb)</p>
---------------------------	---	---	---



		<p>que se utilice en busca de conseguir los aprendizajes. Sin embargo, los propósitos de la materia incluyen aspectos (como el reconocimiento de las palabras de origen griego en el vocabulario técnico y científico, o los procedimientos de la derivación y composición) que luego no encontramos reflejados en la temática de las unidades. Los temas del complemento cultural pueden relacionarse con los propósitos, pero no con el alcance que se plantean en estos (como la trascendencia del pensamiento helénico en la actualidad)." (RARE/afb)</p> <p>"No plenamente. Ya que faltan los contenidos textuales y comunicativos. Los contenidos en el programa de Griego II, por la tradición formalista, están instrumentados en el aspecto lingüístico, pero tendrían que incluir la temática comunicativa, por lo menos, las categorías textuales de cada tipo de secuencia; a saber, las categorías instructivas de Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación, en la Unidad 1.</p> <p>También las categorías textuales narrativas de Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución, Situación final y Evaluación, en la Unidad 2.</p> <p>Así como las categorías textuales dialógicas de Interlocutores, intercambios, intervenciones, en la Unidad 3. Estas categorías deben relacionarse directamente con los temas morfosintácticos más relevantes." (AFB/afb)</p> <p>"Los contenidos temáticos de cada aprendizaje sí favorecen el logro de los propósitos, pues primero se redactaron los aprendizajes, posteriormente la temática. Ambos se vinculan con los propósitos generales e cada unidad." (FJSR/afb)</p>	<p>Propuestas de Solución:</p> <p>Los comentarios en desacuerdo acerca de que los contenidos no favorecen el logro de los propósitos están bien fundamentados y nos parece que se concretan en la siguiente propuesta de solución:</p> <p>Los contenidos o temática tendrían que incluir la temática comunicativa, para favorecer el logro de los propósitos.</p> <p>En la Unidad 1, las categorías instructivas de <i>Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación. Usos en las secuencias instructivas de la oración imperativa, los verbos intransitivos en presente de subjuntivo, imperativo y futuro de indicativo, vocativo singular y plural</i> (No tratados conceptualmente ni por medio del análisis morfosintáctico, sino inductivamente a través de la práctica).</p> <p>En la Unidad 2, las categorías textuales narrativas de <i>Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución, Situación final y Evaluación. Usos en las secuencias narrativas de la oración declarativa, los verbos griegos en aoristo de indicativo; los pronombres relativos y demostrativos</i> (sólo las formas que se usan en los textos. No tratados conceptualmente ni por medio del análisis morfosintáctico, sino inductivamente a través de la práctica).</p> <p>En la Unidad 3, las categorías textuales dialógicas de <i>Interlocutores, intercambios, intervenciones. Usos en las secuencias dialógicas de los pronombres personales; el presente y aoristo de subjuntivo de los verbos que se usen en los textos</i> (se usa más el subjuntivo que el perfecto de indicativo en estas secuencias); <i>la oración interrogativa directa con los nexos interrogativos y la oración afirmativa</i> (No tratados conceptualmente ni por medio del análisis morfosintáctico, sino inductivamente a través de la práctica).</p>
--	--	---	--

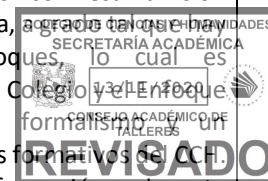
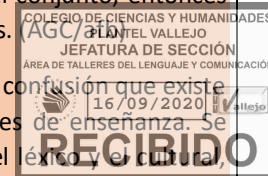


	<p>3.2 Los contenidos contribuyen al logro de los aprendizajes y propósitos de las unidades</p>	<p>“Como ya lo mencioné en el punto anterior, la falta de vinculación entre los aprendizajes se manifiesta de nuevo cuenta en los tipos de contenidos colocados en el programa. Los cuales se vinculan a cada uno de los tres componentes en los que se diversifica el programa, a saber: gramática, léxico y cultura.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Los contenidos sólo contribuyen al logro de los aprendizajes y propósitos desde una perspectiva formalista, que requiere complementarse con contenidos comunicativo-textuales, para articular e integrar contenidos y aprendizajes como para lograr los propósitos en el nivel textual en todos sus alcances.</p> <p>En la Unidad 1, en la columna de temática es conveniente añadir las categorías textuales de las secuencias instructivas: Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación, para establecer la congruencia con el propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual.</p> <p>Por su parte, en la Unidad 2, en la columna de temática es conveniente añadir estos contenidos comunicativos: Las categorías textuales de las secuencias narrativas: Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución, Situación final, Evaluación, para establecer la congruencia con el propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual.</p> <p>Y por último, en la Unidad 3, en la columna de temática es conveniente añadir estos contenidos comunicativos: Las categorías textuales de las secuencias dialógicas: Interlocutores, intercambios, intervenciones, para establecer la congruencia con el</p>	<p>3.2. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La falta de integración entre aprendizajes se manifiesta en el tipo de contenidos divididos en 3 componentes diferentes. (ITCC/afb) 2. El programa requiere complementarse con los contenidos comunicativo-textuales, para articular e integrar contenidos y aprendizajes para lograr los propósitos en el nivel textual en todos sus alcances. Ver propuesta en apartado 3.1. 3. Los aprendizajes y propósitos no son congruentes con el currículo del Colegio. (RARE/afb) 4. En este comentario se confunde el enfoque disciplinario con los tres ejes a los que se denomina enfoques de la asignatura: enfoque morfológico, enfoque léxico y enfoque cultural más los aprendizajes de menor a mayor complejidad. (DJCG/afb) <p>Propuestas de Solución:</p> <p>Se propone eliminar de los aprendizajes los temas gramaticales, por no ser congruentes con los propósitos formativos del Colegio. Y para contribuir a la congruencia y adecuación necesarias se proponen aprendizajes comunicativo-textuales, para cada unidad de Griego II. Aprendizaje de nivel comunicativo textual, para la Unidad 1, página 28. El alumno:</p> <p>1. <i>Comprende secuencias griegas instructivas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, por medio de las categorías textuales instructivas: Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación. En un nivel básico y comunicativo, logrando una idea global de su contenido.</i></p> <p>Aprendizaje de nivel comunicativo textual, para la Unidad 2, página 31. El alumno:</p> <p>1. <i>Comprende secuencias griegas narrativas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, por medio de las categorías textuales narrativas básicas: Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución,</i></p>
--	---	---	--

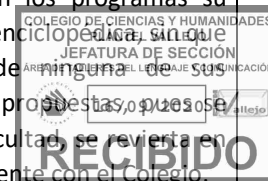
	<p>propósito y el aprendizaje propuestos acerca del nivel textual.” (AFB/afb)</p> <p>“De nuevo aquí, los contenidos suelen guardar congruencia con los aprendizajes y propósitos de cada unidad (pero ya hemos argumentado cómo tales aprendizajes y propósitos no guardan mucha congruencia con el curriculum del Colegio).” (RARE/afb)</p> <p>“Totalmente de acuerdo, ya que los temas están en consonancia con cada uno de los aprendizajes y en cuanto a los enfoques de la asignatura: morfológico, léxico y cultural, así como de aprendizajes de menor a mayor complejidad y las estrategias sugeridas para determinadas temáticas.” (DJCG/afb)</p>	<p><i>Situación final y Evaluación. En un nivel básico y comunicativo, logrando una idea global de su contenido.</i></p> <p>Aprendizaje de nivel comunicativo textual, página 35. El alumno:</p> <p>1. <i>Comprende secuencias griegas dialógicas, didácticas, en el corpus seleccionado, identificando las categorías textuales dialógicas: Interlocutores, Intercambios e Intervenciones. En un nivel básico y comunicativo, logrando una idea global de su contenido.</i></p>
3.6 La secuencia sugerida para el desarrollo de los contenidos facilita el logro de los aprendizajes	<p>“Al dividir de facto los aprendizajes en tres tipos (correspondientes a los ejes gramatical, lexicológico y cultural), más algunos atisbos de temas propios de la «gramática textual» lo que se consigue (si se sigue la progresión sugerida) es romper cualquier progresión que puede haber entre los aprendizajes para abordar un tema que muy probablemente no guarda relación con el anterior. Si se quiere presentar una visión de conjunto, lo que tiene que hacer un profesor es organizar las temáticas en puntos en común (en esto precisamente debería contribuir la propuesta educativa del programa), aunque siempre está presente la posibilidad de dejar sin incluir temáticas que se tendrán que abordar por separados. De este modo, frente al hecho de que podría parecer que tres —o cuatro— materias confluyen en una, se corre el riesgo de que los profesores den preponderancia a uno de los</p>	<p>3.6. Problemática detectada:</p> <p>1 y 2. Por la división de los contenidos en tres ejes se rompe cualquier progresión o secuencia, porque no puede haber relación entre temas consecutivos. Por ello se debe organizar las temáticas en puntos en común. (RARE/ITCC/afb) Se da más importancia a la gramática que al contenido de los textos.</p> <p>3. La secuencia de los contenidos está dividida en dos concepciones de enseñanza-aprendizaje de la materia: una formal y otra comunicativa. La primera no se interesa por el Modelo Educativo ni conoce el Enfoque Comunicativo y es proclive al enciclopedismo. Mientras la segunda, por el contrario, procura fundamentar sus propuestas en el Modelo Educativo y ser coherente y hacer congruente el enfoque disciplinario, donde la práctica permita el desarrollo de habilidades lingüísticas, en lugar de sólo quedarse en el aprendizaje conceptual. (AFB/itcc)</p> <p>4. Desde la perspectiva formal no se explica el tratamiento de temas que generalmente en las gramáticas tienen otra secuencia. Sin conocer la tipología textual y sin reconocer que</p>



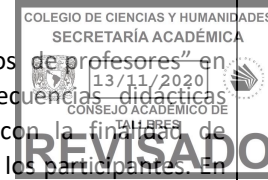
		<p>componentes en detrimento de los otros.” (RARE/afb)</p> <p>“Los contenidos son presentados de acuerdo a los tres líneas directrices presentes en el programa: la gramática, la cultura y el léxico. Esto no permite una verdadera secuencia que permita una jerarquización de los contenidos. De hecho, por la manera que está presentado el programa, se nota una mayor importancia de la gramática sobre el mensaje del texto. Esta situación se observa en todas las unidades del programa.” (ITCCH/afb)</p> <p>“La secuencia de contenidos que sugiere el programa como lo dijimos anteriormente parte de dos concepciones de enseñanza: una formalista que no tiene el menor apego ni al MEC ni conoce el Enfoque comunicativo. Y otra que procura fundamentar en el MEC y en el enfoque comunicativo los Propósitos, los Aprendizajes, las Temáticas, las Referencias y la Evaluación, que además ha analizado los programas para lograr consolidar propuestas adecuadas con el espíritu con que nos pide el Colegio mantenernos actualizados. En ese sentido, las secuencias instructivas griegas para pasar a las secuencias narrativas y, finalmente, a las dialógicas, son una secuencia temática de índole textual, que requieren apoyo en los propósitos y en los aprendizajes comunicativos, y por lo mismo necesitan no de una temática cultural fija, proclive a la enciclopedia, sino de abrir la oportunidad a los estudiantes de investigar los temas que cada texto, trabajado en clase, propicie. Y también de una temática lingüística, que no sea conceptual sino la indicación de un tema trabajado en la práctica para desarrollar las habilidades lingüísticas, por supuesto en un nivel</p>	<p>los temas formales son un apoyo y nada más para la comprensión textual, se pierde de vista el conjunto, entonces la observación se centra en temas aislados. (AGC/afb)</p> <p>5. En este comentario se hace evidente la confusión que existe entre los docentes acerca de los enfoques de enseñanza. Se habla de tres enfoques: el morfológico, el léxico y el cultural, que corresponden a una división de temáticas, que en 1997 intentó incluir los temas culturales en el programa a partir del contenido de los textos seleccionados; sin embargo, tal división en tres tipos de contenidos, por desconocimiento del enfoque comunicativo, se fue convirtiendo en tres ejes temáticos independientes de los textos. Pero no son un enfoque teórico, sino una división temática, que da lugar a un enciclopedismo que el Colegio ha combatido desde su creación. Ahora bien, que una materia tenga tres enfoques a la vez representa un caso complejo de enseñanza no sustentando ni en el Modelo Educativo ni en el enfoque disciplinario del Área de Talleres. (DJCG/afb)</p> <p>6. Que los docentes asistan a cursos sobre elaboración de programas para que sepan diferenciar la jerarquía de los componentes de los programas de su materia. (FJSR/afb)</p> <p style="text-align: center;">Propuestas de Solución:</p> <p>1-6. Se propone prescindir de la división en tres ejes en los Propósitos y en los Aprendizajes del programa de Griego, porque no puede haber secuencia para el desarrollo de aprendizajes de habilidades lingüísticas con esa división tripartita en todos los niveles del programa, porque los docentes han profesores que identifican tres enfoques, lo cual es incongruente con el Modelo Educativo del Colegio y el Enfoque comunicativo, ya que promueven un formalismo y un enciclopedismo contrarios a los propósitos formativos del CCH. Proponemos diferentes vías de formación docente institucional, mediante Diplomado, cursos, Encuentros,</p>
--	--	--	--



		<p>propedéutico. En la medida que los profesores se familiaricen con la tipología textual, ésta permite con flexibilidad rotaciones de los tipos de texto por unidades con sus respectivos propósitos, aprendizajes, procedimientos y temáticas.” (AFB/itcc)</p> <p>“En el caso de la materia de Griego I, los contenidos se presentan de manera escalonada; sin embargo, para el caso de Griego II, esto no es tan claro. Por ejemplo, no es claro por qué es mejor que aparezca primero la temática de la “oración imperativa” (unidad 1) y luego la “oración interrogativa directa” (unidad 3). En estos casos el esquema que sigue la secuencia no parece seguir un criterio definido que facilite el logro de los aprendizajes.” (AGC/afb)</p> <p>“En desacuerdo, las secuencias propuestas en el programa facilita el logro de los aprendizajes en cuanto a que son ejemplos sugeridos de cómo abordar las temáticas, sin embargo, yo sugeriría que las secuencias abordaran de manera transversal los enfoques de la materia: morfológico, léxico y cultural para que se vean integrados todos los aprendizajes y no sólo de manera parcial.” (DJCHG/afb)</p> <p>“Una sugerencia adecuada sería que los nuevos docentes asistieran a un curso de elaboración de programas, o bien les proporcionararan información acerca de la diferencia entre propósito general, aprendizaje específico y contenido temático de la unidad.” (FJSR/afb)</p>	<p>Coloquios, Semanas Académicas, para que la concepción formalista que ha ido estableciendo en los programas su enfoque, acompañado de una tendencia enciclopédica, sin que tenga que demostrar la coherencia de ninguna de sus concepciones, ni de sus prácticas y sus propuestas, pues se refugia en la formación recibida en la Facultad, se revierta en favor de una formación adecuada y coherente con el Colegio.</p> <p>De modo que sea normal proponer que nuestra práctica docente sea adecuada a los propósitos formativos del Colegio, al enfoque del Área, sin vernos limitados al proponer y concretar innovaciones en los Programas sobre enfoques de enseñanza-aprendizaje, para que a mediano y a largo plazo no se detenga la actualización en todas sus vertientes, sino que esté sustentada en el marco referencial docente que constituye el Modelo Educativo.</p>
--	--	--	---



<p>5. Estrategias didácticas</p>	<p>5.1 Las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los propósitos del programa</p>	<p><i>“Tal vez, pero desde un formalismo no adecuado a los propósitos formativos del Colegio; aunque más que estrategias son actividades de aprendizaje, pues no tienen una perspectiva estratégica. Tienen estructura y sentido de secuencia de actividades de enseñanza y contribuyen a una enseñanza formalista de la lengua griega, que omite la comprensión textual y la adquisición de habilidades lingüísticas en aras de promover conocimientos declarativos o procedimientos especializados de análisis formal. Sobre todo, si fueran estrategias para comprensión de textos griegos tipificados, propondrían un inicio donde se pongan en práctica las habilidades lingüísticas: oír, hablar, leer y escribir de manera gradual para adquirir vocabulario, pero no aislado, sino a través de enunciados orales, como aprende un niño su lengua materna. Luego familiarizados con enunciados y haciendo un intercambio de preguntas y respuestas, los estudiantes pueden ir desarrollando las habilidades orales con la finalidad de facilitar las habilidades de lectura y escritura. La base son los textos que seleccionemos, su vocabulario y la entonación tanto de enunciados como de textos en lengua griega”. (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>“En primera instancia, lo que se presenta en el programa no son estrategias. en realidad son actividades, cada una relacionada con un aprendizaje. No se presenta ninguna estrategia ni secuencia didáctica. en este sentido, lo propuesto en el programa no contribuye en el logro de los propósitos del programa”.(ITCC) (afb)</i></p> <p><i>“En el caso del programa de griego, las estrategias son más bien actividades sugeridas para cada uno de los aprendizajes indicados. Estos aprendizajes deberían contribuir a los propósitos de cada unidad que, a su vez, deberían tener alguna correspondencia con los propósitos generales de la asignatura. En este sentido, las «estrategias» sugeridas son simples actividades aisladas que no llegan a formar una secuencia. En el caso de las actividades referidas al componente lingüístico (i. e., gramatical) de la materia, podemos ver que son congruentes con los propósitos expresados en términos de la aplicación</i></p>	<p>5.1. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una evidente desvinculación entre cada una de las estrategias de aprendizaje presentes en las unidades. 2. Se considera que no son estrategias, sino actividades. Las cuales no se relacionan de manera coherente entre sí para formar parte de una secuencia de aprendizaje dentro de una unidad. 3. Destaca la falta de estrategias textuales que permitan al alumno comprender el texto como un todo, en lugar de segmentos desarticulados y desvinculados entre sí. En general, las estrategias responden a un ámbito formal de la lengua, pues, se propone el abordaje gramatical de la lengua. De igual modo, las estrategias al centrarse en el aspecto morfológico no guardan coherencia con los propósitos correspondientes en cada una de las unidades. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base el conocimiento de Modelo Educativo, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área, así como el desarrollo de estrategias de acuerdo a lo presentado en el Glosario de Términos presente en el Protocolo de Equivalencias (17-enero-2020).(itcc) 2. Se propone la formación de “Encuentros de profesores” en los que se presenten estrategias o secuencias didácticas realizadas a lo largo del año escolar con la finalidad de comentar e intercambiar opiniones entre los participantes. En
---	---	---	--



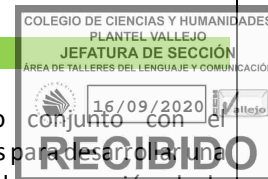
		<p><i>del conocimiento gramatical en el análisis de textos. Sin embargo, en el caso de los componentes léxico y cultural, vemos que no tienen los alcances de algunos de los propósitos (como el que espera que los estudiantes puedan «habilitarse de manera pertinente en los contextos comunicativos de la cultura griega»; o que aprecien «los valores de la cultura griega antigua»; o que apliquen «con pertinencia los procedimientos lexicológicos de la derivación y la composición»).(RARE) (itcc)</i></p> <p><i>“Las estrategias focalizan determinadas temáticas de orden morfosintáctico, pero en los propósitos se espera que los estudiantes logren “comprender textos”, de ahí que sugiero que las estrategias se centren no sólo en dichas temáticas, sino que también incorporen el trabajo con textos en los que están presentes muchas temáticas más”. (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>“De acuerdo, las estrategias didácticas sugeridas sí contribuyen al logro de los propósitos generales del programa en cuanto a que con ellas se logra leer y escribir textos en lengua griega, aunque de poca complejidad, así también con la aplicación de los recursos gramaticales para la traducción de textos sencillos, así como adquirir léxico centrado en un campo temático e investigar sobre los temas culturales, reflexionar y comentar sobre ellos y su pertinencia actual, sin embargo, como mencioné, no se logra aplicarlo en textos de mayor complejidad, pues se requiere más tiempo para poder lograrlo”. (DJCG) (itcc)</i></p> <p><i>“Las estrategias didácticas se hallan a la misma altura del recuadro de cada aprendizaje, porque sólo son sugerencias, no obligatorias, para no coartar la libertad y creatividad del docente. Ellas sólo enuncian las más importantes, vinculadas con el aprendizaje y la temática, porque no son un recetario, como los libros de texto, que se deben aplicar al pie de la letra, sino que permiten la creatividad del docente”. (FJSR) (itcc)</i></p>	<p>un inicio se podrían presentar las realizadas por los profesores de carrera, para, luego, dar paso a los de asignatura. (itcc)</p>
--	--	--	---







		<p><i>“Sí, en el entendido de que no se puede hacer un catálogo de estrategias didácticas de acuerdo a las características del documento tratado, las sugerencias expresadas contribuyen positivamente”. (DAS) (itcc)</i></p>	
	<p>5.2 Las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los aprendizajes</p>	<p><i>“Tal vez, en general, pero desde un formalismo que no da continuidad a los propósitos comunicativos que plasma el Colegio en su perfil de egreso. Las actividades de aprendizaje tienen una intención normativa y se agotan en ese tipo de conocimiento. Las actividades contribuyen con conocimientos gramaticales o culturales desde una perspectiva formal y enciclopédica. Esto implica una carencia total de jerarquía en los aprendizajes y las temáticas. Las Actividades propuestas no son congruentes con el enfoque del Área, ni contribuyen al logro de los aprendizajes comunicativos ni al perfil del egresado ni con la Orientación y Sentido del Área del Lenguaje”. (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>“Las actividades están vinculadas a los aprendizajes propuestos en cada unidad. Lo anterior es coherente con la enunciación segmentada y gramaticista de cada uno de los aprendizajes. Esta situación, es lamentable, pues resulta clara la separación entre el enfoque disciplinar y las actividades del programa, aunque parecen responder a los aprendizajes, dichas actividades ni siquiera responden a la definición del glosario de términos de lo que corresponde a una secuencia. Situación grave al tratarse de un documento oficial”. (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>“Las estrategias coinciden con los aprendizajes señalados. Se puede observar una correspondencia entre ambos elementos del programa”. (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>“En este punto, si consideramos las cuestiones que hemos señalado sobre los aprendizajes y su falta de correspondencia con las disposiciones institucionales del Colegio, las estrategias contribuyen al logro de los aprendizajes según los términos del programa. En este sentido, en algunos casos hay una correspondencia uno a uno entre aprendizaje y</i></p>	<div data-bbox="1705 280 1978 459" data-label="Image"> </div> <p>5.2. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las estrategias no son congruentes con el enfoque comunicativo, pues, siguen una metodología tradicional que prepondera el análisis morfosintáctico a la comprensión del texto griego 2. Las estrategias manejan los componentes (gramática, léxico y cultura) como aspectos separados entre sí. Situación que dificulta el logro de los aprendizajes de manera coherente con el enfoque comunicativo correspondiente al Área de Talleres. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base el conocimiento de Modelo Educativo, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área, así como el desarrollo de estrategias de acuerdo a lo presentado en el Glosario de Términos presente en el Protocolo de Equivalencias (17-enero-2020). (itcc) <div data-bbox="1705 1206 1978 1385" data-label="Image"> </div>

		<p>actividades; en otros hay una serie de actividades relacionadas con los aprendizajes". (RARE) (itcc)</p> <p>"De acuerdo, las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los aprendizajes, sin embargo en muchas de ellas no se especifica cómo debe de llevarse a cabo dicha estrategia para tener una mayor eficacia, por ejemplo, para el aprendizaje "Reconoce conectores discursivos, como conjunciones ilativas y nexos temporales en textos narrativos griegos, con el fin de entender cómo están ordenados de manera cronológica los hechos principales de la lectura" se propone que los alumnos identifiquen en un texto los conectores, pero no se propone cómo a partir de esa estrategia se va a desarrollar la capacidad de expresión y comprensión en el alumno". (DJCG) (itcc)</p> <p>"Las estrategias sugeridas sí contribuyen al logro de cada aprendizaje específico y de los propósitos del programa, como se puede comprobar al revisar el aprendizaje 1 de la 1ª ud. De Griego II con la columna de las dos estrategias propuestas". (FJSR) (itcc)</p> <p>"Sí, pues apoyan a los docentes para elegir formas de trabajo". (DAS) (itcc)</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 461" data-label="Image"> </div>
6. Evaluación del aprendizaje	6.3 Los criterios de evaluación sugeridos son congruentes con el enfoque didáctico-pedagógico	<p>"No, en general. Los criterios de los apartados de cada unidad no son criterios de evaluación, sino actividades de acreditación desde una perspectiva formal, que por supuesto ni son congruentes con el enfoque didáctico-pedagógico, ya que no evalúan habilidades lingüísticas". (AFB) (itcc)</p> <p>"Dado que el propósito educativo del área es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, que consiste en «un amplio conjunto de habilidades, procesos y conocimientos lingüísticos, retóricos y discursivos que permite utilizar con eficacia consciente la lengua, para comprender y para producir textos adecuados a la situación de comunicación, a los propósitos del enunciador y al grado de formalización requerido, en las distintas condiciones que imponen las prácticas académicas y sociales» (PEA, 1996: 56), las formas de evaluación deberían estar encaminadas a valorar estos elementos. Sin embargo, en correspondencia</p>	<div data-bbox="1239 1167 1934 1203" data-label="Section-Header"> <h3>6.3. Problemáticas detectadas:</h3> </div> <div data-bbox="1239 1224 1934 1419" data-label="List-Group"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se considera que no son criterios de actividades de acreditación centradas en la adquisición de conocimientos conceptuales y declarativos. 2. No se tiene una vinculación entre el enfoque de la materia y la propuesta de evaluación, pues se centra en aspectos </div> <div data-bbox="1707 1203 1978 1382" data-label="Image"> </div>

		<p>con el resto de los elementos del programa, nos encontramos con que la evaluación está centrada en la simple adquisición de conocimientos conceptuales y declarativos, o en habilidades en abstracto (como «redactar una narración, en equipo, de un tema mitológico que contenga el vocabulario estudiado en la unidad» sólo para aplicar el léxico estudiado y no para conseguir, más bien, algún fin). Por otro lado, se habla en términos de desarrollar la competencia lingüística (con las actividades centradas en el reconocimiento de la morfología y la traducción) y no la competencia comunicativa (el estudio de la lengua en uso). No es sorprendente, pues, que las formas de evaluación, referidas a los elementos de los programas, sean tan inadecuadas como estos”. (RARE) (itcc)</p> <p>“Pese a que el enfoque de la materia es textual-comunicativo, existen varios criterios de evaluación que no se basan en el análisis y la comprensión de textos, sino de oraciones. Algunos ejemplos de ellos son las siguientes propuestas de evaluación: “Analizar cinco oraciones imperativas con sus elementos seleccionados del texto griego” (p. 29) o “Identificar los elementos gramaticales estudiados en la unidad sobre la oración interrogativa y la oración afirmativa” (p. 36)”. (AGC) (itcc)</p> <p>“El enfoque didáctico propone el taller como modo de trabajo en el aula escolar, es decir, se busca que el proceso permita el logro del aprendizaje del alumno. La evaluación, por el contrario, se centra en los productos, no hay un acompañamiento o seguimiento del docente en el proceso de aprendizaje del alumno. Lo que resulta en una mera nota al final de una unidad o bloque de estudio”. (ITCC)(afb)</p> <p>“En desacuerdo, ya que muchas de las sugerencias de evaluación se centran en las habilidades de identificación, reconocimeinto, o análisis gramatical, sin embargo, el enfoque didáctico propuesto en el programa debe ser el de curso-taller, donde se promueva el ejercicio de la creatividad y participación constante del alumno en la adquisición de sus conocimientos, así como la puesta en práctica de</p>	<p>formales de análisis morfosintáctico, lejos de la identificación del logro de habilidades comunicativas.</p> <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base la concepción de la evaluación dentro de Modelo Educativo del Colegio, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área. Lo anterior promovería la comprensión e importancia de los tres tipos de evaluación que propone el Colegio, a saber, diagnóstica, formativa y sumativa. Además de promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo la heteroevaluación. Todo lo anterior sin dejar de lado las herramientas de evaluación correspondientes a las cuatro habilidades del enfoque comunicativo. (itcc) 2. Otra propuesta es el desarrollo de cursos para evaluar las cuatro habilidades. Estos dirigidos específicamente a profesores de griego. Lo anterior con el fin de conocer y reconocer las herramientas adecuadas para la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno, de acuerdo al enfoque comunicativo de la asignatura. (itcc)
--	--	--	---



	<p>habilidades que conformen su formación integral, no sólo disciplinaria". (DJCG) (itcc)</p> <p>"Algunos criterios de evaluación son congruentes con el enfoque didáctico, pero otros no, porque no se enfocan en desarrollar las habilidades lingüísticas, sino en repetir hasta el cansancio lo que nos enseñaron nuestros maestros en la carrera. Por ejemplo, en la 1a ud: "analizar cinco oraciones imperativas, revisar los textos traducidos en clase"; y en la 3a: "identificar los elementos gramaticales en la unidad". (FJSR) (itcc)</p> <p>"Sí. Insisto, este apartado es breve, pero engloba lo necesario". (DAS) (itcc)</p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div><div>16/09/2020</div></div><div>RECIBIDO</div></div>
6.4 Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los propósitos del programa	<p>"Las formas de evaluación no corresponden con los propósitos comunicativos del programa y del Área de Talleres. Responden a formas de acreditación de actividades que tienen un predominio formal". (AFB) (itcc)</p> <p>"Tal como se mencionó en el punto anterior, las formas de evaluación no suelen incluir el enfoque textual-comunicativo del programa y, como los propósitos están redactados a partir de este enfoque, entonces las formas de evaluación tampoco corresponden con los propósitos del programa". (AGC) (itcc)</p> <p>"En este punto considero que no es coherente la evaluación con los propósitos, por el simple hecho de que ambos se centran en aspectos separados entre sí. La falta de coherencia entre el enfoque disciplinario propuesto y la enunciación de los propósitos (así como de los aprendizajes) lleva a una evaluación sumativa carente de información sobre el proceso de aprendizaje del alumno". (ITCC)(afb)</p> <p>"Con respecto al aspecto lingüístico (i. e., gramatical) de la materia, las formas de evaluación siguen de cerca lo enunciado en los propósitos: que el estudiante aplique los conocimientos gramaticales para la traducción y "comprensión" de textos.</p>	<div><div>6.4. Problemáticas detectadas:</div><div><div>1. No se da una relación entre las formas de evaluación y los propósitos del programa, esto por ser el primero de tipo formal y centrado en el producto; el segundo, de naturaleza comunicativa.</div><div>2. Se evidencia una clara división entre los componentes que forman el programa, éstos son: la gramática, el léxico y la cultura.</div></div><div>Propuestas de solución</div><div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO SECRETARÍA ACADÉMICA CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES</div><div><div>13/11/2020</div></div><div>REVISADO</div></div></div>

	<p><i>Sobre el ámbito léxico, las formas de evaluación propuestas se quedan cortas con respecto a aplicar “los procedimientos lexicológicos de la derivación y composición... para comunicarse de forma adecuada y eficaz”: las formas de evaluación contemplan simplemente la elaboración de familias de palabras, o la redacción de textos sin un fin en específico.</i></p> <p><i>Sobre la dimensión cultural de la asignatura, también encontramos formas de evaluación que no alcanzan la amplitud de lo que señalan los propósitos: mientras en la evaluación se habla de «Elaborar una maqueta de un teatro griego», o de «exponer las características generales de la teoría de los humores de Hipócrates.», uno de los propósitos habla en términos de «habilitarse de manera pertinente en los contextos comunicativos de la cultura griega».</i> (RARE) (itcc)</p> <p><i>“De acuerdo, ya que la mayoría de las formas de evaluación sugerida corresponden a los propósitos del programa, sin embargo, los propósitos son más ambiciosos en cuanto a las habilidades que adquirirán los alumnos, pues muchas de las evaluaciones propuestas se centran en la adquisición de conceptos, identificación de léxico o lugares y se deja de lado la adquisición de valores y actitudes, o bien, la implementación de dichos propósitos en su vida cotidiana”. (DJCG) (itcc)</i></p> <p><i>“Las formas de evaluación sí corresponden a los propósitos generales del programa”. (FJSR)(itcc)</i></p> <p><i>“Sí, se observa el trabajo de los elaboradores para que ocurra esta coincidencia”. (DAS) (itcc)</i></p>	<p>1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base la concepción de la evaluación dentro de Modelo Educativo del Colegio. El enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área. Lo anterior promovería la comprensión e importancia de los tres tipos de evaluación que propone el Colegio, a saber, diagnóstica, formativa y sumativa. Además de promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo la heteroevaluación. Todo lo anterior sin dejar de lado las herramientas de evaluación correspondientes a las cuatro habilidades del enfoque comunicativo. (itcc)</p> <p>2. Otra propuesta es el desarrollo de cursos para evaluar las cuatro habilidades. Estos dirigidos específicamente a profesores de griego. Lo anterior con el fin de conocer y reconocer las herramientas adecuadas para la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno, de acuerdo al enfoque comunicativo de la asignatura. (itcc)</p>
6.5 Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los aprendizajes del programa	<p><i>“Si nos referimos a las formas de evaluación de cada unidad son formas de acreditación mediante actividades formales o normativas sobre conocimientos declarativos, que no corresponden con los aprendizajes comunicativos que deberían prevalecer en el programa de Griego II”. (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>“Al igual que se señaló en los puntos anteriores, las formas de evaluación no suelen incluir el enfoque textual-comunicativo del programa y, como los aprendizajes están contextualizados dentro de un</i></p>	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL VALLEJO
JEFATURA DE SECCIÓN
ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
16/09/2020
RECIBIDO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA
13/11/2020
CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES
REVISADO



		<p><i>corpus textual, entonces las formas de evaluación tampoco son coherentes con los aprendizajes trazados en cada unidad". (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>"Como en el punto anterior, considero que la evaluación propuesta en el programa no tiene coherencia con los aprendizajes de la materia, pues, no se maneja en absoluto la importancia del proceso y logro de habilidades del alumno. Se centra en la entrega de actividades inconexas entre sí, como lo expuse en el apartado anterior sobre las estrategias de aprendizaje". (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>"Observaciones: Hay propuestas de evaluación que no tienen correspondencia con los aprendizajes del programa. Por ejemplo, no se ve cómo "reproducir las máscaras y vestuario propios del drama griego" y "elaborar una maqueta de un teatro griego" sean evidencia para valorar si se ha conseguido que los estudiantes "identifica[n] los principales autores de tragedia y comedia en el texto seleccionado, para ubicar su trascendencia en el teatro griego", o «comprende[n] la importancia del teatro griego antiguo en la obra seleccionada, con el fin de reconocer su trascendencia en la cultura occidental»". (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>"Las formas de evaluación abordan las habilidades y engloban los aprendizajes de cada unidad del programa. Pues resultaría tedioso, innecesario y pérdida de tiempo, elaborar una evaluación para cada aprendizaje". (FJSR) (itcc)</i></p> <p><i>"De acuerdo, ya que la mayoría de las formas de evaluación sugerida corresponden a los aprendizajes del programa, sin embargo, muchas de las evaluaciones propuestas se centran en la adquisición de conceptos, identificación de léxico o lugares y se deja de lado la adquisición de valores y actitudes, o bien, la implementación de dichos aprendizajes en su vida cotidiana". (DJCG) (itcc)</i></p> <p><i>"Sí. Insisto, este apartado es breve, pero engloba lo necesario". (DAS) (itcc)</i></p>	<p>6.5. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Varias propuestas de evaluación no se relacionan con los aprendizajes. 2. Se reitera la falta de concordancia del apartado de evaluación con el enfoque disciplinario de la asignatura que se fundamenta en el aspecto comunicativo de la lengua griega. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se considera oportuno el trabajo conjunto con el departamento de Formación de Profesores para desarrollar una serie de cursos que tengan como base la concepción de la evaluación dentro del Modelo Educativo del Colegio, el Enfoque didáctico del Área de Talleres, el Enfoque disciplinario del Área. Lo anterior promovería la comprensión e importancia de los tres tipos de evaluación que propone el Colegio, a saber, diagnóstica, formativa y sumativa. Además de promover la coevaluación y la autoevaluación, no sólo la heteroevaluación. Todo lo anterior sin dejar de lado las herramientas de evaluación correspondientes a las cuatro habilidades del enfoque comunicativo. (itcc) 2. Otra propuesta es el desarrollo de cursos para evaluar las cuatro habilidades. Estos dirigidos específicamente a profesores de griego. Lo anterior con el fin de conocer y reconocer las herramientas adecuadas para la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno, de acuerdo al enfoque comunicativo de la asignatura. (itcc)
--	--	---	--



<p>7. Fuentes de consulta</p>	<p>7.1 Las fuentes de consulta contribuyen al logro de los aprendizajes de las unidades temáticas</p>	<p><i>“Pareciera que sí, pero sólo responden desde una perspectiva de gramática-traducción o en lo cultural al enciclopedismo. Como esto predomina en la formación de un sector de profesores que desea mantener esa perspectiva en su enseñanza, contraria al espíritu de creación del Colegio, al enfoque disciplinario y didáctico del Área y al perfil de egreso así como a la Orientación y sentido del Área. De modo que si un profesor está dispuesto a actualizarse poniendo en práctica las propuestas del enfoque comunicativo, no se han referido fuentes suficientes al respecto, porque quienes no comparten este enfoque no lo consideran propio de la materia y se niegan a introducir referencias al respecto en los programas”. (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>“Para empezar, en las referencias sugeridas para el alumno (que son las que se espera que el alumno pueda consultar y con las que pueda trabajar) abundan libros de etimologías. Esto nos ayuda para la dimensión léxica de la lengua, pero deja sin cubrir los otros dos ejes del programa. Por otro lado, las lecturas sugeridas incluyen obras de autores griegos que, si se quieren utilizar en clase a gran escala, tendrían que verse por medio de una traducción. Llama la atención, entonces, que no se haga referencia a las traducciones que se contemplan para esas lecturas (o con las que se cuenta en las bibliotecas de los planteles). En algunas unidades se incluyen enlaces a los textos originales de las lecturas sugeridas, pero en otras no aparecen”. (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>“Todas las fuentes de consulta han sido seleccionadas a partir de los aprendizajes buscados en las unidades, aunque existen algunas cuya presencia no siempre está justificada. De igual manera existe bibliografía adicional para los profesores que los orienten sobre el trabajo con el enfoque textual-comunicativo”. (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>“Varias fuentes de consulta son utilizadas en la Licenciatura en Letras Clásicas, por lo que resulta un algo complejo para su manejo a un nivel introductor de la lengua griega. Este es el caso de Jaeger o Lesky”. (ITCC)(afb)</i></p>	<div data-bbox="1717 285 1986 464"> </div> <p>7.1. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las propuestas se circunscriben al aspecto formal de la enseñanza de la lengua, pues, se centran en los conocimientos declarativos y conceptuales. La gramática-traducción y el enciclopedismo se superponen al aspecto comunicativo de la lengua. Esto se evidencia en la carencia de referencias que aborden el enfoque comunicativo en las propuestas para el profesor. 2. Llama la atención la presencia de vínculos a obras en lengua griega original, cuando en la práctica se usan traducciones. <div data-bbox="1255 813 1934 850"> <p>Propuestas de solución</p> </div> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enriquecer las propuestas de referencias electrónicas, de acuerdo al enfoque disciplinario de la asignatura. (itcc) 2. Promover la participación de los profesores en la propuesta de bibliografía para cada unidad de la asignatura a través de un documento de Google Docs tanto para alumnos como para profesores. Lo anterior tomando en cuenta el enfoque comunicativo de la asignatura para la selección de materiales. (itcc) 2. Promover cursos de formación en la elaboración de actividades en línea (juegos, videos), así como en la preparación de materiales para el Portal Académico del Colegio. (itcc) <div data-bbox="1717 1208 1986 1386"> </div>
--------------------------------------	---	---	--

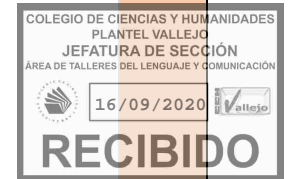
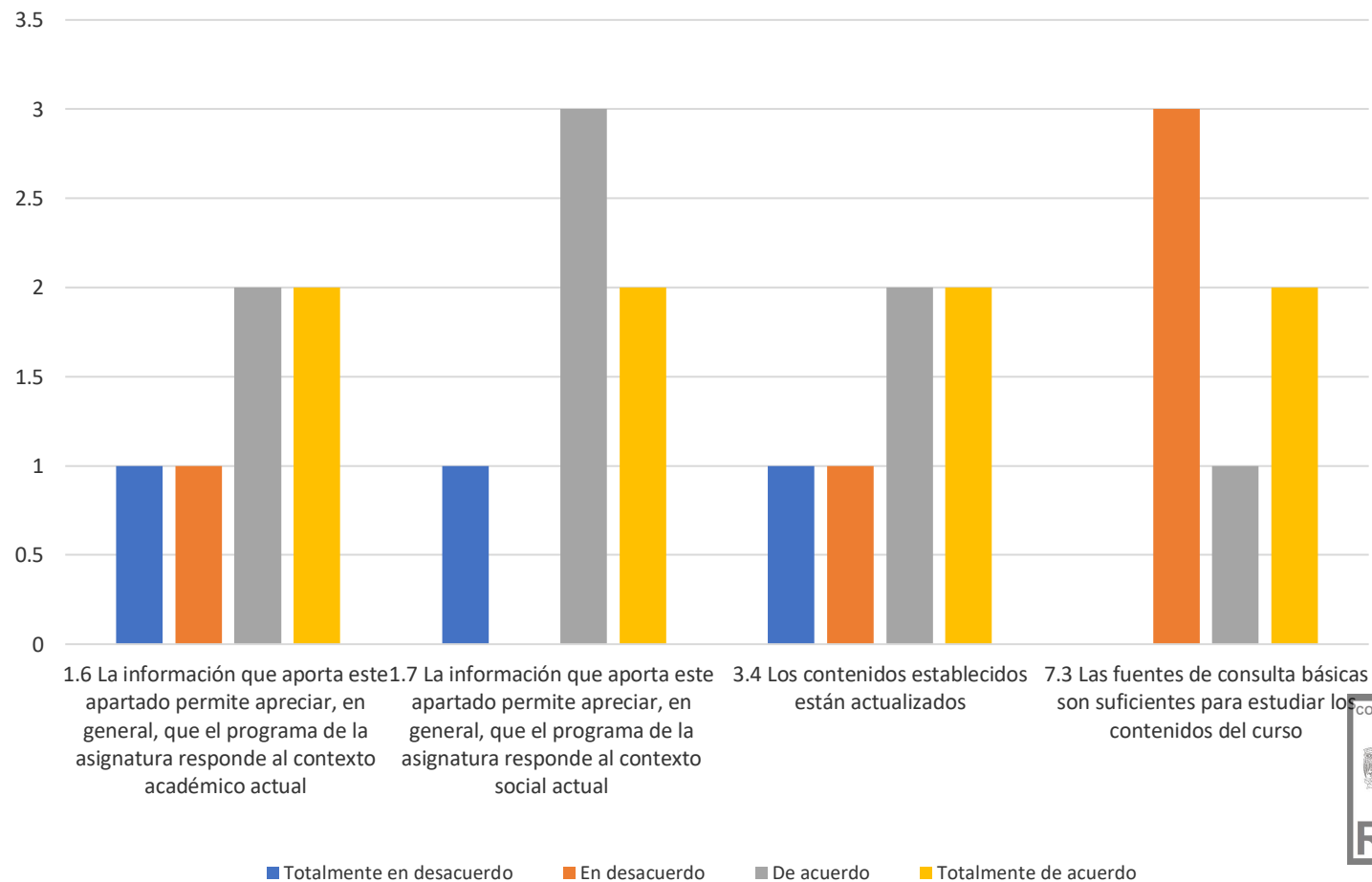
		<p><i>“De acuerdo, ya que las fuentes básicas de consulta sirven para la adquisición de todos los aprendizajes fundamentales de las unidades temáticas, así como las complementarias permiten profundizar en algunos temas, sin embargo, deberían incluirse fuentes aprobadas por la RUA o repositorios de la UNAM, así como más fuentes electrónicas”. (DJCG) (itcc)</i></p> <p><i>“Sí. Se observa un trabajo por tener una lista de consulta amplia para las distintas unidades del programa”. (DAS) (itcc)</i></p> <p><i>“Sí, las fuentes propuestas contribuyen al logro de los aprendizajes de cada unidad, aunque resulten insuficientes, por el espacio destinado a ellas”. (FJSR) (itcc)</i></p>	
--	--	--	--



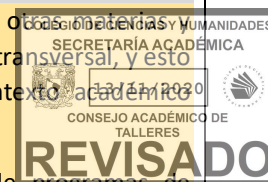
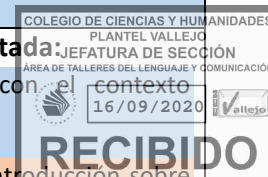
ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE GRIEGO II

Criterio de Vigencia

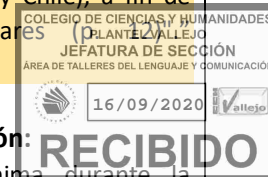
El apartado revisado es actual o no ha perdido valor con el paso del tiempo para el logro de las finalidades que persiguen



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
1. Introducción	1.6 El programa responde al contexto académico actual	<p>“Después de leer este apartado, no me fue posible identificar ninguna relación con el contexto académico actual. Hace falta hacer referencia a este contexto y cómo el programa de la materia adopta una postura al respecto.” (AGC/afb)</p> <p>“El programa dedica un espacio considerable de la introducción a presentar conceptos como «enfoque comunicativo-textual», «gramática textual», «secuencia», «tipología» y demás; sin embargo, es una pena que el nivel de descripción textual no encuentre en realidad cabida en los propósitos de la materia y luego en el desarrollo de las unidades.” (RARE/afb)</p> <p>“A nivel nacional e internacional, el contexto académico actual ha venido incorporando al texto como unidad de estudio, que trasciende a la oración y al sistema abstracto que colocaba a ésta como núcleo de análisis y aprendizaje. Ahora son los enunciados de la lengua oral y los textos escritos, la unidad de estudio y análisis del enfoque comunicativo, que asume el estudio de la lengua en uso; que acepta la complejidad de trabajar habilidades lingüísticas, seleccionar textos tipificados, y estar frente a un sistema cambiante y actualizado por sus usuarios, porque en eso radica comprender y producir sentido en cualquier lengua. Habría que hacer un balance de logros sobre el enfoque formal, con más de cuarenta años de predominio en el Colegio, en contra sentido del MEC. No hemos visto que proliferen ni profesores ni estudiantes traductores de Clásicos de Grecia y de</p>	<p>1.6. Problemática detectada:</p> <p>1. No identifica ninguna relación con el contexto académico actual. (AGC/afb)</p> <p>2. Los conceptos presentados en la introducción sobre enfoque comunicativo son parte del contexto académico actual, pero en las unidades se pierde esa actualidad. (RARE/afb)</p> <p>3. El contexto académico actual nacional e internacional viene incorporando como unidad de estudio al texto, trascendiendo a la oración y a la enseñanza normativa o formal, a la que los balances académicos sobre los resultados de su enseñanza no le son del todo favorables, por haber enseñado sistemas abstractos de lenguas. Pero el mayor problema que enfrenta el enfoque formal, en el contexto presente, es no aceptar la actualización como un proceso natural de incorporación de nuevos elementos en la concepción de las lenguas y de su enseñanza-aprendizaje. En ese sentido el Colegio es un espacio ideal para el aprendizaje constante y la innovación. (AFB/itcc)</p> <p>4. Con asumir el enfoque comunicativo se busca vincular a la materia con el Área de Lenguaje y con la realidad lingüística del alumno. (ITCC/afb)</p> <p>5. El apartado marca la relación con otras áreas del Plan de estudios de manera transversal, y esto es relevante y pertinente en el contexto académico actual. (DJCG/afb)</p> <p>6. “para efectuar la actualización de programas de estudio se analizó “tanto la evolución del aspecto disciplinario como didáctico a nivel nacional e</p>

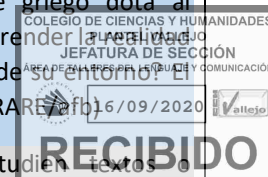


		<p>Roma, formados bajo ese enfoque. La actualización es otro medidor que nos debería permitir reconocer sobre todo en los profesores, por ser una población más estable que la estudiantil, un mayor dominio en dos vertientes: por un lado, de las mismas lenguas clásicas y, por otro, de la producción de antologías con textos sencillos clásicos, griegos y latinos, para enseñar gramática y transmitir los valores de esas sociedades sin caer en el enciclopedismo, que se propuso combatir el Colegio.</p> <p>Si el balance no ha sido positivo, modifiquemos el enfoque a uno adecuado al MEC, asumamos la actitud de aprendizaje que originó al Colegio, intentemos actualizarnos para lograr un dominio constante de las lenguas que difundimos; aprendamos a seleccionar textos griegos y latinos que nos permitan comunicar sus mensajes, no anteponiendo la gramática, para lo cual las estrategias de adquisición son una opción que nos puede devolver parte de las habilidades lingüísticas no desarrolladas en nuestra formación profesional. El Colegio es una formidable oportunidad para seguir aprendiendo lenguas clásicas hasta nuestra jubilación, con tanta humildad como la que forjó la frase de Sócrates del «sólo sé una cosa, que nada sé». Hagamos comunidades de autoaprendizaje y vinculémonos con asociaciones y cursos que reviven la enseñanza de las lenguas clásicas a través de un aprendizaje comunicativo, al menos no podremos decir que no hay opciones para actualizarnos, o para que invitemos a seguirnos formando a quienes imparten cursos con un enfoque comunicativo.” (AFB/afb)</p> <p>“El programa propone el uso del enfoque comunicativo textual que busca responder a la</p>	<p>internacional, se realizó la respectiva investigación (España, Francia, Italia, Reino Unido y Chile), a fin de conocer sus perspectivas curriculares (FJSR/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La formación didáctica es mínima durante la formación profesional de la mayoría de las carreras universitarias. Eso explica que al ser cuestionados los profesores sobre si el programa responde al contexto actual, no tengan elementos para responder. Esas carencias las puede abatir el Colegio mediante una formación docente previa a la incorporación a las aulas de los nuevos profesores. 2-5. Que el Colegio haya asumido para el Área de Lenguaje el enfoque comunicativo fue una respuesta al contexto internacional en la enseñanza de lengua materna. Se requiere que los profesores de las materias optativas del Área se formen mediante un Diplomado en el enfoque comunicativo, considerando la diversidad de sus disciplinas y el común denominador del Área. 6. Difundir los trabajos paralelos realizados por las comisiones durante los procesos de actualización, en las revistas del Colegio o en el Portal Académico, para conocimiento de los profesores.
--	--	---	---



		<p>vinculación de la materia con el Área de Talleres. Además, relaciona al alumno con su realidad lingüística, es decir, la comprensión de textos y el uso del español. De modo que pueda vincularlo con el griego (secuencias textuales).” (ITCCH/afb)</p> <p>“Totalmente de acuerdo, ya que este apartado está redactado acorde a un enfoque comunicativo textual que es un tipo de enfoque de vanguardia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como la clara relación con otras áreas y materias de la currícula de manera transversal, lo cual marca relevancia y pertinencia con el contexto académico actual.” (DJCHG/afb)</p> <p>“Claro que responde a las necesidades del contexto académico actual, debido a dos razones. La primera, porque los docentes que impartimos esta materia estudiamos la carrera de Letras Clásicas, por tanto conocemos o dominamos la lengua griega. Y la segunda, porque para efectuar la actualización de programas de estudio se analizó "tanto la evolución del aspecto disciplinario como didáctico a nivel nacional e internacional, se realizó la respectiva investigación (España, Francia, Italia, Reino Unido y Chile), a fin de conocer sus perspectivas curriculares (p. 12)".” (FJSR/afb)</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

	<p>1.7 El programa responde al contexto social actual</p>	<p>“No hay realmente una exposición sobre la manera en que esta asignatura responde al contexto social actual. El perfil de egreso lo indica con todas sus letras: la educación del bachillerato del CCH «debe responder a las demandas sociales y culturales que la sociedad mexicana le formulan».</p> <p>Por ejemplo, ¿de qué manera el estudio de griego dota al estudiante de herramientas para comprender la realidad y proponer solución a los problemas de su entorno? El programa no dice nada al respecto.” (RARE/afb)</p> <p>“Que alumnos y profesores estudien textos o enunciados responde a la necesidad social del uso de la lengua, que con esas unidades en general articula procesos individuales y sociales, de otra manera no se podría hablar de géneros discursivos, y de cómo éstos determinan en codependencia con el ámbito social donde se producen estructuras definidas, flexibles, no sólo por su forma, sino también por su contenido, por el uso de recursos estilísticos y léxicos, y por la configuración de las propiedades de los enunciados y de los textos. Por ello es fundamental que en la formación del bachiller, éste desarrolle las actitudes, habilidades, procedimientos y conocimientos necesarios para desenvolverse socialmente a través del uso adecuado y pertinente de todo lo que implica el uso de la lengua y sus unidades de comunicación, incluso es evidente que sucedía lo mismo en las lenguas de la antigüedad.</p> <p>También podemos preguntarnos ¿si el estudio de la cultura griega es relevante socialmente? En general sí lo es, es una cultura que cuenta con aceptación social, en nuestro país, en temas muy diversos: su mitología, su arquitectura, su filosofía, su literatura</p>	<p>1.7. Problemática detectada:</p> <p>1. “¿De qué manera el estudio de griego dota al estudiante de herramientas para comprender la realidad y proponer solución a los problemas de su entorno? El programa no dice nada al respecto.” (RARE/afb)</p> <p>2. Que alumnos y profesores estudien textos o enunciados responde a la necesidad social del uso de la lengua; con la unidad <u>enunciado-texto</u> articula procesos individuales y sociales, si no, no se podría hablar de géneros discursivos, y cómo éstos determinan en codependencia con el ámbito social que los produce estructuras definidas, flexibles, por su forma y contenido, por los recursos estilísticos y léxicos, y por la configuración de las propiedades del enunciado-texto. Es necesario en la formación del bachiller, que éste desarrolle las actitudes, habilidades, procedimientos y conocimientos necesarios para desenvolverse socialmente a través del uso adecuado y pertinente de todo lo que implica el uso de la lengua y su unidad de comunicación. Lo mismo sucedía con las lenguas en la antigüedad.</p> <p>Podemos preguntar ¿si el estudio de la cultura griega es relevante socialmente? Lo es, como “una cultura que cuenta con aceptación social, en nuestro país, en temas muy diversos: su mitología, su arquitectura, su filosofía, su literatura (se vende en puestos de periódicos), su historia, su arte, su teatro, los helenismos (presentes en todas las lenguas), su música, su baile y hasta su comida. Incluso convertirse en turista de Grecia sigue siendo atractivo.” (AFB/itcc)</p> <p>3. hace falta considerar si el aprendizaje formal de la lengua responde al contexto social actual, ya que nada se dice al respecto. (AGC/afb)</p>
--	---	---	---

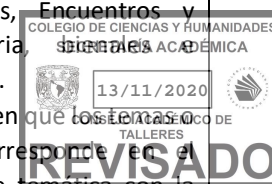
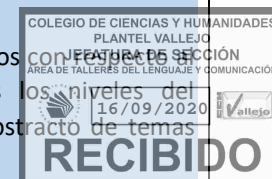


		<p>(se vende en puestos de periódicos), su historia, su arte, su teatro, los helenismos (presentes en todas las lenguas), su música, su baile y hasta su comida. Incluso convertirse en turista de Grecia sigue teniendo atractivo.” (AFB/afb)</p> <p>“En la introducción al programa se señala lo siguiente: “se espera que los alumnos comprendan que el conocimiento actual, amplio y profundo, no ha sido una conquista esporádica y aislada, sino la construcción que una parte de la humanidad ha realizado a través del tiempo y del espacio, de forma dialéctica, a partir de las aportaciones de la cultura griega y de los legados que ésta recogió de Oriente” (p. 6).</p> <p>Esto mismo ocurre con el componente léxico del programa, ya que se señala que “El griego, materia humanística, despliega su radio de influencia de forma interdisciplinaria por medio del léxico especializado de la anatomía, la fisiología, y las taxonomías, con sus respectivos conceptos, descripciones y explicaciones científicas, que requieren de un conocimiento amplio de étimos griegos para el mejor desenvolvimiento de los estudiantes en este ciclo propedéutico y en el profesional” (p. 6).</p> <p>Esto significa que el programa busca que el docente y los estudiantes sean capaces de identificar los elementos de la cultura griega antigua que perviven en nuestra sociedad. Sólo hace falta una consideración del mismo tipo sobre el aprendizaje de la lengua, ya que no se dice nada al respecto.” (AGC/afb)</p> <p>“El contexto actual busca que el estudiante sea capaz de hacer con el conocimiento. De tal modo que la práctica del griego debe permitir que el alumno</p>	<p>4. El uso del griego debe posibilitar que el alumno adquiera habilidades de comunicación, el conocimiento de la cultura griega y su influencia en la cultura occidental actual. (ITCC/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-4. La función social de la Universidad y, en este caso, del Colegio es algo que se tiende a perder de vista en la actualización de los programas de estudio, pues se piensa en el sentido propedéutico hacia la especialidad del profesor; sin embargo, donde el formalismo es tan acentuado, impide pensar en la función social de la materia a través de su programa; menos aún sería poner los elementos clave del programa en términos de problemas por resolver.</p> <p>a) En ese sentido sería muy enriquecedor que durante los procesos de actualización hubiera entre las versiones preliminares de los programas una que se elaborara bajo la instrucción de que los aprendizajes relevantes del programa contemplaran problemas sociales cotidianos por resolver desde la asignatura.</p> <p>b) Los cursos para elaboración de programas operativos también deberían incluir esta problematización de los aprendizajes relevantes desde una perspectiva social a partir del aula.</p> <p>c) El enfoque comunicativo integra una perspectiva social, pues lo importante del estudio de las lenguas a través de este enfoque ya no gravita en el conocimiento de paradigmas abstractos de los sistemas lingüísticos, sino en los usos de la lengua, usos que son sociales y no esencia.</p>
--	--	---	--



		adquiera habilidades de comunicación, el conocimiento de la cultura griega y su impacto en la cultura occidental actual, así como la inferencia de terminología de origen griego para su uso en los estudios de licenciatura.” (ITCCH/afb)	
3. Temática	3.4 Los contenidos establecidos están actualizados	<p>“La abundancia de temas gramaticales revela que el programa ha adoptado un enfoque que se remonta al siglo XIX y que está totalmente desfasado en la actualidad.</p> <p>Un programa actual de una materia de lengua no incluye temáticas gramaticales por separado (para constatar lo cual, bastaría ver los programas del TLRIID, inglés y francés del propio Colegio, para no irnos más lejos), sino que incluye otros puntos de estudio más acordes con el enfoque comunicativo.</p> <p>Pasa algo muy curioso con respecto al título de las unidades. Aunque en la presentación de los programas se introducen los conceptos de gramática textual y secuencia textual como un intento por integrar el estudio de la gramática en el trabajo con textos, lo que sucede a lo largo del programa es que tenemos unidades organizadas nominalmente alrededor de la «gramática textual» de un tipo de secuencia (descriptiva, explicativa, instructiva, narrativa y dialogal), pero en realidad un desarrollo dentro de cada unidad con preponderancia de temas morfológicos y sintácticos, con sólo un pequeño apéndice sobre «cohesión textual» en el que se agrupan algunas conjunciones, adverbios, conectores y nexos.</p> <p>La lógica detrás de esta forma de organización es que un texto se «arma» a partir de estructuras morfológicas y sintácticas «soldadas» con algunos conectores y elementos discursivos, cosa que se</p>	<div data-bbox="1709 282 1978 461" data-label="Image"> </div> <p>3.4. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “La abundancia de temas gramaticales revela que el programa ha adoptado un enfoque que se remonta al siglo XIX y que está totalmente desfasado en la actualidad.” (RARE/afb) 2. “Aunque en la presentación de los programas se introducen los conceptos de gramática textual y secuencia textual, como un intento por integrar el estudio de la gramática en el trabajo con textos, lo que sucede en realidad es un desarrollo dentro de cada unidad con preponderancia de temas morfológicos y sintácticos, con sólo un pequeño apéndice sobre «cohesión textual». La lógica detrás de esta forma de organización es que un texto se «arma» a partir de estructuras morfológicas y sintácticas «soldadas» con algunos conectores y elementos discursivos, cosa que se opone rotundamente a la concepción de texto desde el enfoque comunicativo.” (RARE/afb) 3. En cuanto al concepto de gramática textual da cuenta no sólo de la gramática implícita en un texto, sino también de las relaciones entre oraciones y entre textos. “Por ende, lo que tenemos en los programas es un uso impropio de términos de la ciencia lingüística moderna.” (RARE/afb) 4. “no hay una visión específica de la utilidad de las raíces de origen griego en las disciplinas actuales.” Tampoco <div data-bbox="1709 1208 1978 1386" data-label="Image"> </div>

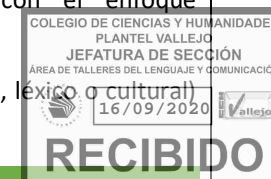
		<p>opone rotundamente a la concepción de texto desde el enfoque comunicativo. Por otro lado, quienes elaboraron el programa ignoran que gramática textual no es un término nuevo para designar la gramática presente dentro de un texto, sino que se trata de una extensión metafórica del sentido original del término gramática para dar cuenta ahora «no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a estas emisiones» (Van Dijk, 1996).</p> <p>Por ende, lo que tenemos en los programas es un uso impropio de términos de la ciencia lingüística moderna.</p> <p>Con respecto al llamado componente lexicológico, no hay una visión específica de la utilidad de las raíces de origen griego en las disciplinas actuales. Por eso, tenemos temas muy indeterminados (como «léxico del corpus textual»).</p> <p>Sobre el componente cultural, pese a que puedan tratarse de temáticas siempre relevantes, tampoco se presenta una propuesta con una visión actual de los temas. Por ejemplo, en la unidad 1, que versa sobre medicina, encontramos como contenido la teoría de los humores, un conocimiento —erróneo y totalmente desfasado— que los médicos en la actualidad no necesitan poseer para poder desempeñar su labor. En este sentido, nos preguntamos sobre la pertinencia, en general, de los temas del eje cultural.” (RARE/afb)</p> <p>“Los contenidos de la temática no están actualizados, no responden al enfoque comunicativo. Deberían incluirse los temas que se requieran para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y las</p>	<p>hay una visión actual de temas de la cultura griega. (RARE/afb)</p> <p>5. Los contenidos no están actualizados con el enfoque comunicativo, y en todos los niveles del programa permean contenidos en abstracto de temas gramaticales y culturales. (AFB/itcc)</p> <p>6. “se centraron los contenidos en el ámbito gramatical dejando de lado los correspondientes al estudio de los tipos de texto.” (ITCCH/afb)</p> <p>7. “hay contenidos de tipo morfosintáctico que se asemejan a la formulación más anticuada.” (AGC/afb)</p> <p>8. “el aprendizaje de la lengua materna a través de la lengua griega, vehículo de todo conocimiento.” (DJCHG/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-8. Que en la formación profesional predominen enfoques formales se refleja en los programas de estudio del Colegio. Lo grave es que un método decimonónico mantenga su predominio hasta dos siglos adelante en una institución que enarbola la innovación, y que tal situación se normalice. De aquí parte nuestra propuesta de solicitar una formación docente institucional diversificada, que puede iniciar con un Diplomado para profesores de materias optativas del Área, y posteriormente mediante Coloquios, Encuentros y Semanas Académicas por materia, intercalados, para evitar la monotonía.</p> <p>Una solución más inmediata consiste en que los temas o contenidos gramaticales, como corresponde en el Colegio, se restrinjan al apartado de temática con la leyenda de que no se han de enseñar teórica ni deductivamente, sino en la práctica o mediante el uso</p>
--	--	--	--



		<p>categorías textuales. No es posible que en todos los niveles del programa: propósitos, aprendizajes y temática sólo se piense en temas gramaticales y culturales sin articulación en el tipo de secuencia que se estudia. Es propio de un formalismo enciclopédico incluir todo sin relación ni jerarquía, agotando con esa postura el sentido básico con que se fundó el Colegio.” (AFB/afb)</p> <p>“No hay una actualización de los contenidos. Se intentó hacer coherente la relación de la secuencia con los contenidos; sin embargo, se centraron los contenidos en el ámbito gramatical dejando de lado los correspondientes al estudio de los tipos de texto.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Los contenidos han sido actualizados y, gracias al enfoque disciplinario planteado, resultan novedosos. Sin embargo, en ocasiones, hay contenidos de tipo morfosintáctico que se asemejan a la formulación más anticuados.” (AGC/afb)</p> <p>“Totalmente de acuerdo, ya que los contenidos se adecuan al enfoque comunicativo, el cual es un enfoque de vanguardia para el aprendizaje de lenguas de manera integral; los temas del enfoque cultural son actuales y pertinentes para la reflexión de temáticas que generan reflexiones actualmente, así como el aprendizaje de la lengua materna a través de la lengua griega, vehículo de todo conocimiento.” (DJCHG/afb)</p>	<p>que registran los textos y las secuencias. Además de que no deben incluirse los temas o contenidos gramaticales en los Propósitos ni en los Aprendizajes de cada una de las unidades del programa.</p>
--	--	---	---



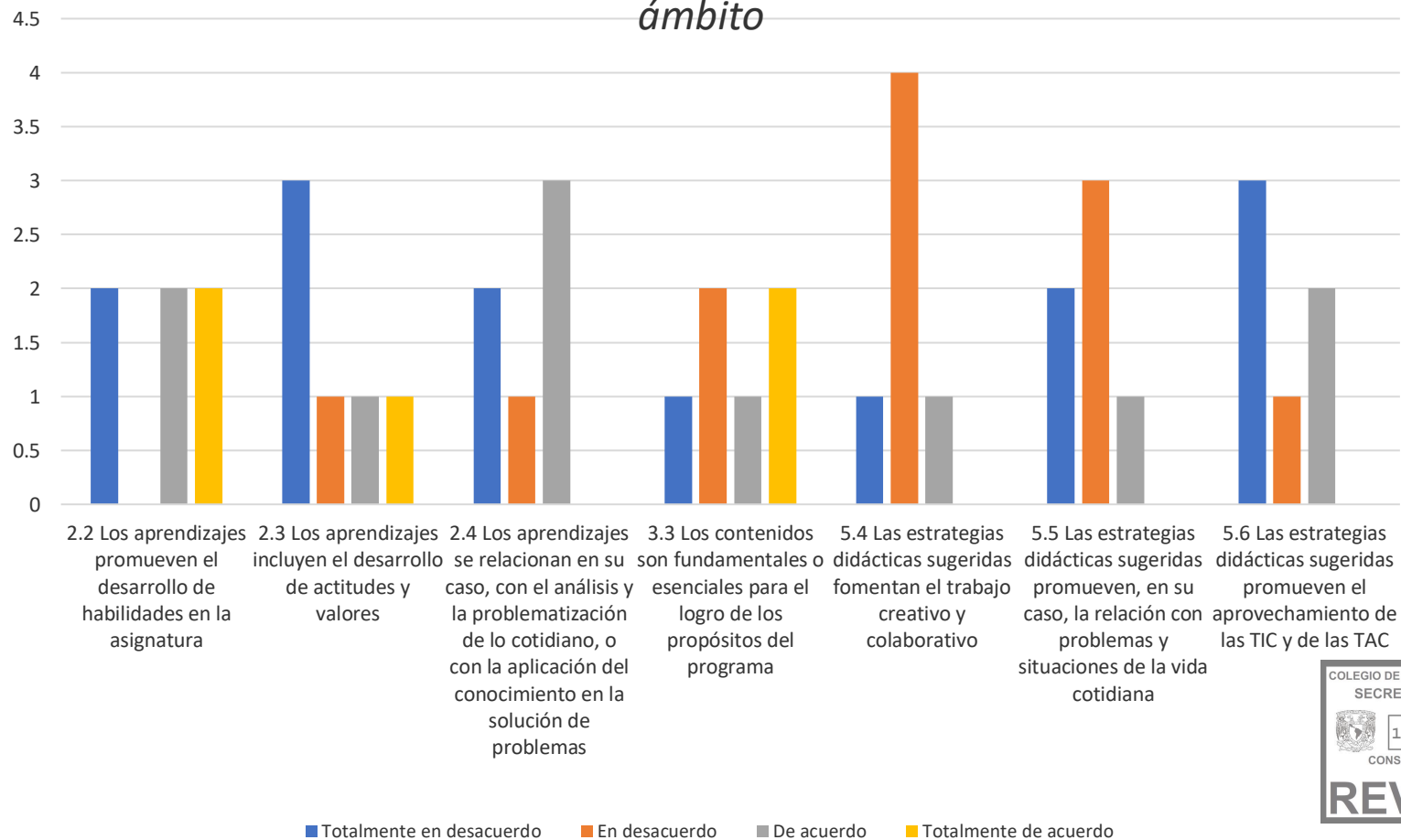
7. Fuentes de consulta	<p>7.3 Las fuentes de consulta básicas son suficientes para estudiar los contenidos del curso</p>	<p><i>No, ya que hace falta añadir fuentes acerca del enfoque comunicativo, para profesores". (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>"En algunos casos no nos parecen suficientes para estudiar los contenidos del curso. Por ejemplo, las fuentes de consulta básicas para los estudiantes de la unidad 1 no incluyen materiales que cubran el complemento cultural de medicina". (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>"Varias fuentes de consulta resultan ser muy avanzadas para el estudiante de un bachillerato general y propedéutico, por ejemplo: Paideia de Jaeger es un texto que se estudia en licenciatura". (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>"Las fuentes de consulta no son suficientes para estudiar los contenidos del curso".(AGC)(itcc)</i></p> <p><i>"De acuerdo, las fuentes de consulta básicas son suficientes para estudiar los contenidos del curso, sin embargo, existen algunas otras que no fueron tomadas en cuenta, como el método Athenaze en su versión española o Aléxandros, entre otros, que proponen metodologías innovadoras en cuanto a la adquisición de la lengua, las cuales podrían contribuir de manera efectiva en la adquisición de los aprendizajes y que están realizados acorde con el enfoque comunicativo". (DJCG) (itcc)</i></p>	<p>7.3. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Faltan referencias vinculadas con el enfoque comunicativo, para profesores. 2. Algunos complementos (gramatical, léxico o cultural) sin sugerencia bibliográfica. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enriquecer las propuestas de referencias electrónicas, de acuerdo al enfoque disciplinario de la asignatura.(itcc) 2. Promover la participación de los profesores en la propuesta de bibliografía para cada unidad de la asignatura a través de un documento de Google Docs tanto para alumnos como para profesores. Lo anterior tomando en cuenta el enfoque comunicativo de la asignatura para la selección de materiales. (itcc) 2. Promover cursos de formación en la elaboración de actividades en línea (juegos, videos), así como en la preparación de materiales para el Portal Académico del Colegio.(itcc)
-------------------------------	---	--	---



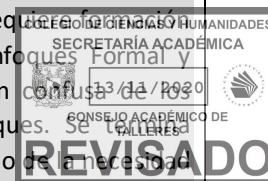
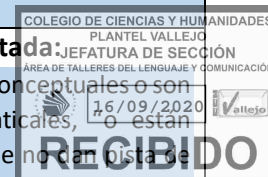
ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE GRIEGO II

Criterio de Relevancia

El apartado revisado es significativo, de importancia fundamental por sí mismo y por la influencia que ejerce más allá de su propio ámbito



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
2. Propósitos y aprendizajes	2.2 Los aprendizajes promueven el desarrollo de habilidades en la asignatura	<p>“Al hacer una revisión de los aprendizajes que conforman las unidades del programa, podemos percatarnos de que los centrados en la parte lingüística (i. e., gramatical) están cargados a la adquisición de conocimientos y no, como deberían por tratarse de una propuesta educativa enmarcada en el Modelo educativo del Colegio, al desarrollo de habilidades.</p> <p>Con respecto a los aprendizajes referidos al eje gramatical (hay que manifestar, para empezar, que se echa en falta aprendizajes referidos al nivel textual de la lengua), lo que se espera que el alumno pueda hacer se limita a conocimientos gramaticales del griego como los paradigmas de conjugación y declinación, y la estructura de cierto tipo de oraciones; de modo que la norma es encontrar aprendizajes gramaticales que tienen como fin el reconocimiento de esos mismos temas (e. gr., «Identifica los elementos de las oraciones interrogativas directas y de las afirmativas, así como su equivalencia en español, para traducirlas y comprenderlas en el texto griego»). Por otro lado, habría que someter a consideraciones pedagógicas si, por poner un ejemplo, conocer «los pronombres interrogativos directos y los demostrativos en textos griegos es el tipo de conocimiento que efectivamente favorece «la comprensión de la secuencia del diálogo y de la interrogación en textos griegos».</p> <p>Con respecto al eje lexicológico, también hay aprendizajes muy teóricos como «distingue la estructura morfológica de los grados comparativo y</p>	<p>2.2. Problemática detectada: Los aprendizajes o son declarativos conceptuales o son actividades sobre paradigmas gramaticales, expresados en términos muy vagos que no dan pista de cómo se puedan promover en el aula.” Pero no tienden al desarrollo de habilidades lingüísticas. Faltan aprendizajes del nivel textual. (RARE/afb)</p> <p>2. Las habilidades deberían corresponder con las del perfil del egresado, pero se reducen a identificación de formas gramaticales. (ITCC/afb) Se requiere formación docente.</p> <p>3. Falta promover habilidades lingüísticas como correspondería a materias de lenguas, aunque sean antiguas. La adquisición es un medio didáctico más atractivo para los estudiantes. No pocos propósitos y aprendizajes promueven una enseñanza formal de la lengua griega. (AFB/itcc)</p> <p>4. Falta actualización docente en las propuestas teóricas del enfoque comunicativo. Por eso la propuesta de un Diplomado de formación docente para las materias optativas del Área. (AFB/itcc)</p> <p>5. El enfoque de los 3 ejes: enfoque morfológico, enfoque lexicológico y el enfoque cultural. No es visible el enfoque disciplinario del Área. Se requiere formación docente. Ante la combinación de enfoques Formal y Comunicativo, se nota la lectura aún confusa de los elementos teóricos de ambos enfoques. Se necesita hablando de habilidades cognitivas y no de la necesidad de desarrollar las habilidades lingüísticas. (DJCHG/afb)</p>



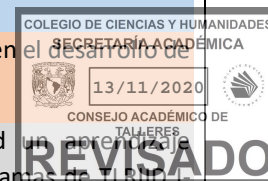
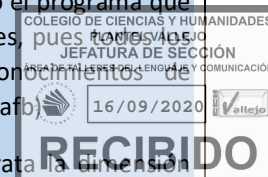
		<p>superlativo del adjetivo regular en los textos griegos, para favorecer la comprensión de cualidades». De nuevo nos preguntamos aquí si el conocimiento de este tipo de información teórica desemboca de manera natural en los fines que se proponen. También encontramos aprendizajes que pretenden ir más allá de la adquisición de información teórica. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, están expresados en términos muy vagos (como «desarrolla su capacidad de expresión y comprensión» (cosa que suena más bien a propósito)).</p> <p>Sobre el componente cultural, nos parece que también intenta trascender la dimensión simplemente declarativa del conocimiento; sin embargo, algunos están expresados más en términos de propósitos que de conductas observables («explica la teoría de los humores en Hipócrates, para reconocer su trascendencia hasta la actualidad.») o como actividades («Identifica los principales autores de tragedia y comedia en el texto seleccionado, para ubicar su trascendencia en el teatro griego.».)</p> <p>En suma, los aprendizajes de los programas o están cargados a la dimensión declarativa y conceptual del conocimiento (y no a la procedimental, como señalan las disposiciones institucionales), o están expresados en términos muy vagos que no dan pista de cómo se puedan promover en el aula.” (RARE/afb)</p> <p>“Las habilidades que se esperan del alumno al final del semestre o año escolar corresponderían con la contribución al perfil del egresado, que enuncia una serie de competencias que no corresponden con la identificación de casos o funciones gramaticales</p>	<p>6. En este comentario, los aprendizajes de la asignatura son parte de una inercia por formación en la materia con un enfoque formal, que se combina con algunos aspectos comunicativos, mal aceptados. Las habilidades de una lengua a otra se mezclan como si se tratara de un único sistema, tal vez el gramatical. (FJSR/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-3. Las habilidades lingüísticas no se desarrollan a partir de aprendizajes gramaticales, ya que responden a enfoques diferentes. Por ese motivo se proponen aprendizajes comunicativos del nivel textual y se requiere eliminar de los Propósitos y de los Aprendizajes los temas o contenidos gramaticales, como se ha expuesto en las Propuestas de Solución del enunciado 3.2. de este formato.</p> <p>4-6. Remitimos a las propuestas de formación docente expuestas en los enunciados 1.3 y en 3.6.</p>
--	--	---	---



		<p>enunciados en los aprendizajes del programa.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Rectifico, los aprendizajes no promueven las habilidades lingüísticas de comprensión (leer y escuchar) ni las de producción (escribir y hablar), ni en un nivel básico ni como ejercicio en el aula para motivar a los estudiantes; será importante que desde la perspectiva de la adquisición, en enseñanza de lenguas, asumamos que es más atractivo para los estudiantes acercarse a la lengua griega en un taller propedéutico que desde una perspectiva formalista, abstracta y que intenta enseñar teoría en lugar de Habilidades lingüísticas.</p> <p>Desafortunadamente también no pocos propósitos y aprendizajes promueven un desarrollo formal del aprendizaje de la lengua griega, que por la formación profesional recibida por los profesores, se convierten estos temas de gramática en enseñanzas a fondo de descripción de la lengua, cuando específicamente deberían ser parte de la temática que reforzará el aprendizaje de un tipo de secuencia griega, como la instructiva, la narrativa y la dialógica. Esta persistencia en algunos propósitos y aprendizajes de la perspectiva formal de enseñanza es resultado de la falta de actualización docente en las propuestas teóricas del enfoque comunicativo. Sería muy productivo y relevante para el Colegio que se impartiera un Diplomado sobre el enfoque comunicativo, para profesores de las asignaturas de quinto y sexto semestres del Área de Talleres, de este modo se podría profundizar y arraigar más el modelo educativo y el enfoque del Área en la práctica docente de un número mayor de profesores activos.” (AFB/afb)</p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

		<p>“De acuerdo, ya que los aprendizajes relacionados con el enfoque morfológico promueven la comprensión de la lengua griega desde la lectura hasta la composición de textos griegos, el enfoque lexicológico promueve la comprensión de la lengua materna a partir de los componentes griegos, así como un uso adecuado de la misma y la inferencia de nuevos términos y el enfoque cultural permite al alumno valorar los aportes de la cultura griega en el conocimiento occidental.” (DJCHG/afb)</p> <p>“En efecto, al propiciar que los alumnos declinen palabras y conjuguen verbos, traduzcan y comprendan, escriban y hablen, investiguen y expongan ante sus compañeros, estos aprendizajes promueven las habilidades de nuestra asignatura. Promueve la habilidad de la expresión oral, cuando lee un texto griego, didáctico, y comprende algunas oraciones u oraciones sueltas, o bien cuando investiga y expone los elementos léxicos y culturales de cada unidad; la comprensión oral, cuando explica algunas oraciones sencillas; la expresión escrita, cuando redacta párrafos o textos griegos, breves y sencillos, a partir del léxico visto en las unidades, enlazados con los nexos trabajados en la unidad; y la comprensión lectora, cuando comprende textos sencillos son el léxico empleado.” (FJSR/afb)</p>	<div data-bbox="1705 280 1974 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1705 1201 1974 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

	<p>2.3 Los aprendizajes incluyen el desarrollo de actitudes y valores</p>	<p>“En la presentación del programa, se señala que el curso “pretende desarrollar habilidades actitudinales, procedimentales y cognitivas” (p.5); sin embargo, no existe algún aprendizaje en todo el programa que apunte a ello. El programa no promueve ninguna actitud o valor, por la sencilla razón de que todos los aprendizajes están enfocados en conocimientos de tipo procedimental o conceptual. Es aconsejable que se incorporen estos aspectos en la redacción de los aprendizajes de cada unidad.” (AGC/afb)</p> <p>“Hay muy pocas referencias a la dimensión actitudinal de los aprendizajes (referidos en el aprender a ser del modelo educativo del Colegio). De los dieciséis aprendizajes que conforman las unidades de esta asignatura, no hay ninguno en el que se incluya la dimensión actitudinal o ética del conocimiento. Es decir, no se trata de ningún modo la cuestión de las actitudes y valores con respecto a la relación de los estudiantes a nivel personal con el objeto de conocimiento, y a la manera en que este acercamiento puede mediar sus relaciones con los otros y con su entorno.” (RARE/afb)</p> <p>“En este sentido, debemos llamar la atención al hecho de la ausencia total de aprendizajes relacionados con las actitudes o valores. Grave carencia si tomamos en cuenta que uno de los postulados pedagógicos del Colegio es saber ser relacionado con el saber convivir que últimamente se ha sumado a dichos postulados.” (ITCCH/afb)</p> <p>“No, los aprendizajes no desarrollan de una manera coherente una actitud de aprendizaje constante o de adquisición, que familiarice a los estudiantes con la lengua y la cultura helenas a través de estrategias</p>	<p>2.3. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No existe algún aprendizaje en todo el programa que apunte a desarrollar actitudes y valores, pues todos los aprendizajes están enfocados a conocimientos de procedimientos o conceptuales. (AGC/afb) 2. De los 16 aprendizajes ninguno trata la dimensión actitudinal o ética del conocimiento. (RARE/afb) 3. “no se trata de ningún modo la cuestión de las actitudes y valores con respecto a la relación de los estudiantes a nivel personal con el objeto de conocimiento, y a la manera en que este acercamiento puede mediar sus relaciones con los otros y con su entorno.” (RARE/afb) 4. Llama la atención el hecho de que esté ausente en los aprendizajes lo relacionado con actitudes y valores. (ITCC/afb) 5. Los aprendizajes no desarrollan una actitud de aprendizaje constante de la lengua griega mediante estrategias orales que faciliten la comprensión de textos griegos. Tampoco la actitud de ampliar su vocabulario. Falta mencionar la actitud de investigación sobre cultura griega relacionada con sus propios intereses. (AFB/itcc) 6. La fundamentación de valoraciones sobre referencias a la cultura y a la lengua griega, tanto en la materia como en otras materias. (AFB/itcc) 7. No todos los aprendizajes promueven el desarrollo de valores. (DJCG/afb) 8. Falta determinar en cada unidad un aprendizaje actitudinal, como sucede en los programas de TLRID I-IV, donde siempre hay un aprendizaje sobre los valores laicos que promueve la Universidad. (FJRSR/afb)
--	---	---	--



		<p>orales que faciliten la lectura y comprensión de secuencias griegas escritas, instructivas, narrativas y dialógicas.</p> <p>Otra actitud de aprendizaje no instrumentada en cada una de las unidades, consiste en ampliar su vocabulario en español a partir de que reconozca formantes léxicos de origen griego del léxico que se apropió en la comprensión de los tres tipos de secuencias griegas.</p> <p>Además, falta enunciar una actitud de investigación para conocer tópicos culturales a los que dan lugar los textos y los propios intereses de los estudiantes sobre la cultura helena.</p> <p>Acompañan a la promoción de estas actitudes las valoraciones que los estudiantes necesitan aprender a fundamentar a través de referencias acerca de temas y vocablos trascendentes griegos, tanto en la propia materia como en las otras materias que cursan, como filosofía y las de las áreas de ciencias experimentales y matemáticas.” (AFB/itcc)</p> <p>“En desacuerdo, ya que no todos los aprendizajes promueven claramente el desarrollo de virtudes y valores, los aprendizajes del enfoque cultural son los que más promueven habilidades actitudinales en los alumnos a partir de reflexiones éticas en ciertos temas como la filosofía, la medicina, la tragedia. etc. Y se deja de lado la práctica y verificación de la adquisición de los mismos.” (DJCHG/afb)</p> <p>“A diferencia de los Programas de TLRID I-IV, donde el último aprendizaje de cada unidad corresponde a los valores –libertad de expresión y tolerancia, creatividad y respeto, compromiso, honestidad e integridad académica-, llamados “aprendizajes actitudinales, propuestos por la Universidad</p>	<p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-8. Se advierte la carencia de actitudes y valores en los aprendizajes propuestos en el programa.</p> <p>Una solución se puede encontrar en las contribuciones del Área al perfil del egresado en su versión 2006 y en la versión 2013.</p> <p>Otra solución proviene de las actitudes que como profesores consideramos que deben mostrar los estudiantes hacia la lengua griega en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.</p> <p>Una tercera posibilidad es cómo el estudiante aprende a fundamentar en fuentes griegas sus opiniones, comentarios y razonamientos que las consideren de alguna manera, para la propia materia o para otras materias.</p> <p>Una cuarta posibilidades de actitudes y valores propios de los aprendizajes de la asignatura es, por un lado, la actitud de ampliar su propio vocabulario a partir de formantes griegos y, por otro lado, cómo los anota, los registra, los refiere, como notas etimológicas, en trabajos para la materia y para otras materias, si es riguroso o no.</p>
--	--	---	---

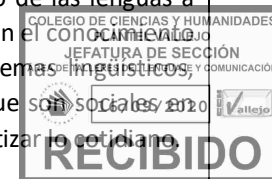


		Nacional Autónoma de México, que indica los valores laicos promovidos por ella [...], así como los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM, debido a las preocupaciones actuales (Programas de TLRID I-IV, 2016, p. 15)”, en el de Griego II, no aparecen éstos valores. Pues el último aprendizaje de cada unidad de Griego II no corresponde a los valores, promovidos por la UNAM, sino a las actitudes reflexivas del alumnado acerca de las aportaciones y trascendencia de los griegos en el desarrollo de la medicina, el valor de la mitología griega y la influencia de la literatura en los ámbitos de la cultura actual.” (FJSR/afb)	<div data-bbox="1707 282 1978 461" data-label="Image"> </div>
2.4 Los aprendizajes se relacionan en su caso, con el análisis y la problematización de lo cotidiano, o con la aplicación del conocimiento en la solución de problemas	<p>“También ésta es una cuestión que prácticamente no atienden los programas de estudio. Para empezar, no hay manera que los aprendizajes de índole gramatical puedan trascender más allá de lo que se piden en los aprendizajes respectivos (de suerte que nos encontramos con aprendizajes auto-referenciados del tipo «Analiza la estructura morfológica del tiempo pretérito perfecto de indicativo voz activa, de verbos regulares en omega, en textos griegos, para enriquecer la comprensión de éstos»).</p> <p>Los aprendizajes del complemento lexicológico y cultural tampoco se plantean en términos de la problematización de lo cotidiano o de la aplicación del conocimiento en la solución de problemas. En suma, tampoco hay nada sobre este aspecto en este programa.” (RARE/afb)</p> <p>“Los aprendizajes no se relacionan en nada a la cotidianidad del estudiante. Esto debido a la</p>	<p>2.4. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “ésta es una cuestión que prácticamente no atienden los programas de estudio.” No se plantean aprendizajes en función de problematizar lo cotidiano.” O de aplicar el conocimiento para solucionar problemas cotidianos. (RARE/afb) 2. Los aprendizajes no se relacionan con la cotidianidad de los estudiantes, por la carga gramatical. (ITCC/AGC/afb) 3. Las secuencias griegas bien seleccionadas abarcan aspectos de la cotidianidad de la antigüedad griega, o los que le propone su medio social o alguna otra de las materias que cursan. (AFB/itcc) 4. Cuando los aprendizajes se quedan en abstracciones formales sin procurar la comprensión de secuencias textuales se pierde contacto con lo cotidiano. (AFB/itcc) 	<div data-bbox="1707 1208 1978 1386" data-label="Image"> </div>

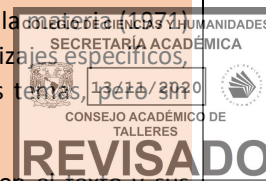
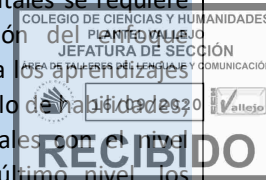
		<p>importante carga gramatical de cada una de los aprendizajes.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Los aprendizajes están enfocados la mayoría de las veces en aspectos morfosintácticos y textuales, y nunca señalan algún tipo de conexión entre estos aprendizajes y los problemas cotidianos de los estudiantes. De la misma manera, tampoco considera la posibilidad de que estos aprendizajes puedan ser útiles para que los estudiantes solucionen problemas. Lo más cercano a ello es cuando enfatiza que la adquisición de vocabulario griego debe aspirar a que los estudiantes enriquezcan su capacidad de expresión y comprensión.” (AGC/afb)</p> <p>“Las secuencias instructivas, narrativas y dialógicas, que como profesor selecciono para mis talleres, retoman problemas de la cotidianidad griega, que le permiten al estudiante reflexionar por comparación acerca de problemas de su cotidianidad, y que a veces coinciden con los que le propone su medio social, o los que le proponen aquellos desafíos en sus aprendizajes de otras materias, como Filosofía, Ciencias de la Salud, Psicología, Biología, etc. Es de observar que, en las unidades de Griego II, donde algunos aprendizajes se quedan en lo gramatical, sin haberse enunciado la integración textual de temáticas gramaticales dentro de un aprendizaje jerárquicamente superior, que consiste en la comprensión del sentido global de una secuencia instructiva, narrativa o dialógica, resulta que los aprendizajes quedan incompletos y sin relación con el análisis ni la problematización de lo cotidiano. Porque el análisis abstracto de la lengua, no se acerca por principio a lo cotidiano.</p>	<p>5. Un aprendizaje articula diferentes tipos de aprendizajes de habilidades, procedimentales, actitudinales. (AFB/itcc)</p> <p>6. Desde la especialidad del enfoque formal se considera que analizar y comprender en un nivel de estructuras oracionales siempre van de la mano, pero el nivel de comprensión textual queda fuera de ese horizonte o se asume que un texto es una suma de oraciones. (FJRSR/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-6. Como ya lo habíamos advertido, la función social de la Universidad y, como en este caso del Colegio, es algo que no se contempla en las actualizaciones de los programas de estudio, pues privilegia el sentido propedéutico hacia la especialidad del profesor; sin embargo, donde el formalismo es tan acentuado, ha impedido pensar en la función social de la materia a través de su programa; ni qué decir sobre colocar los elementos clave del programa en términos de problemas por resolver en la vida cotidiana.</p> <p>a) En ese sentido sería muy enriquecedor que durante los procesos de actualización hubiera entre las versiones preliminares de los programas una que se elaborara bajo la instrucción de que los aprendizajes relevantes del programa contemplaran problemas sociales cotidianos por resolver desde la asignatura.</p> <p>b) Los cursos para elaboración de programas operativos también deberían incluir esta problematización de los aprendizajes relevantes desde una perspectiva social a partir del aula.</p>
--	--	---	---



		<p>Incluso, se notará que donde el aprendizaje es gramatical la columna de temática replica el tema sin ninguna aportación de contenidos de los textos que usan esa gramática. Tales correlaciones entre aprendizajes y temáticas deberían estar superadas a través del enfoque disciplinario, ya que el elemento integrador de temáticas es el aprendizaje a nivel textual y los temas gramaticales no deberían, en principio, colocarse como propósitos ni como aprendizajes, si se está optando por un enfoque comunicativo. El aprendizaje articula actitudes, habilidades, procedimientos y temáticas de índole diversa, como los temas del contenido textual, los de índole comunicativa o de pragmática y los lingüísticos, en el nivel normativo y en el nivel léxico de los textos y secuencias griegas que los profesores podemos seleccionar.” (AFB/afb)</p> <p>“Me parece que sí se relaciona con una parte de los problemas cotidianos de nuestros alumnos del bachillerato y de la Facultad, específicamente a la comprensión y estructura de la lengua española y de las oraciones. Pues les ayuda a analizar y comprender la estructura de la lengua griega, por tanto de su propia lengua, la de cualquier texto, la de su escrito y la de la lengua extranjera que están aprendiendo, sea inglés o francés.” (FJSR/afb)</p>	<p>c) El enfoque comunicativo integra una perspectiva social, pues lo importante del estudio de las lenguas a través de este enfoque ya no gravita en el conocimiento de paradigmas abstractos de los sistemas lingüísticos, sino en los usos de la lengua, usos que son sociales en esencia y que nos permiten problematizar lo cotidiano.</p>
--	--	---	---



<p>3. Temática</p>	<p>3.3 Los contenidos son fundamentales o esenciales para el logro de los propósitos del programa</p>	<p>“Los contenidos para ser fundamentales o esenciales requieren de una jerarquización a partir del enfoque asumido en el programa y adecuado con el Modelo Educativo. Tal jerarquización colocará el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el más alto nivel, las categorías textuales requieren ser introducidas en el siguiente nivel textual para evitar que de la oración se pase abruptamente al texto, lo cual comunicativamente no tiene secuencia ni sentido. En el tercer nivel deben estar los contenidos pragmáticos con la sintaxis y la morfología. De este modo los temas deben articularse en función del nivel más global, que integrará a los niveles menores, para evitar que cada nivel se convierta en un contenido autónomo sin relación con los demás niveles.</p> <p>Si los profesores carecen de una formación adecuada y pertinente hacia este enfoque, confundirán los contenidos con los aprendizajes, y sucede algo muy común, los contenidos obtendrán la misma jerarquía que los aprendizajes y por ende la misma importancia; de este modo, se da pauta a un formalismo en los programas, donde cada tema es importante en sí mismo, aunque no tenga relación con los demás o peor aún sin relación con los demás. En este programa de Griego se hizo un esfuerzo por acercarnos al enfoque comunicativo con la propuesta de una Introducción muy adecuada, pertinente y actualizada, así como de unas Unidades basadas en una tipología textual integradora, pero la labor compleja e innovadora se ve disminuida cuando hay quienes participan sin actualización, y sólo con base en su formación profesional tradicional, participan en la actualización de programas asumiendo la existencia de un único</p>	<p>3.3. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para obtener contenidos fundamentales se requiere jerarquizar los contenidos en función del plan de estudios asumido y subordinar los contenidos a los aprendizajes relevantes, en nuestro caso el desarrollo de habilidades, debajo de éstas las categorías textuales con el nivel semántico y pragmático, y, en el último nivel, los contenidos fundamentales de todos los niveles con los contenidos gramaticales básicos (que se han de trabajar inductivamente). Así se integran los niveles inferiores en el nivel más global. (AFB/itcc) 2. Por falta de una formación docente adecuada e institucional, los profesores confundimos contenidos con aprendizajes, por lo que se pierde la jerarquización de los componentes de los programas, lo que facilita el formalismo y que cada contenido sea importante en sí mismo, con lo que se pierde la integración con los demás contenidos. (AFB/itcc) 3. Cada asignatura de Griego carece de propósitos generales propios. Y los elementos básicos no parecen responder a criterios explícitos de por qué fueron considerados como básicos. (RARE/afb) 4. “los contenidos temáticos no son esenciales, sino que responden al logro de los aprendizajes; ambos unidos sí resultan esenciales para el logro de los propósitos de la unidad, pues sin ellos cualquier Programa carecería de sentido. El primer plan de estudios de la materia de Griego sólo era un listado de temas sin aprendizajes específicos, por tanto cada profesor abordaba los temas, pero sin aprendizaje alguno.” (FJSR/afb) 5. “se ha dejado de lado el trabajo con el texto y sus secuencias en favor de la gramática-traducción presente en el enfoque tradicional Situación que rompe con el
---------------------------	---	--	--







		<p>enfoque de enseñanza, descriptivo, formalista y enciclopédico.” (AFB/afb)</p> <p>“Aunque sólo hay propósitos referidos para la materia de Griego en general (y no específicamente para la asignatura de Griego II), la manera en que se desdoblan en el desarrollo de los programas las ideas manifestadas en los propósitos generan muchas dudas.</p> <p>Sobre el eje gramatical, los propósitos hablan en términos de “los elementos básicos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua griega”. De este modo, es válido preguntarse en qué sentido, bajo qué criterio, los temas que se han colocado en las unidades (y no otros) constituyen esos elementos básicos. En el desarrollo del programa no hay ninguna indicación al respecto, pero se intuye que se ha seguido un criterio de dificultad relativa.</p> <p>Sobre el complemento lexicológico, también se habla en el punto anterior de los elementos básicos. Asimismo, otro propósito refiere, de manera general, que el estudiante debe reconocer “el léxico de origen griego” con el fin de que el estudiante identifique el significado de raíces y afijos. Después se hace mención de los procedimientos léxicos de composición y derivación para la formación de palabras en español. Como hemos apuntado, en el apartado de las temáticas en el desarrollo de las unidades no encontramos muchas referencias a estos puntos.</p> <p>Sobre el complemento cultural, hay un propósito que habla de contenidos culturales que contribuyen a «acrecer su conocimiento del legado griego». Por otro lado, hay un propósito referido a la apreciación de los valores de la cultura griega antigua «para percatarse de la trascendencia del pensamiento</p>	<p>enfoque disciplinario propuesto para la materia: comunicativo.” (ITCCH/afb)</p> <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-5. Se requiere tener muy clara la jerarquía de los componentes de los programas. Primero se asume un enfoque de enseñanza-aprendizaje y a partir de ese enfoque se seleccionan los aprendizajes relevantes con base en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, esto dará lugar a redactar los propósitos generales y los de cada unidad. Se subordinan a estos elementos principales los aprendizajes divididos en actitudinales, de habilidades lingüísticas y en aprendizajes procedimentales, enseguida hay que incluir las categorías textuales que funcionan para la comprensión del contenido y de la intención de cada texto o secuencia, y en el último nivel se enlistan los temas que más que teóricamente se adquirirán en la práctica y con el uso de la lengua griega en un nivel básico. Ya que para lograr la conceptualización gramatical en una lengua se requiere un nivel de dominio de ésta avanzado y que se lleve a cabo en esa misma lengua que se aprendió y no en la materna.</p>
--	--	---	---



		<p>helénico en la actualidad», que en el apartado de los contenidos se queda en la simple enunciación de los temas (cuyo impacto en la consecución de los propósitos no es reconocible por la simple enunciación).” (RARE/afb)</p> <p>“Sería conveniente aclarar que, tal como lo plantean en su pregunta, no es lo mismo un aprendizaje que el propósito. El aprendizaje es específico y aparece a lo largo de cada unidad, mientras que el propósito es general y resume lo que se debe abordar en la unidad. Por esa razón existen tres propósitos en cada unidad y cinco (1ª unidad) o seis aprendizajes (2ª y 3ª udes.) en cada unidad. Por supuesto, los contenidos temáticos no son esenciales, sino que responden al logro de los aprendizajes; ambos unidos sí resultan esenciales para el logro de los propósitos de la unidad, pues sin ellos cualquier Programa carecería de sentido. El primer plan de estudios de la materia (1971) sólo era un listado de temas sin aprendizajes específicos, por tanto cada profesor abordaba los temas, pero sin aprendizaje alguno.” (FJSR/afb)</p> <p>“Considero que no es clara la elección de las temáticas presentes en el programa. En este sentido se ha dejado de lado el trabajo con el texto y sus secuencias en favor de la gramática-traducción presente en el enfoque tradicional Situación que rompe con el enfoque disciplinario propuesto para la materia: comunicativo.” (ITCCH/afb)</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---





<p>5. Estrategias didácticas</p>	<p>5.4 Las estrategias didácticas sugeridas fomentan el trabajo creativo y colaborativo</p>	<p><i>“Tal vez, fomentan el trabajo colaborativo con una tendencia de fondo formalista. El trabajo creativo que implicaría la solución por nuevos caminos, o explicaciones didácticas novedosas para la comprensión textual, o el uso de nuevas tecnologías para fomentar aprendizajes comunicativos, aún están por venir”. (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>“Como parte del trabajo dentro de un taller, las estrategias deberían fomentar el trabajo creativo (para la relación de los contenidos con un contexto específico o la resolución de problemas) en un ambiente de colaboración.</i></p> <p><i>En el programa encontramos, de manera repetitiva, actividades convencionales: el profesor explica, los estudiantes recuperan la información. Cuando se promueve el trabajo en equipo, éste se limita a que los estudiantes investiguen y expongan los resultados de su investigación. No hay mucho de creatividad en estas actividades, y no se ve cómo la cualidad colaborativa del trabajo contribuya al resultado de las actividades”. (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>“La cantidad de estrategias que se plantean en equipo o de manera colaborativa son muy pocas. La mayoría de las estrategias se realizan de manera aislada o en conjunto con el maestro. Tan sólo para citar un ejemplo, en la primera unidad se plantean nueve estrategias, de las cuales sólo dos se realizan en parejas o en equipo. Se necesita incorporar más formas de trabajo colaborativo, ya que ello también fomentará el desarrollo de habilidades y aptitudes entre los estudiantes”. (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>“Las estrategias se limitan a la enunciación de actividades que podrían realizarse de manera individual, así como grupal sin que signifique un</i></p>	<p>5.4. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las estrategias se centran en la recolección de información y presentación en plenaria. No se proponen actividades que permitan crear una red de colaboración entre los alumnos, o un intercambio con el profesor. 2. Dichas actividades pueden realizarse de manera individual o grupal, sin que afecte el producto final. De igual modo, la creatividad no es perceptible en las estrategias. Si se observa dicha creatividad en los productos, es a cuenta propia de los alumnos. 3. La falta de relevancia de las estrategias es evidente en la falta de intercambio dentro y fuera del ámbito escolar. 4. Se identifica la necesidad de estrategias que preponderen otros sentidos, además de la vista. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se plantea el desarrollo de comunidades de aprendizaje en las que los alumnos bajo la guía de un conjunto de profesores y de alumnos “expertos” puedan realizar una investigación multi o interdisciplinaria. (itcc) 2. Se propone el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario en Seminarios integrados por profesores de las cuatro Áreas del Colegio. Puede iniciarse con las materias del mismo semestre para dar pie, posteriormente, a un trabajo interniveles. (itcc)
---	---	---	---



	<p><i>cambio radical en el producto final de la estrategia” (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>“En desacuerdo, ya que la mayoría de las estrategias sugeridas no fomentan la creatividad ni el trabajo colaborativo, sino que se recurre a estrategias comunes como exponer lo investigado, en lugar de realizar proyectos interdisciplinarios donde se abarquen diversas disciplinas sobre una misma temática, también se sugiere identificar vocabulario en un texto, en lugar de proponer estrategias que incluyan la creación de objetos, la preponderancia del sentido del oído o el tacto, en lugar de la vista, etc. Así también, se prefiere el trabajo individual que el colectivo en la mayoría de las propuestas didácticas”. (DJCG) (itcc)</i></p> <p><i>“Las estrategias fomentan no sólo el trabajo colaborativo del profesor con sus alumnos y entre ellos, como se demuestra en los aprendizajes 1 y 3 de la 2a ud. de Griego II, sino también la creatividad, como se refleja en la primera estrategia del aprendizaje 5 de la misma unidad: “las actividades lúdicas de la Mitología griega (dramatización, juegos de mesa, etc.) (p. 32)”. (FJSR) (itcc)</i></p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div><div>16/09/2020</div></div><div>RECIBIDO</div></div>
5.5 Las estrategias didácticas sugeridas promueven, en su caso, la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana	<p><i>“No en general. No problematizan situaciones de a vida cotidiana, cuando se ocupan de la trascendencia de temas de la cultura griega en la cultura actual, pareciera que se puede conectar, pero se hace de una manera global y no se problematizan los aprendizajes ni la temática”. (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>“Las estrategias planteadas no toman en cuenta las situaciones de la vida de los estudiantes ni los problemas cotidianos a los que se enfrentan. Es necesario reformular las estrategias, para que el trabajo no se realice solamente en un plano</i></p>	<div><div>5.5. Problemáticas detectadas:</div><div>1. No se da una problematización de los aprendizajes de la temática. De tal manera que no hay una relación con la vida cotidiana del estudiante. Tampoco se promueve la interdisciplinariedad o reflexión del alumno. Se</div></div> <div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div><div>16/09/2020</div></div><div>REVISADO</div></div>

		<p><i>"intelectual", sino que también adquiriera una relevancia vital para los estudiantes". (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>"Como apuntábamos en el apartado anterior, no hay prácticamente relación de las actividades con problemas y situaciones de la vida cotidiana. En algunas actividades se hace mención de la relevancia de los temas en la actualidad (como en «Los alumnos y el profesor reflexionarán sobre las aportaciones de Hipócrates al desarrollo de la medicina y al de la ética médico-paciente en la actualidad»); sin embargo, no hay una verdadera problematización, sino meramente una simple exposición sobre lo que podrían ser, en general, estas aportaciones. Todos los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudios del Colegio deberían tener una propuesta en este sentido. El programa de griego, bajo esta perspectiva, no aborda estas cuestiones". (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>" No hay ninguna actividad que se relaciona con alguna situación o problemática de la vida cotidiana o que enfrenten los alumnos. Lo que resulta lamentable, pues, podría aprovecharse la vinculación con otras disciplinas para propiciar un trabajo interdisciplinario en el Colegio". (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>"En desacuerdo, ya que la mayoría de las estrategias sugeridas no promueven la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana, sino que se recurre a estrategias que cumplan con las temáticas propuestas pero no se hace énfasis en la reflexión con la vida cotidiana, no se sugiere identificar en un texto una problemática de actualidad ni cómo problematizarla, por ejemplo, la equidad de género, el aborto, la guerra, el sincretismo cultural, etc. En este tipo de estrategias es donde se puede poner en práctica el legado cultural griego, la</i></p>	<p>promueven estrategias de tipo formal, es decir, vinculadas a los contenidos.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se propone el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario en Seminarios integrados por profesores de las cuatro Áreas del Colegio. Puede iniciarse con las materias del mismo semestre para dar pie, posteriormente, a un trabajo interniveles.(itcc)</p>
--	--	--	--



		<p><i>interdisciplinariedad y su reflexión en el presente, sin embargo no se proponen estrategias de este tipo, además de que se prefiere el trabajo individual más que el colectivo en la mayoría de las propuestas didácticas". (DJCG) (itcc)</i></p>	
	<p>5.6 Las estrategias didácticas sugeridas promueven el aprovechamiento de las TIC y de las TAC</p>	<p><i>"No directamente, aunque diferentes actividades propuestas en el pizarrón o en el cuaderno se pueden trasladar al uso de nuevas tecnologías. Es evidente la brecha generacional entre los estudiantes nacidos en la Era digital y tecnológica y quienes se formaron usando una maquina de escribir mecánica o eléctrica.". (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>"No existen estrategias que tomen en cuenta el uso de las TIC o las TAC. Todo el trabajo es más tradicional y los materiales de apoyo empleados casi siempre son el papel y el pizarrón". (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>"No se observa ningún uso de las TC o TAC. En este sentido el uso del PowerPoint no es suficiente para pensar que se está proponiendo el uso de las nuevas tecnologías". (ITCC) (afb)</i></p> <p><i>"No hay referencia alguna al aprovechamiento de las TIC y TAC en las actividades propuestas". (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>"Totalmente en desacuerdo, ya que en la gran mayoría de las estrategias didácticas sugeridas se señala el trabajo en el cuaderno, en el pizarrón o en un texto sugerido por el profesor donde se identificarán aspectos de léxico o gramática. Lo único que se indica en cuanto al aprovechamiento de las TICs o TACs es el uso de ordenadores o Power Point, a pesar de que hay muchos recursos en línea disponibles para adquirir los aprendizajes propuestos, tales como retos, videos, blogs</i></p>	<div> <div> COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 16/09/2020   </div> <div>RECIBIDO</div> </div> <p>5.6. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se manifiesta de manera clara el uso de las TICs o TACs. Se promueve el trabajo en el cuaderno y pizarrón, es decir, soportes tradicionales. 2. La única mención de recursos digitales corresponde a el uso de PowerPoint en presentaciones. Herramienta que fácilmente puede ser sustituida por el pizarrón, rotafolios, cartulinas o acetatos. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encuentro de profesores sobre diversas temáticas: <ul style="list-style-type: none"> • La vida cotidiana y la enseñanza del griego y latín • Uso de las TiC's en al aprendizaje del griego y latín. (itcc) 2. Acercamiento a Formación de profesores, la DGI/Cozo CODEIC en la planeación de cursos que propicien el uso de las nuevas tecnologías en el aula escolar con un fin innovador. (itcc) <div> <div> COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA 16/09/2020   </div> <div>REVISADO</div> </div>

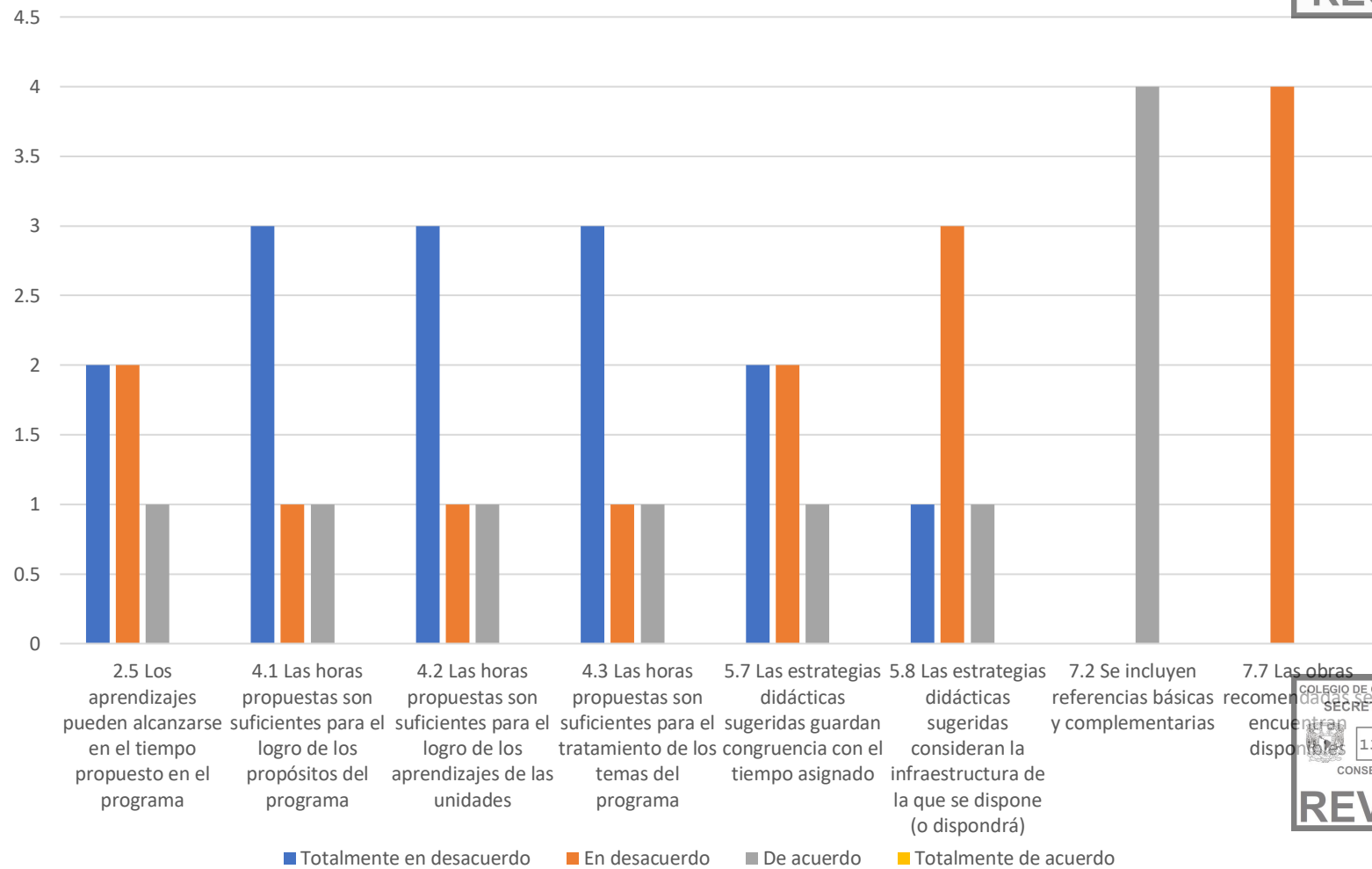
		<i>interactivos, recorridos virtuales en Museos o lugares arqueológicos, entre otros. Tampoco se sugieren este tipo de recursos para realizar investigaciones". (DJCG) (itcc)</i>	
--	--	---	--



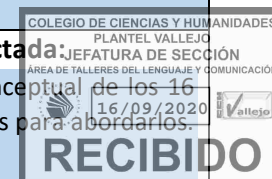
ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE GRIEGO II

Criterio de Factibilidad

El apartado revisado es realizable y alcanzable en el tiempo, las condiciones o los recursos con que se cuenta



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
2. Propósitos y aprendizajes	2.5 Los aprendizajes pueden alcanzarse en el tiempo propuesto en el programa	<p>“Considero que, dada su naturaleza declarativa o conceptual, y lo poco definidos que están expresados muchos aprendizajes, los dieciséis aprendizajes que contempla el programa se pueden abordar en las 64 horas aproximadamente con que se cuenta en el semestre.” (RARE/afb)</p> <p>“El programa está dividido en tres unidades con una duración de 24, 20 y 20 horas, y en cada una de ellas se considera una cantidad de 5, 4 y 6 aprendizajes respectivamente. Esta cantidad de aprendizajes es realista para el tiempo de trabajo; sin embargo, la complejidad de algunos de estos aprendizajes requiere de una mayor cantidad de tiempo. Esto se puede corroborar por la cantidad de temáticas que se deriva de un aprendizaje. Por ejemplo, el primer aprendizaje del programa (Analiza los elementos de las oraciones imperativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas) contiene tres temáticas: 1. Oración imperativa, 2. Verbos intransitivos: en presente de subjuntivo, imperativo y futuro de indicativo, 3. Vocativo de las tres declinaciones. Sustantivos, adjetivos: singular y plural. Si se toma en cuenta esto, es claro que los aprendizajes, pese a que son pocos, no es posible cubrirlos todos por la complejidad que implican.” (AGC/afb)</p> <p>“El tiempo propuesto en el programa puede parecer adecuado o no, depende de muchas variables. En el caso de los aprendizajes presentes en el programa, de clara línea gramatical, parece un tiempo corto si</p>	<p>2.5. Problemática detectada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por la naturaleza declarativa o conceptual de los aprendizajes, las 64 horas son factibles para abordarlos. (RARE/afb) 2. En este comentario predomina una perspectiva gramatical en la que un tema incluido, debe agotarse en todos sus aspectos, sin que les sea posible referirse a sólo aquellos que se usan en los textos. Se requiere formación docente en el enfoque disciplinario. (AGC/afb) 3. El tiempo es corto cuando se pretende formar especialistas en gramática griega. (ITCCH/afb) 4. El tiempo didáctico es relativo, ya que depende de otros factores internos y externos a la clase. En todo caso la materia debería contar como TLRIID I-IV con seis horas semanales y grupos de máximo 30 alumnos. (AFB/itcc) 5. Los aprendizajes no deben abordarse separados, sino integrando otros aprendizajes, de esa forma no convertimos los aprendizajes en listas de contenidos. (FJSR/afb) 6. En estos comentarios se observa cómo confunden aprendizajes con temas o contenidos. (DJCG/DAS/afb) <p>Propuestas de Solución:</p> <p>1-3. Sería conveniente que los profesores formalistas demostraran en cuánto tiempo y en qué nivel sus alumnos alcanzan el dominio de los temas y para qué es útil ese conocimiento.</p>



		<p>se desea que el alumno llegue a ser un “pequeño especialista” del griego.” (ITCCH/afb)</p> <p>“Como tiempos relativos, dependientes de los grupos con los que interactuamos, de la cantidad de inscritos, de sus intereses y expectativas, son tiempos que permiten con flexibilidad alcanzar los aprendizajes. Se debe considerar que, entre paros y días feriado, cada semestre se requiere de flexibilidad en el manejo de los tiempos propuestos. Sería mejor si lo mismo que TLRIID I-IV, la materia de Griego contará con 6 horas a la semana y con grupos de no más de 30 alumnos.” (AFB/afb)</p> <p>“Me parece que sí en una situación normal, en la que tengamos todas las clases y no se presenten problemas internos en el plantel, como ha sucedido en estos dos últimos años escolares -2018-2010. Ahora bien, cuando resulte imposible abordar cada uno de los cinco o seis aprendizajes, entonces debemos seleccionar los más importantes y dedicar menos tiempo a los otros. Algo más, no debemos abordar, necesariamente, cada aprendizaje por separado, sino aglutinar dos en uno solo. Por ejemplo, de la 1ª unidad de Griego II, podemos aglutinar en uno solo los aprendizajes 1 y 2, porque nuestro corpus contiene oraciones imperativas, preposiciones y conjunciones ilativas. De ese modo, hemos resuelto el exceso de aprendizajes en la materia de TLRIID, porque, a veces, aparecen aprendizajes innecesarios.” (FJSR/afb)</p> <p>“De acuerdo, puesto que sí se alcanzan a cubrir todos los aprendizajes de la asignatura en el tiempo estipulado en los programas, sin embargo, algunos temas requieren de mayor profundidad para facilitar</p>	<p>4. Es necesario que las materias de lengua (extranjera) cuenten con seis horas semanales para lograr el desarrollo de habilidades lingüísticas en un nivel básico, y que los grupos se constituyan con 30 inscritos, para atenderlos de la mejor forma.</p> <p>5. Los aprendizajes deben tratarse interrelacionados, subordinados unos a otros en función de las habilidades lingüísticas que se pretenden desarrollar, para lograr los propósitos y los aprendizajes en el tiempo asignado.</p> <p>6. Es significativo que los profesores no de reciente ingreso equiparen aprendizajes con contenidos. Lo que permite deducir la falta de formación docente oportuna.</p>
--	--	--	--



		<p>la adquisición, no sólo de aprendizajes, sino de habilidades permanentes en los alumnos dependiendo de los alumnos, pues algunos requerirán mayor práctica de la gramática, o bien, tengan mayor interés en el aspecto léxico o cultural.” (DJCHG/afb)</p> <p>“Este no es un problema particular de nuestras asignaturas, pero considero que los contenidos están muy ajustados en relación con el tiempo para impartirlos y se corre el riesgo de no cubrirlos completamente.” (DAS/afb)</p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div>
<p>4. Tiempo didáctico</p>	<p>4.1 Las horas propuestas son suficientes para el logro de los propósitos del programa</p>	<p><i>En desacuerdo, ya que el programa plantea 24 horas para la primera unidad, 20 horas para la segunda unidad y 20 para la tercera y, aunque están distribuidas de manera equitativa, los propósitos son ambiciosos en cuanto a la adquisición de la lengua griega, aspecto que es complejo de lograr, para lograr este y otros aprendizajes se requiere, por lo menos, del doble de tiempo destinado al aula, por ello los alumnos deben ejercitar, investigar y analizar en casa para poder lograrlos”. (DJCG) (itcc)</i></p> <p><i>“Las horas contempladas en el programa en general permiten el logro de los propósitos, sería mejor aún si contáramos con 6 horas semanales, podríamos entregar mejores resultados. Por otro lado, y en todo caso, lo que impide en el transcurso del semestre el logro de los propósitos son los paros y los días feriados. Debería la institución compensar esos días con sábados laborables o ampliando unas semanas el calendario semestral”. (AFB)(itcc)</i></p> <p><i>“Si tomamos en cuenta que nuestros grupos de griego son de 50 a 40 alumnos –mi grupo de Griego 652, de 19 a 21 hrs. tiene 42 alumnos y todos asisten-</i></p>	<div data-bbox="1268 643 1898 678" data-label="Section-Header"> <p>4.1. Problemática detectada</p> </div> <p>Aunque parece factible el logro de los propósitos en el tiempo propuesto, la labor en clase se desarrolla de manera somera y sin la profundidad necesaria para el logro de los propósitos del programa.</p> <p>Los paros y situaciones extraescolares que se dan en los planteles de Colegio disminuyen el tiempo efectivo de clase, por lo que se dificulta el logro de los propósitos. Además, se considera que los propósitos son ambiciosos lo que dificulta su logro.</p> <div data-bbox="1268 1052 1898 1088" data-label="Section-Header"> <p>Propuesta de solución</p> </div> <p>Redistribuir las horas propuestas para la 3ª unidad de la asignatura. En general, realizar una revisión de los propósitos de cada unidad del programa de acuerdo al enfoque disciplinario y didáctico de la materia.</p> <div data-bbox="1707 1203 1978 1382" data-label="Image"> </div>

		<p>, el tiempo resulta insuficiente. Pero si tuviéramos de 20 a 30 estudiantes -¡se vale soñar!-, entonces sí lograríamos tanto los aprendizajes específicos, como los propósitos generales de nuestra materia, porque tendríamos el tiempo suficiente. Con el tiempo destinado en la actualidad sí se logran los propósitos del programa, mas no todos los aprendizajes de cada unidad". (FJSR) (itcc)</p> <p>"En los términos en que están planteados, suena verosímil que se puedan conseguir los propósitos del programa generales del programa. En este sentido, consideramos adecuado contemplar una menor cantidad de horas para la unidad 3, una unidad con un tema cultural de mayor especificidad". (RARE) (itcc)</p> <p>"El programa contempla tan sólo tres propósitos por unidad y el nivel de profundidad con el que se les define hace que se puedan lograr estos propósitos en el tiempo establecido. No obstante, hay que señalar que existen algunos propósitos que habría que considerar si son realizables. Uno de ellos, por ejemplo, es el siguiente: "Comprenderá textos griegos explicativos, al reconocer los elementos que los constituyen, tanto a nivel textual como sintáctico y morfológico, a fin de alcanzar una idea global de su contenido" (p. 23). Este tipo de propósitos son cuestionables, ya que hay que ver si los conocimientos sintácticos y morfológicos que poseen los alumnos son suficientes para comprender un texto completo a cabalidad o de manera parcial". (AGC) (itcc)</p>	
--	--	--	--



	<p>4.2 Las horas propuestas son suficientes para el logro de los aprendizajes de las unidades</p>	<p><i>“Las horas propuestas son insuficientes, seis horas a la semana permiten un ritmo más adecuado para el logro de aprendizajes comunicativos ya que requieren de una práctica constante dentro de una misma semana. Además, las sesiones suprimidas por paros altera el ritmo de trabajo convirtiéndose en la causa de insuficiencias en el tiempo aprovechable de cada unidad”. (AFB)(itcc)</i></p> <p><i>“En desacuerdo, ya que el programa plantea 64 horas en total para cumplir con todos los aprendizajes de la asignatura y, aunque están distribuidas de manera equitativa, los propósitos son ambiciosos en cuanto a la adquisición de la lengua griega, aspecto que es complejo de llevar a cabo, para lograr este y otros aprendizajes se requiere, por lo menos, del doble de tiempo destinado al aula, por ello los alumnos deben ejercitar, investigar y analizar en casa para poder lograrlos” (DJCG) (itcc)</i></p> <p><i>“La cantidad de aprendizajes por unidad son cuatro o cinco, lo que permite que estos aprendizajes se puedan alcanzar en el tiempo establecido, sobre todo si se toma en cuenta que el nivel cognoscitivo de los aprendizajes corresponde a los primeros niveles (identificar, reconocer, etc.).” (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>“Me parece que las horas proporcionadas a la 1a y 2a udes. De Griego II sí son las adecuadas, debido a que son 5 aprendizajes. De modo que se destinarían 12 horas (3 semanas) para desarrollar los aprendizajes 1 y 2, mientras que las otras 12 horas, para trabajar los aprendizajes 3 al 5: exposición de los temas y preguntarles las lecturas. Mientras que en la 3a ud. resultaría el tiempo inadecuado, porque son 20 horas, destinadas a los 6 aprendizajes. Los primeros tres aprendizajes están saturados de oraciones, pronombres y el pretérito perfecto de indicativo; ante</i></p>	<p>4.2. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El tiempo propuesto no es adecuado para realizar la práctica necesaria que exigen los aprendizajes comunicativos. 2. La tercera unidad de la asignatura cuenta con más aprendizajes; sin embargo, cuenta con menos tiempo frente a grupo. 3. Se considera que hay situaciones extrínsecas al Programa que afectan la factibilidad de los tiempos propuestos para los aprendizajes, como es la alteración de las sesiones de clase. A razón de los paros o situaciones externas al Colegio que alteran el ritmo y tiempo de trabajo planeado para la unidad. <p>Propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se propone una revisión de las horas asignadas a los aprendizajes por unidad, de acuerdo a criterios congruentes con el enfoque disciplinario (enfoque comunicativo) y didáctico del Área de Talleres (Curso-taller). 2. Se considera necesario la revisión de los aprendizajes propuestos por unidad, con el fin de que tengan congruencia entre ellos. De tal manera, que no se multipliquen los tiempos por la dificultad de concatenarlos y aprovechar los aprendizajes previos de los alumnos. (itcc)
--	---	---	---

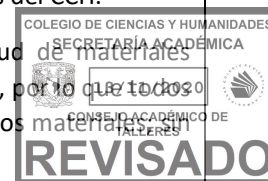


	<p>esto encuentro dos salidas: uno, integrar en el programa el aprend. 2 en el 1 y reducimos los aprendizajes; y dos, en la práctica en el aula, abordar sólo lo necesario". (FJSR) (itcc)</p> <p>"Es curioso que la unidad 3 tenga un mayor número de aprendizajes, pero se le asigne un número menor de horas. Sin embargo, nos parece que la distribución de horas para cada unidad es adecuada para alcanzar los aprendizajes en los términos propuestos por el programa". (RARE)itcc)</p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 16/09/2020 RECIBIDO</div></div>
4.3 Las horas propuestas son suficientes para el tratamiento de los temas del programa	<p>"Las horas propuestas son insuficientes, seis horas a la semana permiten un ritmo más adecuado para el tratamiento de los temas, no para enseñar teoría gramatical o historia de la cultura griega o teoría lexicológica a profundidad, pues como sabemos no formamos especialistas, pero los temas en la práctica requieren ejercicio y revisión constante dentro de una misma semana. Además, las sesiones suprimidas por paros alteran el ritmo de trabajo convirtiéndose en la causa de insuficiencias en el tiempo aprovechable para cada unidad. Debería la institución compensar esos días con sábados laborables o ampliando unas semanas el calendario semestral". (AFB) (itcc)</p> <p>"Cada una de las unidades contiene un promedio de ocho temáticas, las cuales, si se dividen entre las 24 o 20 horas de duración de cada unidad, cuentan con un tiempo de 2-3 horas de trabajo. En ocasiones, algunas temáticas no son tan complejas y es posible lograrlo en este tiempo; sin embargo, en otras ocasiones, se requiere de mayor tiempo, especialmente si se considera que las temáticas deben ser trabajadas con el enfoque de un curso – taller. Es necesario incrementar el número de horas o reducir el número de temáticas, ya que el modelo</p>	<div>4.3. Problemáticas detectadas:</div> <div><div>1. Las horas son insuficientes al considerarse la separación entres vertientes de la materia, esto es: gramática, cultura y léxico.</div><div>2. Falta de tiempo efectivo para realizar actividades constantes que permitan la práctica de los temas base de los aprendizajes propuestos en la asignatura.</div><div>3. Se observa una cantidad amplia de temáticas que, algunas por su complejidad, no permiten su abordaje en un curso-taller.</div></div> <div>Propuestas de solución</div> <div><div>1. Se propone una revisión de las horas asignadas por unidad, de acuerdo a criterios congruentes con el enfoque disciplinario (enfoque comunicativo y didáctico del Área de Talleres (Curso-taller).</div><div>2. Se considera deseable disminuir las temáticas o aumentar las horas de clase. (AFB/DAS)</div></div> <div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO SECRETARÍA ACADÉMICA 16/09/2020 CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES REVISADO</div></div>

		<p><i>educativo no contempla la exposición de los temas por parte del profesor, sino su trabajo y ejercitación”, (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>“Vale la pena aclarar que los temas o contenidos temáticos son un apoyo para desarrollar los aprendizajes, por tanto no es necesario abordarlos todos, sino sólo aquellos necesarios para promover el aprendizaje específico. Así lo hemos trabajado en algunos aprendizajes de TLRIID, porque a veces aparece mucho contenido temático innecesario. En cuanto a la pregunta de si las horas propuestas son suficientes para el tratamiento de los temas, considero –apoyándome en las directrices de la Dir. Gral. de Evaluación y SEPLAN - que son más importantes los aprendizajes específicos que el contenido temático, o bien, la temática se sujeta al aprendizaje. Por tanto, las horas propuestas me parecen suficientes para el desarrollo de cada unidad, pues resultaría difícil sacar otras horas de quién sabe dónde, porque el semestre de nuestra materia sólo tiene 64 horas”. (FSR) (itcc)</i></p> <p><i>“También nos parece posible abarcar los temas propuestos en el programa dentro de los tiempos contemplados para cada unidad siguiendo la lógica del programa”.(RARE) (itcc)</i></p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div>
5. Estrategias didácticas	5.7 Las estrategias didácticas sugeridas guardan congruencia con el tiempo asignado	<p><i>“No siempre, el problema es el tipo de aprendizaje que se logra, muy parcial y sin articulación de los temas, ni menos logran una integración por unidad de temas debido al formalismo y enciclopedismo que se mantiene en ellas”. (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>“Las estrategias, tal como se plantean, son realizables en el tiempo asignado siempre y cuando no se profundice mucho en su realización. De no ser</i></p>	<div data-bbox="1270 1133 1900 1170" data-label="Section-Header"> <p>5.7. Problemáticas detectadas:</p> </div> <div data-bbox="1270 1190 1900 1360" data-label="List-Group"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las estrategias propician el enciclopedismo y formalismo. Carece de articulación entre los componentes de la asignatura. Lo que hace factible su realización de manera somera en los tiempos propuestos. </div> <div data-bbox="1707 1203 1978 1382" data-label="Image"> </div>

	<p><i>así, entonces el tiempo no es suficiente para concluir con todas las estrategias". (AGC) (itcc) De acuerdo.</i></p> <p><i>"Aunque las actividades propuestas dentro de cada unidad no guardan una relación directa con el tiempo asignado, suena verosímil, por su naturaleza simple, que las estrategias sugeridas puedan llevarse a cabo en el tiempo contemplado". (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>"De acuerdo, considero que las estrategias sugeridas concuerdan con el tiempo asignado, sin embargo, podrían mejorar en cuanto a la creatividad, el uso de las tecnologías o la interactividad para que la adquisición de los aprendizajes sea más eficaz en el mismo tiempo determinado en el Programa, es decir, se pueden lograr los aprendizajes en el mismo tiempo, pero con estrategias más atractivas para los alumnos". (DJCG) (itcc)</i></p> <p><i>"Las estrategias sugeridas, por ser escasas las que acepta el recuadro decada aprendizaje de cada unidad, son pocas en relación con el tiempo asignado". (FJSR) (itcc)</i></p>	<p>2. Se encuentra una gran sencillez y falta de profundidad en la presentación de las estrategias por lo que resultan factibles.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>La situación observada en el punto 1. del apartado de problemáticas detectadas, nos lleva a proponer una reestructuración de este apartado, de acuerdo al enfoque de la materia, a saber, el enfoque comunicativo.</p>
5.8 Las estrategias didácticas sugeridas consideran la infraestructura de la que se dispone (o dispondrá)	<p><i>"No hay mayor indicación de la infraestructura requerida para llevar a cabo las actividades, pero las actividades mismas no contemplan medios de los que no se dispongan en condiciones normales". (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>"Sí, porque se refieren siempre a cuaderno y pizarrón. No incorporan nuevas tecnologías en el aula, para darle atractivo al discurso docente y al aprendizaje; tal vez porque es muy endeble esa infraestructura y susceptible de ser dañada o saqueada, como sucedió con la instalación de cañones en cada salón". (AFB) (itcc)</i></p>	<p>5.8. Problemáticas detectadas:</p> <p>1. No hay indicaciones sobre el uso de infraestructura fuera de la cotidiana.</p> <p>2. Se limita al uso de soportes tradicionales como cuaderno, lápiz, pizarrón, cuaderno, el aula, etc.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Se retoma la propuesta en la formación de los profesores en la utilización de plataformas educativas de fácil uso y acceso (EDMOD y Classroom), así como de</p>

		<p><i>"Tal como se señaló en el punto 5.6, las estrategias plantean una forma de trabajo tradicional, por lo que se pueden llevar a cabo con la infraestructura básica (salón de clase, pizarrón, cuaderno, libros, etc.)". (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>"Las estrategias sí consideran la infraestructura de cada plantel. Pero ésta, en la realidad del salón y del departamento audiovisual de cada plantel, no siempre funciona bien, como ha sucedido a los docentes –en concursos de definitividad o plazas de carrera- que se apoyan en las TIC para exponer su unidad frente al grupo designado, pero en el momento importante les falla la conexión, la luz o algo no contemplado". (FJSR) (itcc)</i></p> <p><i>"Totalmente de acuerdo, ya que la mayoría de las estrategias sugeridas no se basan en el uso de la tecnología, los alumnos sólo requieren de un ordenador y acceso a internet, los cuales están a disposición de los alumnos dentro de las instalaciones del Colegio, además de que la gran mayoría de los alumnos cuenta con estos dos recursos en casa. La mayoría de las estrategias sugeridas requieren cuaderno, textos impresos y el pizarrón". (DJCG) (itcc)</i></p>	<p>suites de edición de video para la creación de cápsulas educativas para los alumnos (CAMTASIA). Esto con el fin de que el profesor no sea dependiente de los materiales en línea o con derechos de autor, sino que el mismo sea el diseñador de dichos materiales. De este modo, el docente podrá echar mano de ellos en cualquier momento, aún sin conexión a internet. (itcc)</p> <p>Cabe señalar que se considera que la falta de variedad en las propuestas en este apartado, puede deberse a la falta de una infraestructura más sólida desde el punto de vista técnico, pues, las herramientas tecnológicas (computadora, cañón) son susceptibles de daño o robo.</p>
7. Fuentes de consulta	7.2 Se incluyen referencias básicas y complementarias	<p><i>"Se muestran los apartados de bibliografía básica y complementaria; sin embargo, no tiene una coherente ubicación de los libros en un apartado u otro". (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>"Sí, tanto para el alumno como para el profesor. Sin haber verificado si las obras propuestas se registraban como existentes en todas las bibliotecas de los planteles. Es sorprendente la carencia de referencias propuestas en los programas y que no se</i></p>	<p>7.2 y 7.7. Problemáticas detectadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Varios libros no se encuentran ni en catálogo ni en físico en las bibliotecas de los planteles del CCH. 2. Se señala que se hizo una solicitud de materiales incluidos en los programas a la DGCCH, por lo que todos los planteles deberían contar con dichos materiales. Sin embargo, no es así (FJSR).



	<p><i>encuentran a disposición de alumnos y profesores". (AFB) (itcc)</i></p> <p><i>"El programa incluye referencias básicas y complementarias tanto para profesores como para alumnos". (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>"Sí, se incluyen referencias: básica y complementaria, para el profesor al que va destinado el programa, y para el alumno al que se le sugieren textos para ampliar su conocimiento de cada unidad. Por supuesto que cada profesor integra otras más en su docencia frente al grupo en el aula". (FJSR) (itcc)</i></p> <p><i>"Totalmente de acuerdo, en las tres unidades que conforman la asignatura de Griego II se incluyen referencias básicas, complementarias y, además, electrónicas, tanto para el profesor como para el alumno". (DJCG) (itcc)</i></p> <p><i>"Así es, en cada una de las unidades se incluye referencias básicas y complementarias tanto para el profesor como para los alumnos". (AGC)(itcc)</i></p>	<p>3. Se considera que si los materiales no están en plantel, se puede consultar en línea. Sin embargo, no aclara si se refiere a todos lo libros en físico, que deberían estar en la biblioteca, o a los recursos en línea (DJCG): Lo anterior plantea una problemática importante con respecto a los derechos de autor de los ejemplares ausentes en biblioteca.</p> <p>Propuestas de solución</p> <p>1. Organizar una comisión revisora que propicie la participación de los profesores en la propuesta de bibliografía para cada unidad de la asignatura a través de un documento de Google Docs tanto para alumnos como para profesores. Lo anterior tomando en cuenta el enfoque comunicativo de la asignatura para la selección de materiales. (itcc)</p> <p>2. Promover cursos de formación en la elaboración de actividades en línea (juegos, videos), así como en la preparación de materiales para el Portal Académico del Colegio. Esto con el fin de contar con materiales diseñados específicamente para los alumnos de la asignatura del Colegio. (itcc)</p> <p>3. Se promueve el trabajo conjunto con la Coordinación General de Bibliotecas para promover la adquisición de todos los materiales propuestos en el programa de la asignatura. Así como de los materiales propuestos por los profesores, de acuerdo con el enfoque disciplinario de la asignatura. (itcc)</p>
7.7 Las obras recomendadas se encuentran disponibles	<p><i>"De acuerdo a una breve investigación, alrededor de 36 obras propuestas en el programa de estudios no se encuentra en la biblioteca del CCH Oriente. En este caso, aunque las fuentes pudieran ser de utilidad, no hay manera de consultarlas en el plantel". (ITCC)(afb)</i></p> <p><i>"No en todos los planteles están disponibles las obras de referencia. El número de obras no disponibles en las bibliotecas de los planteles es mayor de 10 obras en cada plantel, desafortunadamente es por arriba de la decena, cuando deberían ser menos de cinco las obras no existentes en bibliotecas". (AFB) (itcc)</i></p>	

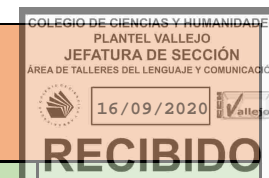


		<p><i>“Todas las obras están disponibles en los catálogos de las bibliotecas de la Universidad, pero no en los catálogos de las bibliotecas del CCH. Por eso también es necesario modificar la bibliografía para incorporar sólo aquellos títulos que aparezcan en nuestros catálogos o que estén disponibles en línea”. (AGC) (itcc)</i></p> <p><i>“No todas las obras recomendadas se encuentran disponibles en los planteles”. (RARE) (itcc)</i></p> <p><i>“Nuevamente: ¿para profesores o alumnos? ¿en la biblioteca del plantel, de la UNAM o la red? Las obras para los alumnos, en su mayoría, se encuentran en las bibliotecas de los planteles, pues solicitamos las obras necesarias para abordar los nuevos programas, a través de un listado que generamos y entregamos a Dirección General del CCH. Por ejemplo, solicitamos 10 ejemplares para la biblioteca de cada plantel de Athenaze, de Étimos griegos y latinos, y otros más”. (FJSR) (itcc)</i></p>	
--	--	--	--



Consideraciones generales de la asignatura

Presentación de resultados globales del Programa de <u>Griego II</u>							
Totalmente en desacuerdo	%	En desacuerdo	%	De acuerdo	%	Totalmente de acuerdo	%
40	14.49%	76	27.53%	88	31.88%	72	26.08%
Totales: 116 (42.02%)				Totales: 160 (57.96%)			



Opinión* global del Seminario sobre el programa de la Asignatura de <u>Griego II</u> (Elegir una opción, con base en lo que se analizó. En caso de elegir la tercera, exponer argumentos.)			Si	No
1. El programa de estudios es adecuado en los términos en los que se encuentra.				
2. El programa de estudios es adecuado con las recomendaciones que se señalan.			Sí	
3. El programa de estudios requiere modificaciones dados los siguientes argumentos.**				



*Opciones proporcionadas por el CAB.

En opinión de este Seminario Central de Griego y Latín, que ha sido convocado y coordinado por la Dirección General y la Secretaría Académica, para dar Seguimiento a los programas respectivos en conjunto con los Seminarios de las otras materias del Área, y habiendo revisado y analizado todos los instrumentos de los que queda constancia en este informe y que habiendo contado con la participación de profesores en activo de la asignatura, consideramos que el programa de Griego II es adecuado llevando a cabo las modificaciones que se señalan respecto a la instrumentación del Enfoque disciplinario en sus unidades: en sus propósitos, en sus aprendizajes y en su temática, para lograr la coherencia con el Modelo Educativo y con el Perfil del egresado, lo que conlleva la revisión de sus estrategias, su evaluación y sus referencias bibliográficas, por lo que hacemos las siguientes



Recomendaciones:

De acuerdo con el análisis de la información recabada para el seguimiento de la puesta en práctica del Programa de Estudios para Griego II, se propone hacer cambios de forma y fondo con base en los siguientes argumentos:

- Un cambio propuesto, que implica adecuación y congruencia de la enseñanza del griego en el Modelo Educativo, corresponde a la implementación del Enfoque Comunicativo en todos los niveles del programa (propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias y evaluación). No sólo su enunciación en la Introducción, como se encuentra actualmente, sino como la espina dorsal que permita organizar y seleccionar las habilidades, actitudes y procedimientos que permeen el trabajo en el aula escolar. Actualmente, el programa instrumenta un enfoque formal donde predomina la gramática y la traducción, lo que propicia la enseñanza enciclopédica de los contenidos de tipo declarativo, sin que exista un contexto que permita su comprensión. Situación que, por un lado, contraviene la concepción del alumno dentro del Colegio como “un sujeto de cultura y no su mero receptor ni destinatario” (GCH, 1996: 43). Por el otro, no corresponde al enfoque disciplinario propuesto para el Área de Talleres, el Enfoque



Comunicativo, el cual “considera que la enseñanza de la gramática debe ser un soporte, un medio necesario para arribar a la textualidad, pero no un fin en sí mismo” (CCH, 1996:79).

- Una de las problemáticas detectadas en el desarrollo de este informe es la confusión entre el enfoque disciplinario de la asignatura y los llamados tres ejes (gramática, cultura y léxico). Lo anterior se evidencia en la formulación de los propósitos, aprendizajes y temáticas que se vinculan con algún eje y que se encuentran, claramente, separados entre sí. Al final se encuentra una clara segmentación del conocimiento de la lengua griega en tres bloques que llevan a los profesores a olvidarse de los aprendizajes relevantes comunicativos, para enseñar temas en abstracto. Lo anterior en detrimento del desarrollo de habilidades, métodos y procedimientos de trabajo intelectual del alumno del Colegio. Entonces, se requiere “eliminar la ausencia de sentido derivada de una enseñanza superficial y trunca y subdividida hasta el exceso” (CCH, 1996: 46), por lo que se recomienda la supresión de los ejes en la redacción de los propósitos generales y de los propósitos de unidades, de la redacción de los aprendizajes y sólo usar esa división tripartita en la temática sin exclusión de temas comunicativos.
- Resulta importante realizar un trabajo de análisis y reflexión en la formulación de los propósitos y los aprendizajes de cada unidad. Se debe pensar en las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), las actitudes y procedimientos propios del Enfoque Comunicativo de la asignatura para su redacción. De este modo, se pretende reconocer a las secuencias, los tipos de texto y sus categorías, como un criterio semántico-pragmático, y con él la posibilidad de convertir un tipo de texto en una enunciación didáctica. En este sentido, se correspondería con la concepción de lengua para el Área de Talleres, espacio al que pertenece Griego II, donde “la lengua ... no es un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan **de ella** y la describan, sino que den **prioridad a la** puesta en obra de la competencia comunicativa” (CCH, 1996: 55). Bajo tal perspectiva se evitaría caer en la vaguedad y dificultad del logro de varios propósitos enunciados en el programa. Por ejemplo, el presente en la Unidad 1 de Griego II correspondiente a la *Gramática textual de la secuencia instructiva*: “Comprenderá textos



griegos instructivos, al reconocer los elementos que los constituyen, tanto a nivel textual como sintáctico y morfológico, a fin de alcanzar una idea global de su contenido” (CCH, 2016: 27). Este tipo de propósitos son cuestionables al centrarse en conocimientos sintácticos y morfológicos (sin definirlos de manera clara), así como la ausencia del nivel textual que exigiría la instrumentación comunicativa.



- En el programa se da la redacción de aprendizajes declarativos de tipo gramatical en donde predomina el aprendizaje de tipo enciclopédico y memorístico del método deductivo. Además, como en otras partes del programa, se observa una segmentación en los llamados tres ejes o complementos. Se necesita una reestructuración de este apartado en coherencia con propósitos comunicativos en donde se hagan explícitos elementos textuales como sentido e intención.
- Se advierte la falta de adecuación y congruencia entre los propósitos y los contenidos. La jerarquía superior de los propósitos corresponde a un nivel de integración de distintos tipos de aprendizajes, siendo relevantes los aprendizajes de las habilidades. Se requiere complementar con contenidos comunicativo-textuales, para articular e integrar contenidos y aprendizajes, para lograr los propósitos en el nivel textual en todos sus alcances.
- A continuación, hacemos propuestas específicas de modificación de Propósitos, aprendizajes y temáticas, en las tres unidades, para que sean congruentes con el enfoque disciplinario e incorporen el nivel textual en todos esos niveles del programa de Griego II.

En el primer propósito de la unidad 1. Gramática de la secuencia instructiva, se requiere incluir adecuaciones sobre el nivel comunicativo textual, en la página 27:

Comprenderá secuencias griegas instructivas, en un nivel básico, mediante las categorías que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr una comprensión global de su contenido.

Además, este nuevo propósito requiere instrumentarse mediante un aprendizaje textual (p. 28), logrando más congruencia con el título de la unidad si se enunciara así:



1. Comprende secuencias griegas instructivas, originales o didácticas, en el *corpus* seleccionado, mediante las categorías textuales instructivas: *Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación*. En un nivel básico y comunicativo, logrando una comprensión global de su contenido.

Por supuesto, estos aprendizajes deben acompañarse con su respectiva Temática en la columna correspondiente.

Esa columna de temática debe iniciar con las categorías textuales:

Enunciador, Interpelación, Instrucción, Justificación, Ejemplificación. Modalidades prácticas de la instrucción.

Relacionando las categorías con los aspectos lingüísticos más relevantes (No tratados conceptualmente ni por medio del análisis morfosintáctico sino inductivamente a través de la práctica).

En la Unidad 2. Gramática textual de la secuencia narrativa, hace falta un aprendizaje del nivel textual. El enunciado del primer propósito de nivel textual, que debe sustituir al actual, en la página 30, sería:

Comprenderá secuencias griegas narrativas, mediante las categorías que las constituyen a nivel comunicativo, a fin de lograr una comprensión global de su contenido.

Este propósito de nivel textual requiere instrumentarse con un aprendizaje comunicativo, en la página 31:

Comprende secuencias griegas narrativas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, por medio de las categorías textuales narrativas básicas: Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución, Situación final y Evaluación. En un nivel básico y comunicativo, logrando una comprensión global de su contenido.

En la columna de temática se deben incluir los contenidos siguientes:

Actor fijo, Situación inicial, Proceso orientado, Nudo o Complicación, Resolución, Situación final, Evaluación.

Relacionando las categorías con los aspectos lingüísticos más relevantes (sólo las formas que se usan en los textos. No tratados conceptualmente ni por medio del análisis morfosintáctico, sino inductivamente a través de la práctica).



Y proponemos eliminar el aprendizaje 3 y su temática que consiste en los grados del adjetivo, porque es un tema irrelevante en la secuencia narrativa, y está propuesto desde una perspectiva formal. Estos cambios propuestos son congruentes con el enfoque disciplinario que se asume en la Introducción del Programa en las páginas 7-9.



En los propósitos de la unidad 3. Gramática de la secuencia dialógica, habría que reformular el primer propósito en la página 34, para hacerlo congruente con el nivel comunicativo textual:

Comprenderá secuencias griegas dialógicas, por medio de las categorías que las constituyen, a nivel comunicativo básico, a fin de lograr una comprensión global de su contenido.

No es adecuado que en los propósitos y en los aprendizajes se incluya la temática gramatical, porque esto da pie a que se lea el programa desde una perspectiva formalista.

Y en los aprendizajes se complementaría la instrumentación del enfoque comunicativo asumido con un aprendizaje del nivel textual en el cuadro de la página 35, así:

1. Comprende secuencias griegas dialógicas, originales o didácticas, en el corpus seleccionado, identificando las categorías textuales dialógicas: Interlocutores, Intercambios e Intervenciones. En un nivel básico y comunicativo, logrando una idea global de su contenido.

En la columna de temática los contenidos serán los siguientes:

Interlocutores, Intercambios e Intervenciones. Relacionando las categorías con los aspectos lingüísticos más relevantes (No tratados conceptualmente ni por medio del análisis morfosintáctico, sino inductivamente a través de la práctica).



Y proponemos eliminar el aprendizaje 3 y su temática, ya que están puestos por la tendencia formalista a enseñar gramática, aunque estos temas no se corroboren en los textos o secuencias que se estudian en esta Unidad. Estos cambios propuestos son congruentes con el enfoque disciplinario que se asume en la Introducción del Programa en las páginas 7-9.



- Las estrategias no toman en cuenta los procedimientos propuestos por el enfoque comunicativo de la asignatura. Esto implica el trabajo con textos y enunciados tipificados, que permitan la aplicación de estrategias textuales. Las estrategias, en su mayoría, se basan en procedimientos propios del enfoque formal. El cual implica el análisis morfosintáctico de oraciones aisladas de contexto inmutable en el que la gramática es el fin y meta del proceso educativo. Destaca la falta de estrategias textuales que permitan al alumno comprender el texto como un todo, en lugar de segmentos desarticulados y desvinculados entre sí.
- Se encuentra una ausencia preocupante de la didáctica propia del taller en las estrategias o actividades presentes en el programa. Dichas estrategias se centran en recabar información y presentación en plenaria. No se dan propuestas que permitan crear una red de colaboración entre los alumnos, o un intercambio con el profesor, pues las actividades pueden realizarse de manera individual o grupal, sin que afecte el producto final. De igual modo, la creatividad no es perceptible. La falta de relevancia de las estrategias es evidente en la falta de intercambio dentro y fuera del ámbito escolar. Tampoco se nota el rol “del alumno [como] un sujeto activo que construye el conocimiento a través de la práctica. [En un] espacio de interacción comunicativa que supone intercambios múltiples entre los participantes” (CCH, 2006: 79). En general, las estrategias responden a un ámbito formal de la lengua, donde se aborda el aspecto gramatical y no se propicia el trabajo cooperativo.
- Las referencias no resultan adecuadas desde el punto de vista del enfoque disciplinario de la materia. Pues, buena parte de las propuestas son métodos tradicionales que consideran la gramática-traducción y el enciclopedismo como el eje rector del aprendizaje de la lengua griega, el cual se superpone al Enfoque Comunicativo. De las referencias



indicadas en los programas faltan más del 30% en las bibliotecas de los planteles. Lo cual amerita una revisión colegiada que actualice las referencias. No se encuentran referencias sobre las secuencias textuales ni sobre la metodología para el docente.

- No se manifiesta el uso de las TICs o TACs, en su lugar se promueve el trabajo en el cuaderno y pizarrón, es decir, soportes tradicionales. Las nuevas tecnologías se encuentran circunscritas al uso de PowerPoint o a la búsqueda de información por internet. En este sentido es deseable hacer un balance de la infraestructura tecnológica física y aérea de cada plantel para su uso por la comunidad, con el fin de integrar opciones digitales en algunos apartados del programa, como son estrategias, referencias o evaluación.
- Con respecto al apartado de la evaluación, se considera que no son criterios de evaluación, sino actividades de acreditación centradas en la adquisición de conocimientos conceptuales y declarativos. No se tiene una vinculación entre el enfoque de la materia y la propuesta de evaluación, pues se centra en aspectos formales de análisis morfosintáctico, lejos de la identificación del logro de habilidades comunicativas. Sólo incluye aspectos sumativos, no se toma en cuenta los valores, las actitudes o el proceso de aprendizaje del alumno. Además, en gran parte las actividades de evaluación pueden realizarse de manera individual, lo que no impacta en la identificación del alumno como un ente social.

Seminario Central de Griego y Latín

Referencias:

DGCCH. (2006). Orientación y Sentido de las Áreas.

DGCCH. (1996). Plan de Estudios Actualizado.

ENCCH. (2016). Programa de Estudios de Griego I - II.

Reyes, J. (2019). Informes de Área Básica y Área Complementaria.





Informe de Latín I, que corresponde al punto: 3. Anexos, inciso d), de acuerdo a la estructura del Cuadernillo de Orientaciones.

Ciclo 2019-2020

Seminario de Seguimiento a los Programas de Griego y Latín
Raúl Alejandro Romo Estudillo
Lorena Guadalupe Rivera Anaya



Considerando que:

- I. El proyecto de los Seminarios se inscribió en el Campo 4. Proyectos coordinados institucionalmente, acordes con los objetivos y líneas de acción señalados en el Plan de Trabajo del Colegio de Ciencias y Humanidades (2018- 2022) cuyos

objetivos generales fueron:



- Valorar la pertinencia de los programas de las asignaturas de la asignatura de Latín I, con respecto al Plan de Estudios y al Modelo Educativo del Colegio.
- Detectar las dificultades que presenta la aplicación de los programas de Estudio de estas asignaturas y proponer soluciones.
- Elaborar un inventario de los materiales que se revisen.
- Elaborar una propuesta de formación de profesores.
- Evaluar el resultado de la aplicación de los programas de estudio actualizados, con base en lo anterior, y considerar su pertinencia para hacer los ajustes necesarios, con el apoyo de los cuerpos colegiados.
- Difundir, con el apoyo de las direcciones de los planteles y la Dirección General, los resultados del grupo de trabajo.

- II. Las actividades y/o productos que el seminario se comprometió a realizar de acuerdo con las definiciones del protocolo de equivalencias fueron:

- a) Diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura en cuanto a apoyo y recursos didácticos.
- b) Propuestas de solución a los problemas encontrados.
- d) Inventario de materiales revisados.
- e) Propuestas de formación de profesores.

Actividades que se sustentan en el *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera*, específicamente en la actividad **Apoyo a la aplicación de los programas de estudio**, ubicada en **el Rubro I, nivel C, número 1**. Cabe aclarar que en el apartado de **Resultados y Propuestas** de este informe el lector encontrará dos apartados generales: el primero de **Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Latín I**, subdividido en tres viñetas:



- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

En estas viñetas se cumple con los incisos **a)** y **d)** de las actividades y productos compromiso del seminario.

El segundo apartado general se titula **Propuestas de solución a los problemas encontrados en la asignatura de Latín I**, subdividido nuevamente en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

Ahora en estas viñetas se cumple con los incisos **b)** y **e)** de las actividades y productos comprometidos por el seminario, de acuerdo con la definición de la actividad llevada a cabo con apego al *Protocolo de equivalencias (3ª versión 2008)*.

III. Que el informe de Apoyo a la Docencia o Área Complementaria responderá **al proyecto comprometido** por cada seminario **y a lo solicitado en el cuadernillo de orientaciones para la presentación de informes 2019-2020**

El Seminario de Griego y Latín desarrolló los Objetivos generales y las Actividades propuestas en el Proyecto de acuerdo con la agenda de la Dirección General y de la Secretaría Académica, instancias coordinadoras que proporcionaron algunos instrumentos de trabajo y marcaron tiempos y prioridades. Salvo el último objetivo de difundir los resultados, que se ha pospuesto debido a la emergencia sanitaria. También nos hemos apegado a las especificaciones del cuadernillo de orientaciones para la presentación de informes 2019-2020, pp. 24-27.



ÍNDICE

Introducción	
Metodología	
RESULTADOS Y PROPUESTAS	
Resultados de Diagnóstico de Dificultades y estado de Latín I en cuanto a:	
Apoyos y Recursos didácticos	
Inventario de Materiales de Latín I, elaborados por profesores	12
Libros sobre Latín I en las bibliotecas de los planteles	14
Informes de profesores de tiempo completo acerca de Latín I	18
El Programa de Latín I a través del Cuestionario del CAB y el análisis cuantitativo y cualitativo	19
Formación de profesores de Latín	26
Propuestas de Solución a los problemas encontrados de Latín I en cuanto a:	27
Propuesta para Apoyos y Recursos didácticos	
Propuesta para Materiales de Latín I, elaborados por profesores	29
Propuesta sobre libros para Latín I en las bibliotecas de los planteles	29
Propuesta sobre productos de profesores de tiempo completo acerca de Latín I	33
Propuestas al Programa de Latín I sobre Resultados del Análisis Cuantitativo y Cualitativo	33
Propuestas para formación de profesores de Latín	38
Análisis Cuantitativo y Cualitativo del Programa de Latín I	40
Criterio de Adecuación	41
Criterio de Congruencia	71
Criterio de Vigencia	101
Criterio de Relevancia	111
Criterio de Factibilidad	128
Consideraciones generales de la asignatura	
Presentación de resultados globales del Programa de Latín I	139
Opinión global del Seminario sobre el Programa de Latín I	
Argumentos	



INTRODUCCIÓN

Uno de los programas prioritarios del Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 del Colegio de Ciencias y Humanidades es el programa institucional “Seguimiento a la aplicación de los programas actualizados”, el cual tiene como propósitos principales: valorar la pertinencia de los mismos en relación con el Plan de Estudios, el Modelo Educativo del Colegio y el Perfil del Egresado.

El informe que a continuación se presenta se ubica en el Campo IV. Proyectos coordinados institucionalmente, acordes con los objetivos y líneas de acción señalados en el Plan de Trabajo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) 2018-2022, numeral 2. Desarrollo curricular: seminarios centrales para dar seguimiento a los programas de estudio actualizados, inciso a) Apoyo a la aplicación de los programas de estudio (I-C-1).

El informe se fundamenta en los siguientes documentos:

1. El programa estratégico número dos, denominado “Planes y programas de estudio” del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, del Dr. Enrique Graue Wiechers, el cual tiene como línea de acción la “creación y modificación de planes y programas de estudio con la finalidad de garantizar su calidad y pertinencia en función de las necesidades y retos de la sociedad” (Graue, 2017, p. 11).
2. La línea de trabajo número “IV. Puesta en práctica de la actualización curricular”, del Plan de trabajo para la dirección de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2018-2022, del Dr. Benjamín Barajas Sánchez, Director General del CCH, cuyo objetivo general es “dar seguimiento y evaluar los resultados de los Programas de estudio actualizados, para hacer los ajustes necesarios en beneficio del aprendizaje de los alumnos.” (Barajas, 2018, p. 23).



Asimismo, se toma en cuenta la recomendación del H. Consejo Técnico para instrumentar paulatinamente los programas de estudio a partir del ciclo escolar 2018-2019 con la intención de detectar las dificultades y recuperar de manera sistemática y reflexiva, las fortalezas de la puesta en práctica de los programas de estudio.



Entre los alcances del proyecto se encuentra, por un lado, dar continuidad al proceso de instrumentación y seguimiento de los programas de estudio de Griego I-II y Latín I-II, de manera colegiada, con la intención de facilitar y fortalecer su puesta en práctica entre los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y por el otro, identificar los elementos que por sus características pueden ser susceptibles de mejoras, lo que permitirá contar con programas más sólidos en los aspectos disciplinarios, didácticos y pedagógicos, acordes con el Modelo Educativo del Colegio.

Los resultados obtenidos son complejos en el caso de Latín I y II, porque se requiere de modificaciones de fondo a los programas y a la formación docente, ambas problemáticas, identificadas en el conjunto de los instrumentos analizados, han dado lugar a propuestas de solución, que hemos fundamentado en fuentes institucionales del CCH, con el propósito de que la actualización de programas logre sus cometidos en función del Modelo Educativo.



METODOLOGÍA



Para llevar a cabo esta labor se han analizado los Programas de Estudio de Griego I-II y de Latín I-II en los elementos clave que permiten integrarlos como parte del Plan de estudios del CCH y de su Modelo Educativo, y en específico en cuanto al Área de estudio, vincularlos de manera directa con el Enfoque disciplinario asumido institucionalmente, para lograr el Perfil de egreso que el Colegio pretende en sus estudiantes; a saber, desarrollar su competencia comunicativa en lengua materna y en lenguas extranjeras, actualizando la conceptualización que se tiene de la adquisición y aprendizaje de lenguas por medio de los avances de la Pragmática, de la Lingüística, de la Enseñanza de lenguas y otras especialidades, que se conjugan en el Enfoque Comunicativo; que son pertinentes y congruentes con los Documentos institucionales, desde la Gaceta amarilla y otros textos subsecuentes, principalmente el *Plan de Estudios Actualizado* (1996) y la *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado* (2006). Además, realizamos la lectura de un *Marco referencial de docencia en el CCH*, un *Análisis comparativo de los programas de Griego y de Latín*, y una *Historia de los tres ejes*, elaboradas por el coordinador.

Asimismo, se hizo una revisión de las obras disponibles como material de apoyo para el cumplimiento de los propósitos y el logro de los aprendizajes del programa de estudio. Esta revisión consistió en la búsqueda de las obras disponibles en las bibliotecas, las áreas académicas y los PEC de los planteles. Para recabar la información, hicimos uso de dos formatos. En el primero, dirigido a los materiales impresos disponibles en las bibliotecas de los planteles, se señalaban las características que consideramos importantes de los materiales (datos de identificación, enfoque de enseñanza-aprendizaje, método, habilidades lingüísticas que promueven, qué tipo de textos aporta, a qué unidades del programa de estudio contribuye especialmente, entre otros datos). El segundo, destinado a los



materiales creados por los profesores que imparten la asignatura, recuperaba el título, los autores, la fecha de elaboración, su ubicación física y qué elementos aporta al programa de estudio. Dentro de esta revisión, se hizo especial énfasis en señalar qué obras de las indicadas por el programa de estudio no se encuentran disponibles en las bibliotecas de los planteles del Colegio.



Como parte de las labores dentro de este seminario se impartieron dos cursos de formación de profesores. El primero, que llevaba por nombre *Seguimiento a los programas de estudio de quinto y sexto de griego y latín*, se impartió del 2 al 6 de diciembre de 2019 y estaba dirigido a que los asistentes respondieran el instrumento de seguimiento de los programas de Latín I y Griego I. Con respecto a la asignatura de Latín I, un total de diez profesores resolvió el cuestionario en el marco de este curso. En este punto, es pertinente hacer notar que sólo diez de alrededor de cincuenta profesores que imparten las asignaturas en el Colegio participaron en este curso e hicieron el ejercicio de resolver el cuestionario, pese a los esfuerzos que se hicieron para que el mayor número posible de profesores pudieran participar: el curso estaba listado en la página del Departamento de Formación de Profesores de la Secretaría Académica del CCH, la misma Secretaría Académico extendió la invitación a los profesores de tiempo completo de las asignaturas y los miembros del seminario hicieron invitaciones personales a varios colegas.

De los diez cuestionarios que se obtuvieron por medio de este curso, para el análisis que se presenta en este formato se utilizaron los cuestionarios de los siguientes profesores: Roxana Mercedes Alemán Buendía, Alejandro Flores Barrón, Mirna Aimé García Chávez, Janet Roxana Hernández Hernández, Lorena Guadalupe Rivera Araya, Selene Yetlanezi Rodríguez Vázques, Raúl Alejandro Romo Estudillo y Yadira Sánchez Rodríguez. Estos ocho cuestionarios han podido proporcionarnos una mayor cantidad de datos con respecto a problemáticas en la implementación del programa de estudio y, en algunos casos, propuestas de solución a estas problemáticas. Las respuestas de los profesores Pedro López Agustín y Adriana López González no contenían elementos de análisis



y argumentación que contribuyeran a la detección de problemáticas sobre la aplicación del programa de estudio de la asignatura, por ende, no han sido considerados dentro del análisis que hemos hecho.

El segundo curso derivado de esta labor se tituló *Curso-taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Griego II y Latín II* y se impartió del 24 de febrero al 8 de marzo de 2020. Aunque el objetivo de este curso era responder el cuestionario para la asignatura de Latín II, el profesor Diego Arista Saavedra resolvió también el cuestionario sobre Latín I. Sin embargo, debido a que sus respuestas no incluían elementos de análisis y argumentación que contribuyeran a la detección de problemáticas sobre la aplicación del programa de estudio de la asignatura, tampoco fue considerado para este análisis.

Así pues, la fuente de información primordial para conocer el estado de la asignatura fueron los resultados del cuestionario “Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades”. El cuestionario (*vide* Anexos 3 y 4), albergado en una página Web del Colegio, consistía en distintos enunciados, organizados en siete apartados (introducción al programa, propósitos y aprendizajes, temática, tiempo didáctico, estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje y fuentes de consulta) con respecto a los cuales se tenía que indicar una valoración dentro de una escala Likert con cuatro niveles de respuesta (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo) y que incluían un espacio de observaciones para escribir las argumentaciones que sustentaban la valoración emitida en la escala de Likert. También incluía un apartado final de opinión en el que los profesores podían manifestar su valoración en general del programa de estudio de la asignatura.

El cuestionario del CAB de seguimiento de programas de estudio nos ha permitido, por un lado, obtener datos cuantitativos y cualitativos de la percepción de los profesores sobre el programa de estudio de la asignatura y, por otro, identificar las problemáticas que los profesores han detectado en la aplicación del programa.



El análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas del cuestionario se llevó a cabo en dos fases con sendos formatos. El primero de ellos (*vide* Anexo 3) está dividido en una tabla por cada apartado del cuestionario (Introducción, propósitos y aprendizajes, temática, tiempo didáctico, estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje y fuentes de consulta). A su vez, cada una de estas tablas presenta los diversos enunciados del enunciado organizados en los cinco criterios de revisión (adecuación, congruencia, relevancia, vigencia y factibilidad). Este formato nos permitió recuperar las argumentaciones de las respuestas de los cuestionarios y detectar las problemáticas identificadas por los profesores.



El segundo formato es el incluido en este informe. Las tablas de este formato siguen una organización por criterio (adecuación, congruencia, relevancia, vigencia y factibilidad). Cada tabla muestra al principio el gráfico con los resultados cuantitativos los enunciados relacionados con cada criterio, cosa que nos permite observar la tendencia de las respuestas de acuerdo con la escala del cuestionario. Posteriormente, se presentan las argumentaciones de las respuestas de los cuestionarios que son el sustento de las problemáticas que constituyen el apartado “consideraciones y propuestas”. A cada problemática identificada se ofrece una propuesta de solución y, en algunos casos, una muestra para ejemplificar dicha propuesta. La presentación y el análisis de esta información se incluye en las tablas que conforman este informe.

Otras fuentes de información para la labor de este seminario fueron los informes de los profesores de carrera que reportaron su área básica y, en algunos casos, su área complementaria con productos que se relacionan directamente con la asignatura. El formato de área básica buscaba recuperar los materiales empleados por los profesores, las dificultades identificadas en su informe, cómo se identificaron esas dificultades, la congruencia de las dificultades con respecto a los principios de la asignatura en el contexto del Colegio y las soluciones que aplicaron. El formato de área complementaria identifica el tipo de producto, el campo al que pertenece, los coordinadores y participantes del producto y una descripción de sus características. También se revisaron e



inventariaron los paquetes didácticos y las guías de examen extraordinario elaborados por los profesores de la asignatura que están disponibles en las áreas académicas, las librerías y los PEC de los planteles en el formato de materiales creado por los profesores.



En el siguiente apartado de **Resultados y Propuestas** de este informe, el lector encontrará dos apartados generales: el de **Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Latín I**, subdividido en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

En estas viñetas se cumple con los incisos **a) Diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Latín I**, y **d) Inventario de materiales revisados**, de las Actividades y Productos compromiso del seminario.

El otro apartado general se titula **Propuestas de solución a los problemas encontrados en la asignatura de Latín I**, subdividido nuevamente en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

Ahora en estas viñetas se cumple con los incisos **b) Propuestas de solución a los problemas encontrados**, y **e) Propuestas de formación de profesores**, de las actividades y productos comprometidos por el seminario, de acuerdo con la definición de la actividad llevada a cabo con apego al *Protocolo de equivalencias (3ª versión 2008)*.



RESULTADOS Y PROPUESTAS

Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Latín II en cuanto a:

- **Apoyos y recursos didácticos**

En este apartado general presentamos el diagnóstico de dificultades para conocer el estado actual de la asignatura de Latín I en el Colegio, ciclos 2019-2020.

Para empezar, hay una falta de estabilidad laboral para la mayoría de los profesores de la asignatura, cuestión que no ofrece a los docentes las mejores condiciones que les permitan dedicarse a las labores docentes y académicas dentro del Colegio.

La siguiente cuestión es el número de estudiantes que suelen estar inscritos en las clases de la asignatura. Un comentario generalizado entre los profesores es que la gran cantidad de estudiantes por grupo (en algunos planteles puede haber hasta 50 estudiantes por grupo) dificulta enormemente el alcance de los propósitos y los aprendizajes contemplados por el programa de estudio. Por otro lado, existe también entre los profesores la opinión de que el tiempo destinado para lograr los propósitos de la asignatura es insuficiente, sobre todo si se considera un trabajo bajo la modalidad de taller como está contemplado dentro de los principios del Área de Talleres. En la misma línea, la distribución de horas en algunos grupos (con clases, por ejemplo, los lunes y viernes) hace que pase mucho tiempo entre clases y dificulta una continuidad en las clases.

También hay diversos señalamientos sobre las carencias en las condiciones materiales de los planteles: además del gran número de estudiantes por grupo y la falta de conectividad y de recursos tecnológicos en todos los espacios de los planteles, debemos considerar las condiciones de higiene y la carencia generalizada (y la precariedad en



algunos casos) de las condiciones materiales (cantidad insuficientes de bancas, libros, películas, videos, mapas; problemas con los servicios de la biblioteca (en los casos en que está cerrada o no dan servicio de préstamo por alguna razón), las fotocopias y la impresión de exámenes).

De manera general, hay un uso poco efectivo de las TIC y TAC en las actividades docentes cotidianas. Esto se debe, por un lado, a las condiciones de conectividad en los planteles. A este respecto, si bien se ha hecho recientemente un avance importante en la instalación de la Red Universitaria de Aprendizaje, todavía no se logra cubrir todos los espacios de los planteles. Esta falta de integración de los recursos tecnológicos en las clases puede deberse también a la falta de preparación de los docentes en el manejo de las TIC y TAC. Por otro lado, tenemos que ser conscientes de las limitantes derivadas de las diversas condiciones socio-económicas de los estudiantes y los profesores del Colegio. Un caso especial al respecto es la carencia de materiales digitales en los repositorios institucionales de la UNAM y del CCH (Red Universitaria de Aprendizaje, Portal Académico del CCH) que apoyen la instrumentación del programa de estudio de la asignatura.

Por último, podemos señalar que hay condiciones externas (paros, emergencias sanitarias y demás situaciones imprevisibles) que impiden que se lleven a cabo las clases presenciales en los planteles del Colegio.

- **Inventario de materiales de Latín I**

Materiales elaborados por profesores de la asignatura

Con respecto a los materiales elaborados por los profesores para apoyar la aplicación del programa de la materia de Latín, observamos que no son muy abundantes y tampoco son muy variados. Los materiales existentes caen en la categoría de exámenes extraordinarios y paquetados didácticos. La carencia generalizada de materiales elaborados por los profesores puede deberse, en parte, a que los programas de estudio actualizados para las asignaturas de quinto y sexto semestre se implementaron a partir del año 2018. La primera problemática al respecto,



entonces, tiene que ver con una carencia generalizada de materiales dirigidos específicamente a la enseñanza de la asignatura en el contexto del Colegio.

Por otro lado, encontramos que los materiales existentes siguen de cerca el programa de estudio de la asignatura lo que significa que reproducen también sus inadecuaciones. A raíz de la actualización de los programas de estudio la propuesta de solución de algunos profesores de la asignatura, en vez de replantear la pertinencia de la enseñanza de un tipo de conocimiento abstracto y de difícil articulación con otros puntos de interés, que además es contraria a los principios del Área de Talleres y del modelo educativo del Colegio, fue elaborar paquetes didácticos en esa misma línea formalista del programa de estudio, cuya contribución efectiva a la enseñanza de la asignatura en el contexto del CCH (porque, además de ser propuestas orientadas en sentido contrario a la propuesta educativa del Colegio, son productos elaborados con mucho descuido) es cuestionable.

Otra propuesta surgida de esta problemática se refugia en la terminología gramatical con la elaboración de un glosario de términos en el que, por la naturaleza del producto, prima la descripción abstracta no ya de la lengua latina sino de las categorías tradicionales para la descripción de la lengua latina. El estudio de estas categorías tradicionales, además de estar totalmente desactualizado para el estudio de la lengua en la actualidad, no contribuye en nada a los propósitos formativos del Colegio.

Así pues, con respecto a guías de extraordinario, tenemos la siguiente información sobre la disponibilidad de los planteles de guías para el programa de estudio actualizado de Latín I (*vide* Anexo 9):

Producto	A	N	V	O	S
Guía de extraordinario de Latín I (2018)	x	x	x		x



Por otro lado, tenemos un paquete didáctico sobre la asignatura. Bajo la coordinación de la profesora Gloria Clotilde Paredes Pérez (Vallejo), los profesores Vicente Ballesteros Linares (Naucalpan), Arlahé Buenrostro Navarrete (Sur), Gloria Alejandra Garduño Hernández (Sur), Dina Eugenia Hernández Ulloa (Sur) y Santiago Zamorano García (Vallejo) produjeron el Paquete Didáctico Latín I. Este material sigue de cerca los propósitos, aprendizajes y temáticas del programa de estudio de Latín I; sin embargo, junto con el programa de estudio, es una propuesta que no es congruente con los principios del Modelo Educativo y del Área de Talleres (*vide* Anexo 15). Este material se remonta al año 2018 y está disponible en las librerías de los planteles Sur y Vallejo.



Libros sobre Latín I en las bibliotecas de los planteles

En seguida, tenemos el inventario de materiales disponibles en las bibliotecas de los planteles para apoyar la aplicación del programa de la asignatura de Latín I (*vide* Anexo 11). Se observará que una buena cantidad no está disponible en las bibliotecas de todos los planteles. En un espacio aparte se incluyen las referencias de obras contempladas por el programa pero que no se encuentran en ningún plantel del Colegio.

Obra	A	N	V	O	S
Arana Rodríguez, A. (2011). <i>Etimologías grecolatinas. Práctica, ocios y teoría</i> . México: Edere.			x	x	x
Aznar, J. y Alarcón, T. (2013). <i>Etimologías grecolatinas del español</i> . México: Pearson.					x
Asimov, I. (1983). <i>El imperio romano</i> . México: Alianza					x
Aymard, André (1960). <i>Roma y su imperio</i> . Madrid: Editorial Destino					x
Ayuso, A. y Montero, E. (2008). <i>Latín</i> . Madrid: Akal.	x	x	x	x	x
Ayuso, A. (2012). <i>Latín. Libro-guía del profesorado</i> . Madrid: Akal.	x	x	x	x	x
Balme, M. y Morwood, M. (2012). <i>Latín 2</i> . Madrid: Oxford educación	x	x	x	x	x



Obra	A	N	V	O	S
Barragán, J. (2010). <i>Etimología grecolatinas: texto y ejercicios de investigación lexicológica</i> . México: Grupo Editorial Patria					
Barrow, R. H. (1983). <i>Los romanos</i> . México: FCE	X	X	X	X	X
Bayet, J. (1966). <i>Literatura Latina</i> . Barcelona: Ariel		X			
Bernal, B. (1981). <i>Historia del derecho romano y de los derechos neorromanistas</i> . México: Porrúa.					X
Bosch, B (1988). <i>Palaestra: método de latín para el 3º y 4º año del bachillerato</i> . Mallorca: Universidad de Palma de Mallorca					X
Camacho, H. (1997). <i>Manual de etimologías grecolatinas</i> . México: Limusa					X
Cervantes, P. (2010). <i>Etimologías grecolatinas</i> . México: Grupo Editorial Patria					X
Codoñer, C. (1992). <i>Roma y su imperio</i> . México: Rei					X
Cornell, T y Matthews, J. (2000). <i>Roma: legado de un imperio</i> . Madrid: Akal					X
Corral, M. (2009). <i>Juega con palabras: etimologías grecolatinas para jóvenes</i> . México: Édere					X
Cortes, G. (1990). <i>Etimologías latinas y griegas del castellano</i> . México: Porrúa					X
D'iakov, V. (1996). <i>Historia de la antigüedad: Roma</i> . México: Grijalbo					X
D'Ors, X. (2001). <i>Antología de textos jurídicos de Roma</i> . Madrid: Akal.					X
Ferril, Arther. (2007). <i>La caída del Imperio romano: las causas militares</i> . Madrid: EDAF					X
Fustel de Coulanges, N. (2010). <i>La ciudad antigua. Estudio sobre el culto, el derecho y las instituciones de Grecia y Roma</i> . México: Porrúa.	X		X	X	X
García, L. (1998). <i>El bajo imperio romano</i> . Barcelona: Síntesis.					X
García, L. (2013). <i>Prácticas de derecho romano</i> . Madrid: Andavira					X
García, M. (1964). <i>Tratado elemental de etimología greco-latino-castellana y latina</i> . México: SEP					X
Guillén, J. (1981). <i>Gramática latina</i> . Salamanca: Ediciones Sígueme.		X			



Obra	A	N	V	O	S
Guillén, J. (1980). <i>Urbs Roma: vida y costumbres de los romanos</i> . Salamanca: Ediciones Sígueme					
Hadas, M. (1985). <i>La Roma imperial</i> . México: Ediciones Culturales Internacionales.					
Hernández, R. (2008). <i>Gramática latina</i> . México: Esfinge	x	x	x	x	x
Herrera, M. (2006). <i>Etimologías: nuevas estrategias para su aprendizaje</i> . México: Esfinge					x
Herrera, T. (1981). <i>Etimología grecolatina del español</i> . México: Porrúa.					x
Huber, F. (2009). <i>Glosario de derecho romano</i> . México: IURE Editores					x
Huber, F. (2000). <i>Diccionario de derecho romano: comparado con derecho mexicano y canónico</i> . México: Porrúa.					x
Hughes, R. (2011). <i>Roma: Una historia cultural</i> . Madrid: Crítica					x
Iglesias, J. (1999). <i>Derecho romano</i> . Madrid: Ariel.					x
Manzanero, M. y Ibáñez, M. <i>Latín</i> . Madrid: Editex	x	x	x	x	x
Matyszak, P. (2012). <i>La antigua Roma por cinco denarios al día</i> . Madrid: Akal.					x
Mateos, A. (1967). <i>Etimologías latinas del español</i> . México: Esfinge	x	x	x	x	x
Mateos, A. (2006). <i>Cuaderno de etimologías grecolatinas del español</i> . México: Esfinge					x
Mateos, A. (2004). <i>Compendio de etimologías grecolatinas del español</i> . México: Esfinge	x	x	x	x	x
Muñoz, R. (2010). <i>Etimología grecolatinas del español</i> . México: McGraw-Hill Interamericana					x
Navarro, J. y Rodríguez, J. M. (2008). <i>Latín</i> . Madrid: Grupo Anaya	x	x	x	x	x
Nieto, F. (2000). <i>Raíces griegas y latinas</i> . México: Trillas	x			x	
Nieto, F. (2003). <i>Aprende latín</i> . México: Edere.	x	x			
Oerberg, H. (1954). <i>Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana</i> . Grenaa: Domus Latina.			x		
Pastor, B. (2008). <i>Breve historia de Roma: monarquía y república</i> . Madrid: Nowtilus.					
Pastor, B. (2008). <i>Breve historia de Roma: el imperio</i> . Madrid: Nowtilus.					x
Penagos, L. (1985). <i>Gramática latina</i> . Santander: Sal Terrae	x	x		x	x



Obra	A	N	V	O	S
Petit, Eugene (2002). <i>Tratado elemental de derecho romano</i> . México: Porrúa					
Pimentel, J. (2007). <i>Diccionario: latín-español, español-latín</i> . México: Porrúa					
Pingarrón, E. (1998). <i>Étimos latinos</i> . Barcelona: Exaedro.	x	x	x		
Potter, David (2017). <i>Los emperadores de Roma: historia de la Roma imperial desde Julio Cesar hasta el último emperador</i> . Madrid: Ediciones del Pasado y del Presente.					x
Rabinovich-Berkman, R. (2006). <i>Derecho romano para Latinoamérica</i> . Quito: Cevallos Editora Jurídica					x
Rivero, A. (2005). <i>Sintaxis latina</i> . México: Universidad Anáhuac Sur					
Rizo, Francisco (1988). <i>Latín</i> . México: CCH					x
Rodríguez, M. <i>Presencia del latín en el español</i> . México: Noriega Editores & Limusa	x	x	x	x	x
Rubio, L. (1990). <i>Nueva gramática latina</i> . Madrid: Coloquio.	x	x	x	x	x
Sainz y Gómez, J. (1991). <i>Derecho romano I</i> . México: Limusa.					x
Sánchez, J. (2012). <i>Latín</i> . Madrid: McGraw-Hill	x	x	x	x	x
Schnitzler, H. (2008). <i>Latín. Método para aprender latín</i> . Madrid: Herder					x
Testal, M. (1998). <i>Latín. Un origen común</i> . Madrid: Ediciones Tilde.					x
Votsch, W. <i>Gramática latina</i> . Barcelona: Labor					
Wickham, C. (2013). <i>El legado de Roma: una historia de Europa de 400 a 1000</i> . Madrid: Presente y Pasado.					x
Zuffi, S. (2000). <i>La antigua Roma: la construcción de un mito desde Augusto a Justiniano</i> . Madrid: Electa.					x



A continuación, se enlista el inventario de obras incluidas en el programa de estudio de Latín I que no están disponibles en las bibliotecas de ninguno de los planteles (*vide* Anexo 11):

Baños, J. (coord.) (2009). *Sintaxis del latín clásico*. Madrid: Liceus.



Encuentra, A. (2011). *Latium per se. Método progresivo de latín*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Mommsen, T. (1952). *Historia de Roma*. Buenos Aires: Losada.

Ogilvie, M. R. (1995). *Los romanos y sus dioses*. Madrid: Alianza.

Rivero, A. (2005). *Sintaxis latina*. México: Universidad Anáhuac Sur.

Vitalino, V. (coord.) (1995). *Didáctica del Latín. Actualización científico-pedagógica*. Madrid: Ediciones Clásicas.

Votsch, W. (2006) *Gramática latina*. Barcelona: Labor.



Como puede observarse, hay una importante cantidad de obras incluidas por el programa que no están disponibles en los planteles. Por otro lado, hay un excesivo número de gramáticas que no son adecuadas como apoyo para la asignatura desde la perspectiva del enfoque comunicativo. Por el contrario, son muy pocas las fuentes que podrían contribuir al tratamiento de la asignatura desde la perspectiva del enfoque del Área de Talleres.

Informes de profesores de tiempo completo acerca de Latín I

Por otro lado, se revisaron cuatro informes de área básica y tres informes de área complementaria de los profesores de tiempo completo que imparten la asignatura de Latín I (*vide* Anexos 14 y 15). A partir de los comentarios emitidos por los profesores, podemos identificar, en particular, la siguiente problemática con la asignatura:

- Hay dificultades inherentes al modelo de organización de propósitos, aprendizajes y temáticas que adopta el programa. Algunos profesores señalan la dificultad de integrar de manera orgánica los llamados eje gramatical y complementos lexicológico y cultural en su práctica docente.



- Frente a esta situación, notamos que los profesores le dan mayor importancia al eje gramatical por encima del enfoque del Área de Talleres, y que otorgan un nivel de importancia desigual a los complementos lexico gramaticales y cultural.
- A partir de este énfasis en el eje gramatical, vemos que los profesores reportan dificultades para hacer que los estudiantes se apropien de los conocimientos formales de la lengua. Los profesores mismos llegan a identificar algunas de las causas de esta situación. Para empezar, se trata de una visión de la lengua que los estudiantes no han tenido en su formación básica ni en las materias antecedentes del Área de Talleres (los TLRIID) dentro del Colegio. Asimismo, se trata de un tipo de conocimiento abstracto y teórico que es difícil de relacionar con otros puntos de interés y de aplicar en situaciones de la vida real. En la misma línea, es una clase de conocimiento que se agota en sí mismo y no acerca a los estudiantes a las fuentes de la cultura clásica. Y en términos didácticos, es un tipo de conocimiento que descansa en la memorización, es difícil de aprender de manera significativa para personas principiantes en la lengua latina y es poco atractivo para la mayoría de los estudiantes de las características que tenemos en el Colegio.



El Programa de Latín I a través del Cuestionarios CAB y el análisis cuantitativo y cualitativo

Por otro lado, tenemos las dificultades identificadas por medio de las respuestas al cuestionario de seguimiento de los programas de estudio (*vide* Anexo 3). A continuación, se presenta un panorama general de estas dificultades por criterio, que se podrá encontrar con mayor detalle en el análisis posterior.

Con respecto al **criterio de adecuación**, vemos que los problemas son especialmente manifiestos en los apartados de introducción al programa y de propósitos y aprendizajes, en cuestiones como la integración de los principios del Modelo Educativo del Colegio en la propuesta del programa de estudio, el enfoque disciplinario del programa, la división de propósitos, aprendizajes y temas en un eje y dos complementos, el papel central que ocupa el eje



gramatical y la abundancia de contenidos gramaticales. En este sentido, en los enunciados 1.1. *Los propósitos responden al Modelo Educativo del Colegio* y 1.3. *El enfoque disciplinario es apropiado para los propósitos de la asignatura*, vemos que las respuestas se manifiestan en desacuerdo.

Asimismo, las respuestas del cuestionario han hecho notar que los aprendizajes del programa son poco adecuados para la población a la que la asignatura está dirigida, al no considerar los conocimientos previos de los estudiantes, particularmente los que han adquirido por su paso en el Colegio; al presentar una progresión de aprendizajes basada en la lógica de la disciplina, que no considera un nivel de dificultad creciente para la comprensión conceptual por parte de los estudiantes; al presentar aprendizajes centrados en conocimientos declarativos que los estudiantes no pueden poner en práctica. De este modo, notamos que las respuestas de los cuestionarios sobre el enunciado 2.6. *Los aprendizajes consideran los conocimientos previos de los alumnos* se inclinan hacia estar en desacuerdo.

También hemos notado dificultades con respecto a los contenidos del programa de estudio, con señalamientos como que el programa ofrece temas abstractos de la teoría lingüística tradicional que son propios de la formación de un especialista en materia y que no presenta temas que respondan a los diversos intereses que tienen los estudiantes.

Por otro lado, vemos dificultades con respecto a las propuestas de evaluación para valorar habilidades, actitudes y valores. Sobre este punto, notamos que los problemas se concentran, por un lado, en una propuesta deficiente para promover del desarrollo de habilidades de la disciplina y, por el otro, en el desinterés absoluto para promover actitudes y valores junto con una formación académica. Ante esta situación, los comentarios han hecho notar que el programa de estudio no puede proponer formas de evaluación para valorar habilidades, actitudes y valores que no promueve para empezar. De este modo, tenemos una opinión dividida para el enunciado 6.1. *La evaluación propuesta es apropiada para la valoración de las habilidades consideradas en el programa de estudio y una actitud* en desacuerdo prácticamente unánime con respecto al enunciado 6.2. *La evaluación propuesta es pertinente para valorar actitudes y valores adquiridos*.



En cuanto al **criterio de congruencia**, las respuestas del cuestionario señalan problemáticas con la manera poco satisfactoria en que el programa de la asignatura contribuye al perfil de egreso del Colegio, en particular con respecto al concepto de cultura básica, y con la falta de correspondencia entre el enfoque didáctico-pedagógico adoptado por el programa y el modelo educativo del Colegio. Es de este modo que para los enunciados 1.2. *El programa de la asignatura contribuye al perfil de egreso* y 1.4. *El enfoque didáctico-pedagógico corresponde al modelo educativo del Colegio* tenemos una opinión dividida con argumentos en desacuerdo sustentados en las fuentes institucionales.



Del mismo modo, encontramos un grupo mayoritario de opiniones que está en desacuerdo con respecto a la relación establecida entre propósitos, aprendizajes y enfoque disciplinario (enunciado 2.1. *Los propósitos y aprendizajes son congruentes con el enfoque disciplinario*). Las voces en desacuerdo señalan que los propósitos y aprendizajes centrados en la gramática no son congruentes con el enfoque comunicativo (propio del Área de Talleres) para el que la gramática no es un punto de interés por sí mismo. También se señala que no aparece por ningún lado en el programa alguna formulación sobre el propósito fundamental del Área de Talleres que es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otro lado, también vemos señalamientos sobre la relación entre los contenidos y los propósitos del programa. Además de ser válida también en este punto la falta de congruencia entre el conjunto formado por contenidos y propósitos y el modelo educativo del CCH, vemos que las respuestas hacen notar la carencia de una secuencia lógica de contenidos que promueva el desarrollo de los aprendizajes de la asignatura, en particular debido a la división de los temas en tres aspectos que produce una desarticulación entre los contenidos del eje gramatical y los complementos lexicológico y cultural. A causa de las dificultades que supone integrar en todo momento tres tipos distintos de contenidos, encontramos que, en la práctica, los profesores suelen decantarse por el tratamiento de uno o dos aspectos en detrimento de los otros. Por consiguiente, tenemos que el enunciado 3.6. *La secuencia sugerida*



para el desarrollo de los contenidos facilita el logro de los aprendizajes presenta una mayoría de opiniones en desacuerdo.

Por otro lado, nos encontramos también con que hay un desacuerdo generalizado sobre la relación entre las formas de evaluación y los propósitos del programa de estudio. Además de la falta de congruencia entre el conjunto formado, por un lado, por la evaluación y los propósitos del programa y, por el otro, el modelo educativo del Colegio, vemos que, en muchos casos, las formas de evaluación propuestas no concuerdan con los propósitos del programa de estudio; que no todas las unidades del programa proponen formas de evaluación, y que no se incluyen estrategias para que los estudiantes puedan ser participantes activos del proceso de evaluación. De este modo, en el enunciado 6.4. *Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los propósitos del programa* tenemos una mayoría que se manifiesta en desacuerdo.

Con respecto al **criterio de vigencia**, vemos que en todos los enunciados se imponen las opiniones en desacuerdo. Sobre el enunciado 1.6. *El programa responde al contexto académico actual*, encontramos el argumento de que el programa no responde a las concepciones disciplinarias y didáctico-pedagógicas establecidas para el Área de Talleres a partir de la más reciente reforma curricular del Colegio (1996) y que forman parte de la corriente actual de enseñanza de la lengua. Sobre el enunciado 1.7. *El programa responde al contexto social actual*, las problemáticas se resumen en la idea de que el programa no hace una propuesta en términos del impacto social que podría tener la enseñanza de la materia en el nivel medio superior en nuestro país.

Del mismo modo, con respecto al enunciado 3.4. *Los contenidos establecidos están actualizados*, encontramos, para empezar, la observación de que es difícil ver en qué consiste la actualización del programa de estudio cuando la mayoría de los contenidos ha permanecido inalterable a lo largo de las distintas versiones del programa. Pero también tenemos los señalamientos de que, incluso considerados en sí mismos, los contenidos del programa — centrados en la gramática y en las categorías gramaticales de la descripción gramatical— provienen de una visión



positivista de la disciplina; en este sentido, ni son actuales, ni son innovadores, ni son congruentes con la esencia del modelo educativo del Colegio.

Con respecto al enunciado 7.3. *Las fuentes de consulta básicas son suficientes para estudiar los contenidos del curso*, encontramos, en primer lugar, que no hay distinción entre fuentes básicas y complementarias, por lo que el programa no nos ofrece una indicación de cuáles son las obras principales para llevar a cabo su propuesta. Por otro lado, vemos que no todos los aprendizajes están representados uniformemente con fuentes de consulta para su estudio. Asimismo, para ser una propuesta enfocada en el mundo romano antiguo, no encontramos referencias a fuentes directas antiguas, aunque sea como sugerencias de lectura.

Con relación al **criterio de relevancia**, observamos primeramente dificultades con respecto a los propósitos y aprendizajes. Sobre este punto, las respuestas señalan problemas con la manera en que los aprendizajes del programa promueven el desarrollo de habilidades en la asignatura, actitudes y valores. Sobre la cuestión del desarrollo de habilidades, tenemos las argumentaciones sobre que los aprendizajes están cargados a la dimensión conceptual, más que procedimental, del conocimiento, por lo que no es realmente una propuesta centrada en el desarrollo de habilidades. Asimismo, tenemos la cuestión de que las habilidades de “análisis morfo-sintáctico y pensamiento deductivo” son contrarias a las habilidades lingüísticas que el Área de Talleres busca promover. Por otro lado, hay señalamientos en el sentido de que no queda claro qué habilidades son propias de la disciplina y no más bien genéricas para una serie de materias en común.

Del mismo modo, las respuestas del cuestionario hacen notar la poca relación de los propósitos y aprendizajes del programa con el análisis y la problematización de lo cotidiano, o con la aplicación del conocimiento en la solución de problemas. Al ser una propuesta totalmente centrada en su objeto de conocimiento, no ofrece muchas posibilidades de trascender más allá del aprendizaje de los aspectos propuestos como finalidad. De este modo, tenemos una postura dividida con respecto a los enunciados 2.2. *Los aprendizajes promueven el desarrollo de habilidades en la*



asignatura y 2.4. *Los aprendizajes se relacionan, en su caso, con el análisis y la problematización de lo cotidiano, o con la aplicación del conocimiento en la solución de problemas*, mientras que para el enunciado 2.3. *Los aprendizajes incluyen el desarrollo de actitudes y valores, la mayoría de las respuestas se ha manifestado en desacuerdo*.



Sobre la cuestión de los contenidos, encontramos los comentarios de que la relación establecida por los propósitos y contenidos del programa no son pertinentes para el logro de los propósitos educativos del Colegio. Del mismo modo, desde la perspectiva del Área de Talleres, tampoco se trata de contenidos que sean esenciales para el logro de los propósitos educativos del Área. Tampoco podemos hablar de que se trate de contenidos fundamentales cuando el programa no ofrece los criterios de selección de los contenidos (considerando, además, los señalamientos en criterios anteriores en el sentido de que los contenidos se han repetido a lo largo de las distintas versiones del programa). Así pues, tenemos un enunciado 3.3. *Los contenidos son fundamentales o esenciales para el logro de los propósitos del programa* con una postura que muestra un desacuerdo generalizado.

Sobre las estrategias didácticas, notamos también varios puntos que señalan dificultades. Para empezar, vemos actividades (más que estrategias) simples, repetitivas, convencionales y centradas en el docente, donde no queda claro las contribuciones del trabajo colaborativo propuesto. Es así que tenemos el enunciado 5.4. *Las estrategias didácticas sugeridas fomentan el trabajo creativo y colaborativo* con respuestas cargadas hacia una postura en desacuerdo. Por otro lado, encontramos, de manera correspondiente con el enunciado 2.4 discutido arriba, que las estrategias no promueven la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, si no hay aprendizajes formulados sobre estos aspectos que sirvan de referencia, sería muy difícil encontrar estrategias que apunten a esto. Por consiguiente, en el enunciado 5.5. *Las estrategias didácticas promueven, en su caso, la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana* encontramos una mayoría que se ha manifestado en desacuerdo.



Por otro lado, también notamos una postura generalizada que se muestra en desacuerdo con respecto a la inclusión de las TIC y las TAC en las estrategias didácticas sugeridas por el programa de estudio. Como señalan las

respuestas del cuestionario, fuera de menciones esporádicas y muy genéricas a recursos de las TIC y TAC, lo cierto es que las actividades propuestas no promueven el uso de estos recursos, y cuando los incluyen, no promueven nuevas formas de relación entre los estudiantes y el objeto de conocimiento, y entre los participantes del acto educativo. De modo que en el enunciado 5.6. *Las estrategias didácticas sugeridas promueven el aprovechamiento de las TIC y de las TAC* podemos ver que la gran mayoría de las respuestas se ha manifestado en desacuerdo.



En lo que respecta al **criterio de factibilidad**, tenemos algunos enunciados planteados en función del tiempo asignado. Sobre ellos, notamos una serie de problemáticas sobre la cantidad insuficiente de tiempo para la consecución de los propósitos, el logro de los aprendizajes y el tratamiento de los temas. Las argumentaciones están planteadas en el sentido de que el programa ofrece un número excesivo de aprendizajes y temas por tratar; que, dentro del tiempo considerado, no es posible abarcar estos elementos con gran profundidad; o que, bajo la modalidad del taller, se requiere de mayor tiempo para abarcar todos los aspectos contemplados. También se mencionan como factores determinantes la dispersión creada por la división en eje gramatical y complementos lexicológico y cultural, la cantidad de estudiantes por grupo, y las situaciones externas que interrumpen la continuidad de las clases.

Por otro lado, con respecto a las referencias, las respuestas han señalado el detalle (referido también en el criterio anterior) de que el programa no hace distinción entre referencias básicas y complementarias, por lo que no tenemos indicaciones de cuáles son las fuentes que sustentan principalmente la propuesta educativa del programa.



- **Formación de profesores de Latín**

A partir de los instrumentos que se han presentado a lo largo de este formato, hemos podido obtener información sobre las siguientes problemáticas que tienen que ver con la formación de profesores.

Falta una mejor formación sobre el Modelo Educativo del Colegio y sus propósitos formativos. También es necesaria una formación sobre los enfoques de enseñanza-aprendizaje pertinentes a la asignatura. Asimismo, hacen falta espacios de reflexión colegiada para reconocer los componentes de los programas de estudio y su jerarquía. En última instancia, es necesario observar que no hay una oferta continua y variada de medios para la formación: coloquios, encuentros, semanas académicas, artículos publicados en las revistas del Colegio y réplicas a estos artículos, y demás.



Propuestas de solución a los problemas encontrados de Latín I en cuanto a:

- **Apoyos y recursos didácticos**

A los problemas identificados en el apartado de problemáticas, presentamos las siguientes propuestas de solución:

Es necesario asegurar la definitividad de todos los profesores de la materia en activo que cumplan con las condiciones estipuladas en el Estatuto del Personal Académico. También deben aumentarse las plazas de medio tiempo y tiempo completo para mejorar las condiciones laborales de más profesores de la materia. Asimismo, debe ofrecérseles a los profesores una asesoría constante (por medio de cursos y atención personalizada) sobre los procedimientos para el mejoramiento de sus condiciones laborales.

Frente a la situación del número de estudiantes por grupo, es necesario externar de manera colegiada y por los conductos institucionales la conveniencia y la necesidad de tener grupos reducidos para lograr los aprendizajes propuestos por el programa de estudio. Por las condiciones propias del aprendizaje de una lengua extranjera (como en el caso del inglés y el francés), los grupos deberían conformarse en todos los planteles con un máximo 30 estudiantes. De esta manera, se garantiza una labor docente que pueda atender adecuadamente las necesidades de formación de los estudiantes. En la misma línea, con respecto a la cuestión de las horas asignadas a la asignatura y el calendario en el que puede estar distribuidas las clases, es necesario que los profesores de la materia trabajen de manera colegiada en una propuesta (sustentada en estudios e investigaciones) de horas y distribución del calendario para una materia de lengua como latín, para presentarla en el marco de una futura actualización curricular.



Sobre los diversos señalamientos con respecto a las condiciones materiales del Colegio, es necesario hacer diagnósticos sobre las condiciones de todos los planteles del Colegio y solicitar por medio de los canales institucionales los recursos que puedan ayudar a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el Colegio.



Sobre la situación de los materiales disponibles en los planteles y, en particular, los recursos tecnológicos, el Colegio debe contemplar medidas que consideren las condiciones tecnológicas de los planteles, las necesidades de formación tecnológica de los profesores y la diversidad de condiciones socio-económicas de estudiantes y profesores que condiciona el acceso a los recursos tecnológicos. Como profesores, debemos externalizar de manera colegiada y por los conductos institucionales el mejoramiento continuo de las condiciones tecnológicas de los planteles, la oferta constante de formación en el uso de la tecnología y la oferta de alternativas para que todos puedan tener acceso a los beneficios de los recursos tecnológicos.

En consonancia con lo anterior, se tiene que incentivar a nivel institucional el trabajo individual (convocatorias para la creación de libros, paquetes didácticos, antologías, estrategias didácticas que dé cabida a los Profesores de Asignatura) y colegiado (creación de grupos de trabajo) de los profesores de la materia para que creen materiales digitales que estén disponibles en los sitios de la UNAM y el Colegio. A este respecto, es pertinente mencionar las convocatorias que han salido recientemente para preparar antologías didácticas (19 de junio de 2020), compartir estrategias didácticas en formato digital (22 de junio de 2020) y producir material audiovisual educativo (2 de julio de 2020) en las que los profesores pueden participar, de manera individual o en equipos, para crear materiales que apoyen la implementación de los programas de estudio de las materias.



Con respecto a las condiciones externas que pueden impedir que el Colegio lleve a cabo las labores que le son propias, consideramos que el CCH debe estar preparado (con programas emergentes y un contacto permanente con su planta docente y sus trabajadores) ante las eventualidades que puedan obstaculizar las clases presenciales.

Por su parte, los profesores deben tener contacto con sus estudiantes y preparar formas de trabajo alternativas para asegurar cumpliendo con las actividades académicas a pesar de las eventualidades.



- **Propuesta para Materiales de Latín I**

Propuestas para Materiales elaborados por profesores de la asignatura

Es necesario incentivar la participación de los profesores en la elaboración de los materiales didácticos que apoyen la aplicación del programa de la asignatura de acuerdo con las características de los productos señaladas en el protocolo de equivalencia. En este sentido, pueden aprovecharse los espacios que la institución pone disponibles (como las convocatorias señaladas en el punto anterior) para que los profesores participen, de manera individual o colegiada, en la elaboración de materiales que repercutan en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura.

Por otro lado, consideramos que la institución debe hacer mayores esfuerzos para abrir las posibilidades de elaboración de los diversos materiales y recursos que se contemplan en el protocolo de equivalencia al mayor número posible de profesores sin importar su categoría, considerando que los profesores de asignatura son más que los profesores de carrera.

Propuesta sobre libros para Latín I en las bibliotecas de los planteles

Con respecto a los materiales disponibles en las bibliotecas para apoyar la aplicación del programa de la asignatura, a partir del inventario de materiales disponibles que presentamos en el apartado del estado de la asignatura, hemos identificado las siguientes referencias que pueden servir de apoyo para los programas de estudio desde la perspectiva del enfoque comunicativo.



Obra	A	N	V	O	S
Arana Rodríguez, A. (2011). <i>Etimologías grecolatinas. Práctica, ocios y teoría</i> . México: Edere.			X	X	
Ayuso, A. y Montero, E. (2008). <i>Latín</i> . Madrid: Akal.	X	X	X	X	
Balme, M. y Morwood, M. (2012). <i>Latín 2</i> . Madrid: Oxford educación.	X	X	X	X	X
Herrera, T. (1975). <i>Método de latín en frases célebres de ciencias y letras: para nivel de bachillerato y de la facultad o para uso autodidáctico</i> . México: Porrúa.		X			
Elias, E. (2000). <i>Frases y expresiones latinas</i> . México: Porrúa.			X		
Moyano, E. (1963). <i>Latín vital</i> . Barcelona: Herder.			X		
Oerberg, H. (1954). <i>Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana</i> . Grenaa: Domus Latina.			X		
Sánchis, J. (2012). <i>Latín</i> . Madrid: McGraw-Hill	X	X	X	X	X



Por nuestra parte, queremos proponer las siguientes fuentes para que sean consideradas en una futura adecuación o actualización de los programas de estudio:

a) Sobre formación didáctica y disciplinaria: referencias para el profesor, adecuadas para las tres unidades del programa



Aguilar, M. (2019). "usus adversus doctrinam? grammatica in schola alterius linguae. gramatica Latine tradita". *Thamyris* 10, pp. 237-264. Recuperado de http://www.thamyris.uma.es/Thamyris_2019/Aguilar.pdf

Bailey, J. (2016). "Teaching Latin to Humans. How to Honor both the Language and the Learner" [mensaje en un blog]. *Eidolon*. Recuperado de <https://eidolon.pub/teaching-latin-to-humans-4e6b489b4e17>.

Giuffrè, Mauro (2017). *Text Linguistics and Classical Studies. Dressler and de Beaugrande's Procedural Approach*. Cham: Springer International Publishing AG.

Gruber-Miller, J. (ed.) (2006). *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin*. Nueva York: Oxford University Press.

Holmes-Henderson, A., Hunt, S. y Musié, M. (eds.) (2018). *Forwards with Classics. Classical Languages in Schools and Communities*. Londres: Bloomsbury Academic.

Hunt, S. (2016). *Starting to Teach Latin*. Nueva York: Bloomsbury Academic.

López, G. (2015). *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/102093>

Nicoulin, M. (2019). "Methods of Teaching Latin: Theory, Practice, Application". *Arts & Sciences Electronic Theses and Dissertations* 1748. Recuperado de https://openscholarship.wustl.edu/art_sci_etds/1748/

Patrick, R. (2019). "Comprehensible Input and Krashen's Theory". *The Journal of Classics Teaching* 20, pp. 37-44. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S2058631019000060>

Van Den Arend, A. (2018). "Something Old, Something New: Marrying Early Modern Latin Pedagogy and Second Language Acquisition (SLA) Theory". *Teaching Classical Languages* 10. Recuperado de <https://tcl.camws.org/sites/default/files/van%20den%20ArendTCL10.1.pdf>

b) Libros de texto: para estudiantes y profesores, apropiados para les tres unidades del programa

Amery, H. (2014). *First Thousand Words in Latin*. Londres: Usborne.

Berard, S. (2019). *Vita nostra. Subsidia ad colloquia Latina*.

Blanchard, D. et al. (2017). *Forum. Speaking Latin as a Living Language*. Jerusalén: Polis Institute Press.



McCarthy, T. (2009). *Nunc loquamur: Guided Conversations for Latin*. Massachusetts: Focus Publishing/R. Pullins Co.

Vogel, F. y Halcomb, T. (2017). *Speak Latin: First Steps Toward Conversation in the Classroom*. Kentucky: Glossahouse.



c) Recursos electrónicos: referencias electrónicas para las tres unidades del programa

Project Arkhaia (<http://lapis.practomime.com/>). Sitio con textos en latín de diferentes niveles de dificultad presentados en una progresión gradual. Incluye una selección de César y Virgilio. Los textos pueden incluir audios, vocabulario, glosas, información cultural, actividades y revisión de temas gramaticales.

Mille noctes (<http://www.latinteachertoolbox.com/mille-noctes-texts.html>). Es un proyecto que tiene como objetivo crear una base de datos con lecturas para estudiantes de latín de nivel básico a intermedio. La base de datos incluye más de 300 textos de temática diversa compartidos por una comunidad de profesores en Estados Unidos.

Latinitium (<https://www.latinitium.com/>). Sitio web con numerosos recursos multimedia para el autoaprendizaje del latín. También cuenta con un canal de YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UCxS3m8PITAWuADD9Nic1YOg>)

Scorpio Martianus (<http://scorpiomartianus.com/index.php>). Sitio web con numerosos recursos multimedia para el autoaprendizaje del latín. Tiene presencia en todas las redes sociales.

Quid es tu? (<https://www.stitcher.com/podcast/quid-es-tu>). Podcast para principiantes en el que los participantes se hacen preguntas sobre palabras en latín.

Curso de latín en Duolingo (<https://www.duolingo.com/enroll/la/en/Aprender-Lat%C3%ADn>). Aplicación con lecciones en latín sobre una variedad de temas. Ideal para principiantes.



Propuesta sobre productos de profesores de tiempo completo acerca de Latín I

Con respecto a las problemáticas detectadas en los informes de los profesores de tiempo completo, consideramos que los proyectos de los profesores de carrera deberían estar orientados a la elaboración de productos que sean una respuesta al reto de la aplicación del enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Los problemas detectados por los informes son una muestra de la brecha que separa el enfoque del Área de Talleres —el enfoque comunicativo— del enfoque seguido (aunque no cabalmente reconocido) por el programa —el enfoque formal—. Las propuestas para resolver las problemáticas identificadas por los profesores, sin resolver primero la cuestión de los enfoques, contribuyen a mantener esa brecha o incluso (como en el caso del glosario de términos que reportamos) a hacerla más grande.



Propuestas al Programa de Latín I sobre Resultados del Análisis Cuantitativo y Cualitativo

En cuanto a las problemáticas detectadas por las respuestas al cuestionario del CAB, tenemos el siguiente panorama de propuestas de solución (que se encuentran de forma más detallada en las tablas de análisis). Con respecto a las problemáticas detectada en el criterio de adecuación, consideramos que es necesario replantear en el programa de estudio propósitos acordes con el Modelo Educativo; reflexionar de manera colegiada sobre la manera en que pueden integrarse conceptos clave del Colegio —como pensamiento crítico y cultura básica— y del Área de Talleres —como enfoque comunicativo y competencia comunicativa—; reflexionar de manera colegiada sobre la pertinencia de la división en un eje gramatical y en complementos lexicológico y cultural, y de que el eje gramatical sea el eje rector del programa.



Asimismo, con respecto a la cuestión de la falta de adecuación frente a la población objetivo, consideramos que los aprendizajes del programa deben tener en cuenta los aprendizajes de las asignaturas precedentes del TLRID; que la progresión de aprendizajes debe seguir un criterio pedagógico (comprensión conceptual por parte de los

estudiantes) más que disciplinario (progresión de temas de una gramática); que los aprendizajes deben estar planteados en función de lo que los estudiantes pueden hacer con lo que aprenden más que en la mera adquisición de conocimientos que no pueden relacionar con otras puntos y que no pueden aplicar en situaciones de la vida cotidiana.



En relación con los contenidos, el programa debe ofrecer temas no exclusivos de la formación del especialista (para no hacer de la clase una especie de introducción a la gramática del latín) y pensar qué temas propios de su disciplina pueden responder a los intereses y a las necesidades de formación actuales de los estudiantes.

Sobre la cuestión de la evaluación de habilidades, actitudes y valores, se debe empezar por tener como referencia aprendizajes centrados efectivamente en desarrollar habilidades en la asignatura y en fomentar actitudes y valores a la par de la formación académica.

En cuanto a las problemáticas identificadas con respecto al criterio de congruencia, consideramos que es necesario revisar con cuidado las fuentes institucionales y plantear propuestas, individuales y de manera colegiada, sobre cómo dar expresión a los conocimientos, habilidades y actitudes incluidos en el perfil de egreso desde la perspectiva disciplinaria de la asignatura. Un aspecto fundamental para hablar de congruencia dentro del planteamiento de una materia del latín en el contexto del CCH es la necesidad de armonizar los elementos del programa de estudio con los principios disciplinarios, didácticos y pedagógicos definidos institucionalmente. Si estos problemas son producto de un descuido en la revisión de las fuentes institucionales o por desconocimiento de las implicaciones que pueden tener en el programa las formulaciones institucionales, es necesario partir de la revisión de los documentos base de la propuesta educativa del Colegio y buscar formas de integrar efectivamente los postulados del modelo educativo en propuestas didácticas de la asignatura.



Con respecto a la falta de correspondencia entre los propósitos y aprendizajes, por un lado, y el enfoque disciplinario (enfoque comunicativo), por otro, nos encontramos con una situación similar a la señalada en el párrafo anterior. Si esta situación es resultado del desconocimiento de los principios del enfoque comunicativo y la manera de instrumentarlo para nuestra asignatura, es necesario buscar opciones existentes y proponer opciones nuevas de formación de profesores que atiendan las necesidades que tienen los profesores para saber qué es el enfoque comunicativo (empezando por qué es un enfoque dentro del campo de enseñanza de la lengua), qué repercusiones tiene un cambio de enfoque sobre cómo debe concebirse la disciplina y su enseñanza, y de qué manera puede integrarse en el trabajo en el aula con muestras de estrategias y actividades concretas.



Con respecto a la cuestión de la secuenciación de contenidos, consideramos que es necesario hacer conocer a los profesores de la asignatura —sobre todo a los más jóvenes— la historia de la división en ejes o aspectos que ha seguido la materia desde la versión 2004 de los programas, para entender las condiciones de surgimiento de esta idea, reconocer que es una formulación que no tienen un sustento en las fuentes institucionales y proponer que se abandone esta forma de presentar los contenidos a favor de un tipo de organización que permita una progresión natural y con una lógica de presentación unitaria.

Sobre la evaluación y los propósitos, además de la necesidad de proponer una relación entre estos elementos que sea congruente con el modelo educativo del Colegio, es necesario revisar con cuidado para cada unidad la correspondencia entre propósitos y formas de evaluación, de modo que la evaluación refleje todos y cada uno de los propósitos, y proponer verdaderas estrategias de evaluación en las que los estudiantes puedan ser participantes activos de este proceso.



Con respecto al criterio de vigencia, consideramos que debe empezarse por revisar las determinaciones curriculares para las materias del Área de Talleres establecidas a partir de la reforma del plan de estudios en 1996, de modo que el programa pueda ofrecer una propuesta educativa con una visión actualizada de la naturaleza de su objeto

de estudio y de la manera en que debe enseñarse su objeto de estudio. Posteriormente, deben revisarse propuestas actuales para la enseñanza de la asignatura, surgidas en el seno mismo del Colegio y en otros contextos. Para tener propuestas sobre cómo presentar una visión actualizada de la asignatura. Asimismo, para ofrecer una propuesta educativa vigente, consideramos que el programa de estudio debería establecer lazos entre los temas de la disciplina y la realidad de los estudiantes, de modo que pueda mostrar cómo el estudio de la disciplina puede incidir en la concepción y la resolución de problemáticas actuales.



Por otro lado, sobre la cuestión de los contenidos, deben determinarse elementos de estudio que no recaigan en la gramática, un tipo de conocimiento abstracto y teórico que es difícil de relacionar con otros puntos de interés que no tengan que ver con la descripción de la lengua latina desde una perspectiva formal. Para que esos contenidos sean actuales, innovadores y congruentes con el modelo educativo del Colegio, deben buscarse nuevas unidades de estudio centradas más en los intereses y necesidades de formación de los alumnos que en las temáticas tradicionalmente asociadas a la disciplina.

Sobre las fuentes de consulta, es necesario que el programa distinga primeramente entre referencias básicas y complementarias. Posteriormente, debe asegurarse de ofrecer obras —disponibles en las bibliotecas de los planteles o en línea— para abordar suficientemente todos los contenidos del programa. Para esto, es necesario hacer una búsqueda de los recursos disponibles tanto en los planteles como en la red. Por otro lado, el programa debe ofrecer referencias a las fuentes clásicas con las que podrían abordarse los temas de cada unidad. Para esto, podrían elaborarse de manera colegiada antologías didácticas que apoyen el tratamiento de los temas del programa.



Con relación a las problemáticas identificadas dentro del criterio de relevancia, el programa de estudio debe formular aprendizajes que hagan énfasis en el desarrollo de habilidades de la asignatura y no en el mero aprendizaje de

conocimientos. En este sentido, promover y desarrollar la habilidad de lectura (y no hacer análisis morfosintáctico y traducciones) debería estar en el centro de la propuesta del programa de estudio.

Con respecto a las problemáticas sobre la relación de la asignatura con el mundo real, deben hacerse estudios e investigaciones sobre propuestas que abordan problemáticas de la cotidianidad a partir de la disciplina, para identificar aquellos puntos o problemas del contexto de los estudiantes en el CCH en los que la disciplina podría incidir. Posteriormente, el programa tiene que hacer un esfuerzo por incluir en su propuesta, en la medida de lo posible, referencias a situaciones de la vida cotidiana y problemas reales en los que los estudiantes están involucrados.

Sobre la relevancia de los contenidos, el programa debe ofrecer puntos de interés congruentes con el Área de Talleres y los principios del modelo educativo. Asimismo, debe hacer explícito su criterio de elección de contenidos para conocer por qué esos contenidos, y no otros igualmente posibles, figuran en la propuesta. Si no existen esos criterios, debe empezarse por considerar que, en la constitución del programa, los contenidos están subordinados a los aprendizajes y propósitos del programa, por lo que debería partirse de la formulación de estos elementos antes de hacer la formulación de los contenidos.

Sobre las problemáticas con respecto a las estrategias didácticas, deben plantearse verdaderas estrategias que muestren los procedimientos de trabajo propios del Colegio y del Área de Talleres (si se desconocen, debe partirse de la revisión de las fuentes institucionales al respecto), que estén centradas en el estudiante y que hagan énfasis en la participación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. Con respecto a la cuestión de que las estrategias no promueven la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana, deben proponerse estrategias en las que se haga énfasis en la vigencia de la cultura romana en situaciones de la actualidad de los estudiantes.



Sobre las dificultades con respecto al aprovechamiento de las TIC y TAC, es necesario incluir el uso de más recursos de las TIC y TAC en estrategias del programa de estudio. Si el problema deriva del poco conocimiento que los profesores puedan tener de estos recursos, deben aprovecharse los cursos de formación de profesores orientados a estos temas que se ofrecen en cada período intersemestral-interanual, y solicitar cursos de formación sobre recursos específicos que apoyen la aplicación del programa. Si se debe a problemas con la infraestructura y los recursos del Colegio, la institución debe hacer un esfuerzo por cubrir las necesidades tecnológicas dentro de sus planteles para la incorporación efectiva de los recursos de las TIC y las TAC en las clases.



En lo que respecta a las dificultades sobre el criterio de factibilidad, frente al grupo de dificultades referidas al tiempo, es necesario hacer un análisis de manera colegiada sobre si el número y nivel de aprendizajes pueden cubrirse con profundidad en el tiempo propuesto y bajo la modalidad del taller como estrategia fundamental de la asignatura. También aquí tienen impacto las dificultades sobre la división de la materia en ejes y complementos, la cantidad de estudiantes por grupos (sobre estas dificultades, y las propuestas de solución, se ha hablado en otros lugares) y situaciones externas que están fuera del control de la institución.

Con respecto al problema sobre las referencias dentro de este criterio, es necesario indicar cuáles pueden ser las fuentes básicas y cuáles las complementarias, de modo que sea un tipo de información en la que el profesor pueda apoyarse en la aplicación del programa.

- **Propuestas para formación de profesores de Latín**

Como parte de las labores dentro de este seminario se impartieron dos cursos de formación de profesores, el primero, que llevaba por nombre *Seguimiento a los programas de estudio de quinto de Griego I y Latín I*, tuvo una modalidad semipresencial, con las sesiones presenciales en el plantel Vallejo, y fue impartido del 2 al 6 de diciembre de 2019 por los profesores Alejandro Flores Barrón y Raúl Alejandro Romo Estudillo (*vide* Anexo 5).



El segundo curso derivado de esta labor se tituló *Curso-taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Griego II y Latín II* y fue impartido en línea por los profesores Lorena Guadalupe Rivera Anaya y Raúl Alejandro Romo Estudillo del 24 de febrero al 6 de marzo de 2020. Se presenta el diseño y el informe de este curso. Este curso estaba dirigido a que los asistentes respondieran el instrumento de seguimiento de los programas de Latín II y Griego II (*vide* Anexo 6).



Derivado de las dificultades identificadas en las labores del seminario, se propuso un curso en el que se reflexionara sobre la pertinencia y la congruencia de la división en tres aspectos de enseñanza (adoptada por el programa de estudio de la asignatura) a la luz del enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres. El nombre del curso-taller fue *Los tres ejes con el enfoque comunicativo en Griego y Latín* y se impartió en línea del 7 al 11 de septiembre de 2020. El diseño de curso corrió a cargo de los profesores Tatiana Ix-Chel Caldera Chapul, Alejandro Flores Barrón, Lorena Guadalupe Rivera Anaya y Raúl Alejandro Romo Estudillo, y su impartición estuvo a cargo de los profesores Tatiana Ix-Chel Caldera Chapul y Raúl Alejandro Romo Estudillo (*vide* Anexo 7).

Además de estos cursos derivados de la labor de este seminario, debe hacerse un esfuerzo conjunto entre las autoridades del Colegio y los profesores de la asignatura, para tener una variedad de propuestas de formación que atiendan temas de vital importancia para la enseñanza del latín en el contexto del CCH. Como hemos identificado en el apartado de diagnóstico de dificultades, las líneas de acción son el Modelo Educativo del Colegio y sus propósitos formativos (incluido un conocimiento profundo del perfil de egreso), los enfoques de enseñanza-aprendizaje pertinentes a la materia, y el conocimiento de los componentes de los programas de estudio y su jerarquización. También es importante identificar y hacer uso de los diversos espacios (coloquios, encuentros semanales académicos, revistas del Colegio) en los que se puede dar la formación y el intercambio académico entre profesores. Asimismo, los profesores de la materia debemos acercarnos a nuestros compañeros de otras materias



del Área (en particular con los profesores del TLRIID y de los idiomas que se imparten en el Colegio) para recuperar sus experiencias y sus prácticas en la aplicación del enfoque comunicativo en el contexto del CCH.



Análisis Cuantitativo y Cualitativo del Programa de la Asignatura de Latín

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de seguimiento y aplicación del programa de Latín I, en función de los cinco criterios utilizados: Adecuación, Congruencia, Vigencia, Relevancia y Factibilidad, para evaluar la coherencia y congruencia del programa de Latín I respecto al Modelo Educativo, al Enfoque disciplinario, a la Orientación y Sentido de Área y al Perfil del Egresado.

N.B. Como el espacio de redacción es mínimo en las columnas, para ganar espacio y brevedad preferimos usar las iniciales en mayúsculas de quien hace el comentario y en minúsculas del responsable de sintetizar y elaborar el análisis.

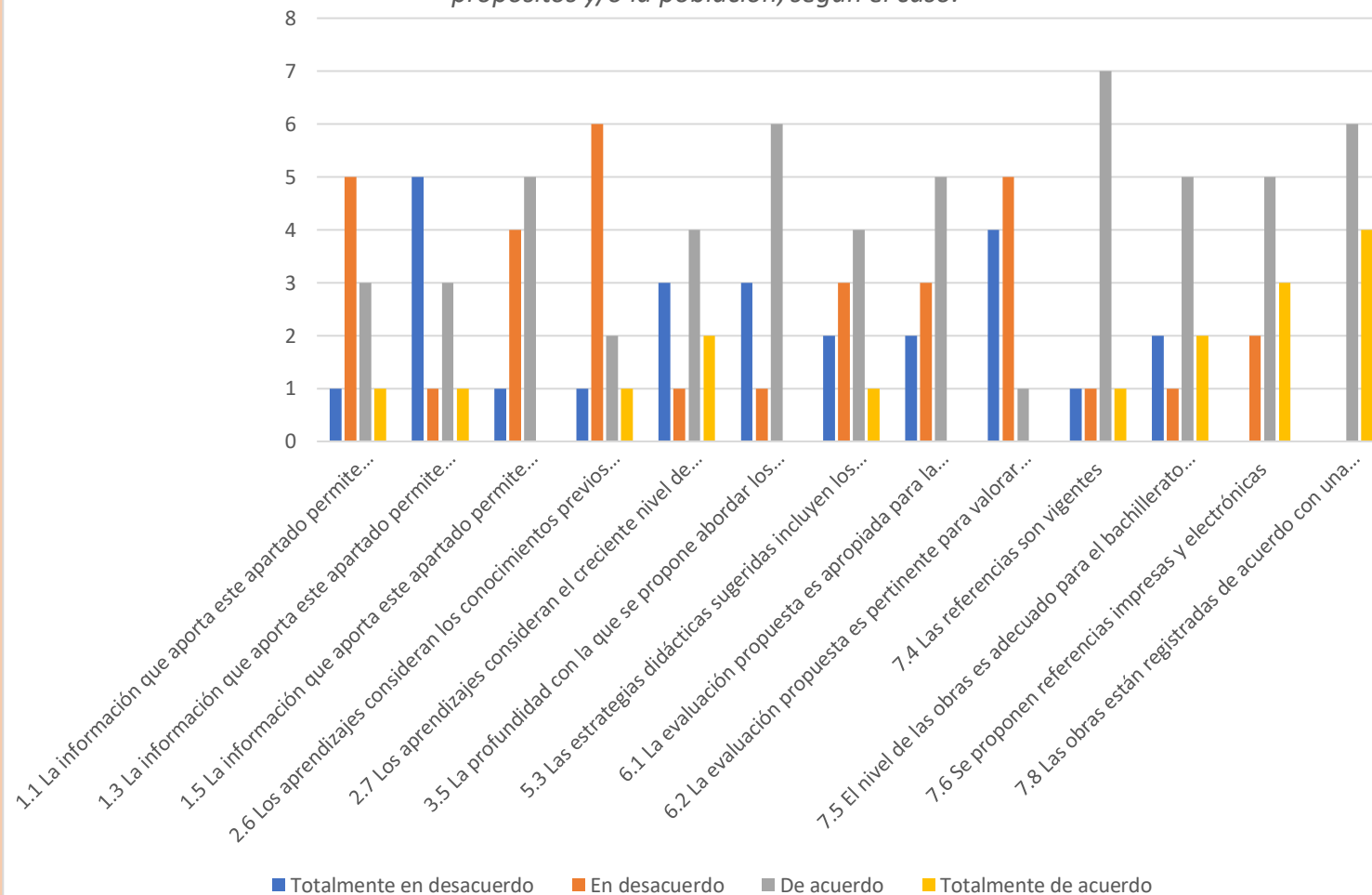
(YSR): *Yadira Sánchez Rodríguez*
(SYRV): *Selene Yetlanezi Rodríguez Vázquez*
(RARE) (rare): *Raúl Alejandro Romo Estudillo*
(PLA): *Pedro López Agustín*
(JRHH): *Janet Roxana Hernández Hernández*
(MAGC): *Mirna Aimé García Chávez*
(LGRA) (Igra): *Lorena Guadalupe Rivera Anaya*
(DAS): *Diego Arista Saavedra*
(AFB): *Alejandro Flores Barrón*
(RMAB) *Roxana Mercedes Alemán Buendía*
(ALG) *Adriana López González*



Análisis cualitativo y cuantitativo de la asignatura de Latín I

Criterio de adecuación

El apartado revisado es pertinente, apropiado o conveniente para el nivel, el modelo, los propósitos y/o la población, según el caso.



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
1. Introducción al programa	1.1 Los propósitos responden al Modelo Educativo del Colegio	<p>Como se observa en el gráfico, la mayoría de los profesores se ha manifestado del lado del “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”, con los siguientes argumentos.</p> <p>“El apartado introductorio al programa recupera en lo general los conceptos mencionados en el Plan de Estudio Actualizado 1996 como constituyentes del Modelo Educativo del CCH (bachillerato de cultura básica, general, propedéutico, universitario, formulaciones comunitarias: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser), sin embargo, considero que no explica con claridad suficiente de qué forma estos componentes del Modelo Educativo se reflejan en la finalidad de la enseñanza de la lengua latina en el CCH, ya que, aunque se mencionan los conocimientos y habilidades a promover entre los alumnos, e incluso la forma en como éstos se promueven, no se dice en concreto cuál es la finalidad y la razón de ser de la enseñanza del latín en un Modelo Educativo como el del CCH. Es decir, de qué modo la materia es parte de la identidad de nuestro bachillerato y cómo se circunscribe a las formulaciones comunitarias del Colegio, más allá del simple hecho de que el alumno obtenga las habilidades que le permitan “ubicar y jerarquizar nuevos conceptos gramaticales y lexicológicos” para “comprender-traducir oraciones en un texto latino” (pág. 7), habilidades que, de</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se dice en el apartado cuál es la finalidad de la enseñanza del latín en el Modelo Educativo. (JRHH) 2. Se busca subordinar las formulaciones comunitarias a una visión abstracta de la lengua. Cuando debería ser al revés. (JRHH) 3. Falta plasmar al latín no sólo como cultura básica sino como asignatura que proporciona un pensamiento crítico aplicable a la realidad. (LGRA) 4. Hay desarticulación cuando en la unidad I se separan los tres componentes, lo cual se refleja en los propósitos. (LGRA) 5. Se aplica un enfoque formal aunque se formulan ciertos aspectos del enfoque comunicativo. (AFB) 6. No hay referencias bibliográficas ni investigación educativa para sustentar el enfoque formal asumido. (AFB) 7. La naturaleza de la lengua, (como un sistema inmutable) no se argumenta se asume dogmáticamente y con ello se acepta un enciclopedismo contrario al MEC. (AFB) 8. No se integran en el apartado los propósitos específicos del Área de Talleres. (RMAB) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hace falta replantear en el programa propósitos acordes con el Modelo Educativo



		<p>acuerdo con lo dicho en el programa, pareciera que por sí mismas promueven la reflexión autónoma del alumno sobre su proceso de aprendizaje, afirmación que carece de fundamento. Sobre este punto, me parece que en el programa se está haciendo una interpretación errónea de las formulaciones comunitarias del Colegio, porque se pretende supeditar dichas formulaciones a la visión que se tiene de la lengua latina como una entidad abstracta que los alumnos deben analizar y describir, cuando debiera seguirse justo la vía contraria, es decir, que se asuma una visión de la lengua latina que pueda supeditarse a las formulaciones comunitarias y en general al Modelo Educativo". (JRHH/rare)</p> <p>"En la presentación general se exponen los lineamientos que han caracterizado al Modelo Educativo del Colegio. Y aparentemente inserta la asignatura de Latín en el Modelo, ya que mencionan que ésta se incluyó porque brinda al estudiante la apropiación de una cultura básica. Me parece que en este sentido es necesario repensar (y plasmarlo claramente en la escritura) la real importancia del Latín como elemento imprescindible en el Mapa Curricular de Colegio. No sólo como cultura básica sino como una asignatura que proporcionará al estudiante el desarrollo de un pensamiento crítico aplicable a su realidad. Se observa una desarticulación clara y la inserción forzada de la asignatura de latín a la formación del estudiante del CCH. Parece que son</p>	<p><i>Ejemplos de propósitos:</i> <i>Los estudiantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>comprenden, interpretan y analizan lo que leen, escuchan u observan sobre una variedad de temas;</i> • <i>usan el latín y el español para explicar y reflexionar sobre la relación entre las prácticas y las perspectivas de la cultura romana;</i> • <i>los estudiantes usan el latín y el español para investigar, explicar y reflexionar sobre la relación entre los productos y las perspectivas de la cultura romana y su cultura;</i> • <i>construyen, refuerzan y expanden sus conocimientos de otras disciplinas mientras usan el latín y el español para desarrollar su pensamiento crítico y resolver problemas de forma creativa;</i> • <i>tienen acceso y evalúan la información y las diversas perspectivas que están disponibles a través de la lengua latina y la cultura romana;</i> • <i>usan el latín y el español para investigar, explicar y reflexionar sobre la naturaleza de la lengua a través de comparaciones entre la lengua estudiada y su lengua.</i> • <i>usan el latín y el español para investigar, explicar y reflexionar sobre el concepto de cultura a través de comparaciones entre la cultura romana y su cultura;</i> • <i>usan el latín y el español dentro y fuera del salón de clases para interactuar y colaborar en su comunidad y en el mundo global.</i> • <i>se fijan objetivos y reflexionan sobre su progreso en el uso del latín y el español para</i>
--	--	--	--



		<p>ajenos. En la presentación a la unidad I, separan los tres componentes que estructuran el programa: gramatical, cultural, léxico. Entonces ¿cuál es el propósito de considerar tres componentes si se estudiarán por separado y sin ninguna relación lógica? En los propósitos se ve claramente esta desarticulación de componentes. No observo la aplicación conjunta” (LGRA/rare)</p> <p>“La información de apartado de Introducción es confusa y contradictoria, por varias razones: la primera es que parece que adopta el enfoque comunicativo y el método inductivo, pero termina instrumentando en los propósitos, aprendizajes y contenidos un enfoque gramatical con método deductivo, que no es coherente con el Modelo Educativo y con el enfoque disciplinario asumido por el Área del Lenguaje en el Colegio desde 1995. Segunda razón, no se da ninguna referencia bibliográfica, o de investigación educativa, ni argumentación razonada para justificar la instrumentación del enfoque formal y del método deductivo. El único argumento utilizado, sin razonamiento académico, es el de la naturaleza de la lengua latina (p. 9), pero además con este único argumento se asume como aceptado un enfoque de perfil enciclopédico contrario al Modelo Educativo”. (AFB/rare)</p> <p>“El párrafo que aparece en la página 6 sobre los propósitos de la asignatura: “La enseñanza-aprendizaje de la lengua latina tiene como propósito general</p>	<p>su disfrute, su enriquecimiento y su desarrollo.</p> <p>2. La concepción de la lengua desde el enfoque comunicativo requiere de formación docente</p> <p><i>Ejemplo: se requiere de un diplomado con módulos en el que se trate las implicaciones disciplinarias y didácticas de la adopción del enfoque comunicativo, y se puedan presentar y compartir maneras de instrumentarlo en el aula</i></p> <p>3. Reflexión colegiada acerca del pensamiento crítico como base de la cultura básica, aplicado a la realidad desde la materia de latín (Hacer propuesta).</p> <p>4. Reformulación del enfoque disciplinario asumido en el programa y de los tres ejes. El enfoque disciplinario tiene que ser el enfoque comunicativo. Los aprendizajes tienen que ser habilidades lingüísticas congruentes con el enfoque comunicativo (como los presentados arriba en la propuesta de solución 1). En las temáticas se pueden identificar puntos de interés gramaticales, léxicos y culturales derivados de los aprendizajes.</p> <p>5. Las distinción conceptual entre el enfoque formal y el enfoque comunicativo requiere de formación docente (ejemplo: curso, diplomado, encuentro, coloquio, seminario, artículos).</p> <p>6. Se deben incluir las fuentes que sustentan la propuesta del programa.</p> <p>7. Se deben revisar los apartados del programa teniendo la referencia de los principios del modelo educativo del Colegio.</p>
--	--	---	--



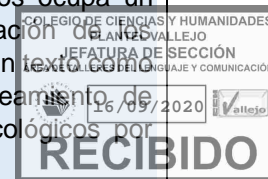
		<p>contribuir a la conformación de una cultura interdisciplinaria en el alumno al permitirle relacionar lo aprendido con los contenidos curriculares de otras materias, como el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, Filosofía, Historia Universal y, en particular a través del vocabulario científico con raíces latinas, de las materias del Área de Ciencias Experimentales”, es muy escueto y no le aclara al profesor novel cuáles son éstos, ya que, en última instancia, todas las asignaturas tienen como propósito “contribuir a la conformación de una cultura interdisciplinaria en el alumno al permitirle relacionar lo aprendido con los contenidos curriculares de otras materias”. Por lo anterior, considero que se deben agregar los propósitos específicos del Área de Talleres y de la asignatura como abonar a la comprensión de textos en lengua materna y en latín, reconociendo su valor lingüístico y estético, además de su trascendencia; a la valoración de la importancia lingüística en la comunicación de modo que evita los prejuicios sobre usos geográficos y sociales de la lengua, así como sexismo y discriminación, a partir del acercamiento con la cultura latina, y a la comunicación oral y escrita, aprovechando la riqueza del lenguaje, particularmente de aquel de origen latino, y lo emplea apropiadamente, propósitos que son acordes con el Modelo Educativo del CCH”. (RMAB/rare)</p>	<p>8. Se deben revisar los elementos de la presentación teniendo la referencia de los propósitos específicos del Área de Talleres</p>
--	--	---	---



	<p>1.3 El enfoque disciplinario es apropiado para los propósitos de la asignatura</p>	<p>Como se observa en el gráfico, la mayoría de los profesores se ha manifestado totalmente en desacuerdo, con los siguientes argumentos:</p> <p>“En el apartado sobre enfoque disciplinario del programa no vemos ninguna referencia a la competencia comunicativa como propósito de la asignatura, ni a la adopción del enfoque comunicativo como enfoque disciplinario. Y pese a lo que señala como el estudio del texto como «unidad lingüística de comunicación» (hay que entender que, originalmente, esta presentación correspondía a un versión anterior del programa que prácticamente de desechó para dar paso a una nueva versión), inmediatamente después habla de que en el caso de la lengua latina, por ser una lengua en desuso, «debe privilegiarse el aprendizaje de sus componentes morfológico, fonológico, léxico y sintáctico». ¿Dónde queda, entonces, aquello de que se debe atender a la «perspectiva lingüística, comunicativa y pragmática [de la lengua], justificada en el conocimiento de la función social de la lengua y no sólo en el conocimiento de la gramática» ((OySAdPEA, 2006: 77-78)? ¿O aquello de que «la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que den prioridad a la puesta en obra de la competencia comunicativa»? Por ende, lo que vemos en el programa es la adopción de un enfoque disciplinario formal, enfocado en los elementos</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No hay un tratamiento en el programa de estudios de los conceptos clave del enfoque disciplinario del Área de Talleres: enfoque comunicativo como enfoque disciplinario y competencia comunicativa como propósito general de la asignatura (RARE/SYRV) 2. En la presentación, el programa de estudio adopta un enfoque disciplinario formal contrario al enfoque comunicativo del Área de Talleres (RARE). 3. Los principios del enfoque disciplinario propuesto en la presentación del programa de estudio (estudio de los componentes morfológico, fonológico, léxico y sintáctico de la lengua; descripción en abstracto de la lengua; una propuesta no centrada en los textos) no son congruentes con los propósitos que la asignatura debería perseguir en el Marco del Modelo Educativo del Colegio (JRHH) 4. A partir del enfoque formal adoptado por el programa de estudio, los propósitos presentan una concepción fragmentada del objeto de estudio: los complementos léxico y gramaticales consideran elementos colaterales y subordinados al eje gramatical (JRHH) 5. Los propósitos del programa de estudio no son congruentes con el enfoque disciplinario establecido para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. (SYRV)
--	---	---	---



		<p>formales (esto es, gramaticales) del sistema de la lengua, y no, como señalan las disposiciones institucionales, un enfoque comunicativo, centrado en los usos de la lengua y que tome en cuenta la competencia comunicativa «resultante de una suma de competencias lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüística, literarias e icónico-verbales» (RARE/lgra)</p> <p>“Con respecto a este apartado considero que el enfoque disciplinario propuesto en el programa no es congruente ni con las orientaciones derivadas del Plan de Estudio para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, ni con los propósitos que la asignatura debería perseguir en el marco del Modelo Educativo de la institución en la que se está impartiendo, porque parte de la idea de que la naturaleza de la lengua latina determina que su aprendizaje se dirija hacia el estudio de sus componentes morfológico, fonológico, léxico y sintáctico, lo cual sugiere nuevamente que el objetivo es que los alumnos sepan acerca de la lengua, en detrimento de la posibilidad de que los alumnos fomenten su competencia comunicativa en la lengua que están aprendiendo. Tal como se formula este planteamiento, se entiende que la lengua latina es un objeto por describir en lo abstracto, pues, aunque se menciona al texto como unidad de estudio, no hay lineamientos para el abordaje de éste a través de técnicas en las que no se supedite la comprensión del mensaje a la</p>	<p>6. El programa de estudio adopta un enfoque en el que el contenido de los textos <u>ocupa un papel secundario</u> en la formulación de los propósitos, frente a la visión de un texto como un objeto lingüístico y el planteamiento de complementos culturales y lexicológicos por separado. (SYRV)</p> <p>7. Los propósitos del programa de estudio se dirigen a la descripción aislada y en abstracto de la gramática latina. El uso de los textos sirve para la revisión de los tipos de oraciones propuestos sin un fin que trascienda el estudio mismo de la lengua (LGRA)</p> <p>8. Los propósitos no están dirigidos a la comprensión del texto basada en propiedades textuales y sin recurrir a elementos externos como los propuestos por separado en los complementos culturales. (MAGC)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Debe replantearse la presentación en función de los conceptos clave del enfoque disciplinario del Área de Talleres: enfoque comunicativo y competencia comunicativa. 2. Si esta situación se presenta por desconocimiento del enfoque comunicativo y sus diferencias con el enfoque formal, es necesaria una formación docente sobre estos conceptos. Si es por una decisión consciente, es necesario argumentar por qué el programa adopta un enfoque contrario al área a la que pertenece en el plan de estudios del CCCH. 3. Similar al punto 2. 4. Reflexión colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.)
--	--	---	---



		<p>descripción exhaustiva de la estructura y de cada uno de los componentes que la conforman. A su vez, me parece contradictorio el señalamiento de que no se desconoce “la utilidad de trabajar con palabras, frases o fragmentos para fortalecer alguna de las destrezas de comprensión-traducción” (pág. 9). Tal afirmación sugiere que el estudio de la pieza está por encima del estudio del conjunto. Otro problema que se deriva de esta concepción fragmentada de la lengua es el hecho de que los aspectos léxico y cultural se consideran como elementos “colaterales” del texto que “contribuyen” a enriquecer la “comprensión-traducción” del mismo. Aquí considero pertinente hacer la siguiente reconsideración: el texto es el mensaje, y si el texto es el mensaje ¿cuál es la necesidad de considerar texto y mensaje por separado? Si la sola lectura comprensiva del texto no sirve para captar su mensaje, y por ello se hacen necesarios tales elementos colaterales, entonces es evidente que algo está mal en el tipo de textos que pretendemos que nuestros alumnos puedan leer y en las estrategias que empleamos para acercarlos a ellos”. (JRHH/rare)</p> <p>“Los objetivos de la asignatura están formulados fuera del enfoque disciplinario establecido para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Como sabemos, el enfoque comunicativo postula que debemos privilegiar la lectura de textos en su dimensión comunicativa, dar prioridad a los usos y prácticas</p>	<p>sobre la pertinencia de fragmentar en un eje y dos complementos el objeto de estudio de la asignatura.</p> <ol style="list-style-type: none"> Si esta situación se presenta por desconocimiento del enfoque comunicativo y sus diferencias con el enfoque formal, es necesaria una formación docente sobre el enfoque disciplinario del Área de Talleres. Si es por una decisión consciente, es necesario argumentar por qué el programa adopta propósitos que no son congruentes con los propósitos educativos del Área de Talleres. Es necesario reformular la propuesta del programa de estudio de modo que el texto como unidad lingüística de comunicación y unidad integradora sea el objeto de estudio de la asignatura. Igual que 5 y 6 Igual que 6.
--	--	---	---



		<p>comunicativas en sí y utilizar la gramática (si es necesaria para la lectura) como un medio y no como un fin. El objetivo último de la adquisición de competencias comunicativas es aplicarlas a la construcción del pensamiento, obtención del conocimiento, interpretación de la realidad etc. A pesar de que el enfoque disciplinario está claramente formulado en el documento de Orientación y Sentido de las Áreas, los objetivos generales suponen que el conocimiento de los elementos gramaticales, por sí mismo, produce la comprensión de los textos. De hecho, para los estudiantes, concentrarse en elementos tan abstractos (como el análisis morfosintáctico) da como resultado la pérdida total del sentido de los textos. Por otra parte, tanto los llamados “tópicos culturales” como los lexicológicos se encuentran formulados de manera colateral al texto, cuando – según el enfoque – deben ser parte medular. Los contenidos de los textos, sean cuales fueren, son lo primordial; de ellos deben analizarse conceptos como uso, modalidad, referencia, presuposición, actos de habla, adecuación, cohesión, coherencia, contexto entre otros”. (SYRV/rare)</p> <p>“En el programa de latín se coloca en grado sumo el estudio tradicional de la gramática como un conocimiento aislado y sin modo alguno de aplicación. De ahí que se hable en todo momento de la lectura de un texto latino sencillo (didáctico u original) que apoye el estudio de tipos oracionales</p>	
--	--	--	--



		<p>aislados sin un objetivo comunicativo real. Considero importante y necesario el estudio y comprensión del enfoque comunicativo (por parte de los docentes) que guía o debería guiar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos que cursan la materia del latín” (LGRA/rare)</p> <p>“En su articulación con los propósitos no se vislumbra de qué manera los alumnos puedan comprender cabalmente [un] texto tanto en su mensaje como en su coherencia y sentido, haciéndolo dentro y desde el mismo texto aún sin pasar a elementos externos por ejemplo la investigación de los aspectos culturales como elementos esclarecedores que darán lugar al comentario del texto” (MAGC/rare)</p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div>
1.5 El contenido del programa es pertinente para los propósitos de la asignatura	<p>Sobre este punto, hay una división equitativa entre los comentarios que están de acuerdo y los que están en desacuerdo. A partir de estas posturas, tenemos las siguientes argumentaciones.</p> <p>“Los propósitos expresados en el Programa están muy dirigidos hacia el logro de metas que atañen a una perspectiva de enseñanza basada en un enfoque formal y descriptivo de la lengua (véanse, por ejemplo, los propósitos segundo, tercero y quinto expresados en la pág. 12 del Programa de Estudio), por lo tanto, este apartado hace referencia a contenidos predominantemente</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El conjunto formado por el contenido y los propósitos del programa de estudio de esta asignatura integra de manera adecuada al Modelo Educativo del CCH. (JRHH) 2. Los contenidos del programa de estudio de esta asignatura son pertinentes para los propósitos que la asignatura de Latín debería adoptar de 	<div data-bbox="1707 1203 1978 1382" data-label="Image"> </div>

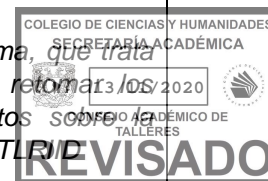
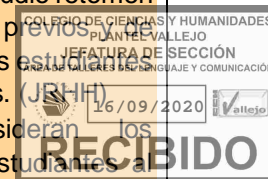
		<p>gramaticales. El problema, entonces, no es que los contenidos sean pertinentes a los propósitos en este programa, sino que ni los propósitos ni los contenidos expresados aquí están adecuadamente integrados al Modelo Educativo del CCH, dado que no parten del enfoque disciplinario y didáctico señalado en el Plan de Estudio y en la Orientación y sentido de las Áreas; y en esta línea, sus aportaciones al perfil de egreso son cuestionables dado que pareciera que lo que importa es el conocimiento per se de los aspectos gramaticales, lexicológicos e histórico-culturales en torno al latín (conocimiento que, por lo visto, se reduce a la mera recopilación de datos), y no el fomento de la competencia comunicativa a través de una enseñanza activa de la lengua, que es el propósito que comparten todas las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación". (JRHH/rare)</p> <p>"Dado que un propósito esencial de la asignatura es la comprensión de textos latinos, los contenidos propuestos no son pertinentes para el logro de ese propósito, ya que están instrumentados desde un enfoque formal normativo, que ha demostrado, por generaciones, su incongruencia al querer formar lectores y traductores de lenguas tanto modernas como antiguas a partir de la enseñanza gramatical. No es posible formar lectores de textos latinos mediante la conceptualización de términos gramaticales o la exposición de</p>	<p>acuerdo con su ubicación en el <i>curriculum</i> del CCH. (AFB)</p> <p>3. Hay una presentación fragmentaria de los contenidos de modo que en algunos casos es difícil relacionarlos entre sí y con los textos para cumplir con los propósitos señalados por el programa. (MAGC)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se deben reformular los propósitos y los contenidos derivados de estos en función de los principios del modelo educativo del CCH. 2. Se deben reformular los propósitos en función de los principios del modelo educativo del CCH 3. Se deben reformular los propósitos y los contenidos para que el texto como unidad de comunicación y elemento integrador de los contenidos sea el objeto de estudio. <p><i>Ejemplo: Los estudiantes comprenderán la idea principal de textos relacionados con temas familiares, intereses personales y contenidos estudiados.</i></p> <p>4. Igual que el punto 1.</p>
--	--	---	--



		<p>conocimientos declarativos, como se observa en los propósitos de las tres unidades del programa. Tal nivel de conocimiento en una lengua se da en niveles de aprendizaje avanzados, después de lograr un dominio de habilidades lingüísticas básicas, que exigen una práctica constante de las habilidades en la lengua que se aprende” (AFB/rare)</p> <p>“De manera general considero que el contenido del programa es pertinente a los propósitos de la asignatura, ya que se encuentran mejor delimitados en comparación del programa anterior. Aunque considero que algunas de las temáticas están desarticuladas con los contenidos gramaticales y los textos, por ejemplo en la unidad 2, en donde el tema cultural a abordar es la poesía épica de Virgilio y el tema gramatical es la oración copulativa, de este modo resulta un tanto complejo vincular este texto a la enseñanza de la estructura mencionada”. (MAGC/rare)</p>	
2. Propósitos y aprendizajes	2.6 Los aprendizajes consideran los conocimientos previos de los alumnos.	<p>Sobre este punto, la mayoría de las respuestas se han manifestado en desacuerdo con las siguientes argumentaciones:</p> <p>“Con respecto a este punto, considero que los aprendizajes del programa retoman muy poco de los conocimientos previos y de las habilidades alcanzadas por los alumnos hasta el momento de su ingreso</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El desfase a nivel de enfoque disciplinario y didáctico de la asignatura de Latín I con respecto las asignaturas del Área de Talleres



		<p>al quinto semestre, a causa del ya muy comentado desfase existente entre el enfoque disciplinario y didáctico de la asignatura de Latín I y el de las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación que le preceden (TLRIID I, II, III y IV). Al respecto, los alumnos mismos han manifestado que se sienten como si estuvieran cursando una asignatura ajena al Área de Talleres o de Idiomas. Tomando en cuenta que los alumnos vienen de asignaturas donde están habituados a la enseñanza de la lengua a través de la práctica de la lectura y la escritura enfocadas a situaciones reales, no es extraño que sea difícil para ellos adaptarse a una enseñanza de la lengua donde se da mayor importancia al estudio formal de la gramática y donde no tienen manera de relacionar lo que ven en las clases de latín con su vida diaria, con su contexto social y con sus necesidades reales de comunicación” (JRHH/rare)</p> <p>“Considero que la primera unidad de Latín I debería ser la de mayor tiempo precisamente para tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, pues un grupo es tan diverso como el número de alumnos que tiene y esto repercute en el punto desde el cual parte el docente. En términos ideales, todos los alumnos deberían iniciar en el mismo punto de partida para evaluar su avance o re-estructuración cognitiva a través de un mismo instrumento de evaluación, sin embargo, las condiciones de los alumnos son plurales, por ello, la primera unidad</p>	<p>(en especial el TLRIID) produce que los aprendizajes del programa de estudio retomen muy poco de los conocimientos previos, las habilidades alcanzadas por los estudiantes en los primeros cuatro semestres. (JRHH)</p> <ol style="list-style-type: none"> Los aprendizajes no consideran los conocimientos previos de los estudiantes al introducir desde un primer momento conceptos con los que no está familiarizado. (RMAB) El programa de estudio retoma la cuestión de los conocimientos previos de los estudiantes en el planteamiento, pero no en los aprendizajes del programa. (YSR) Fuera de algunas cuantas referencias al español, los aprendizajes no hacen referencia a los conocimientos previos desde los que parten los estudiantes y que podrían servir para afianzar los nuevos conocimientos, en particular a los que pudieron haber adquirido en su paso por la materia de TLRIID. (RARE) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> Reformular los aprendizajes teniendo presentes los aprendizajes de las materias del Área de Talleres (en especial la de TLRIID) e incorporar los que puedan servir de antecedente a los aprendizajes de la asignatura. <p><i>Ejemplo: la unidad 2 del programa, que trata sobre la poesía épica, podría retomar los aprendizajes y los conocimientos sobre la poesía que se ven a lo largo del TLRIID.</i></p>
--	--	--	--



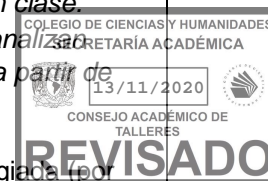
		<p>debería servir como un nivelador de los conocimientos previos de los alumnos como medida preventiva para evitar el rezago académico. En este sentido, considero que el programa de estudios toma en cuenta los conocimiento previos sólo en el planteamiento de la materia, pero no en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (YSR/rare)</p> <p>“Los aprendizajes no consideran los conocimientos previos de los alumnos, puesto que no se parte del español y de su similitud o diferencia con el latín, sino que se espera que el estudiante comprenda conceptos que no conoce, como caso y declinación, de acuerdo con el currículo del CCH” (RMAB/rare)</p> <p>“Hay algunos aprendizajes en los que se trata de involucrar los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes (como el referido a las diferencias fonéticas entre el latín y el español, o a las características de una lengua analítica y sintética, en el que se parte del conocimiento previo de los estudiantes con su lengua materna). Fuera de esto, no hay mayor referencia a los conocimientos de los que parten los estudiantes y que podrían servir a afianzar los nuevos conocimientos. Aquí es dónde deberían figurar, en particular, los conocimientos que han adquirido los estudiantes en su paso por la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental” (RARE/Igra)</p>	<p>2. Reflexión colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, <u>seminario</u>, foros académicos, grupos de trabajos, <u>etc.</u>) sobre los conocimientos previos que deberían considerar los aprendizajes del programa</p> <p>3. Igual que en 2.</p> <p>4. Igual que en 1 y 2.</p>
--	--	---	---



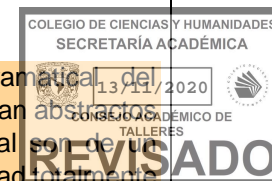
	<p>2.7 Los aprendizajes consideran el creciente nivel de complejidad para la comprensión conceptual</p>	<p>Como vemos en el gráfico, la opinión de los profesores está dividida sobre este punto. De las respuestas, rescatamos los siguientes argumentos.</p> <p>Más que haber una progresión entre los aprendizajes de cada unidad (y entre todos los aprendizajes del programa), lo que hay es tres tipos de aprendizajes (los del eje gramatical, y los complementos lexicológico y cultural) que muy difícilmente (por no decir de manera imposible) pueden relacionarse entre sí. Por otro lado, la progresión entre los aprendizajes de un mismo tipo tampoco tiene una lógica basada en lo que se denomina comprensión conceptual (por parte de los estudiantes) sino una lógica interna basada en lo que se considera simple y complejo desde la disciplina misma (sin que se contemple si son efectivamente fáciles o difíciles de ser apropiado). Por ejemplo, identificar «las partes constitutivas de la oración copulativa» puede ser, desde la lógica de la disciplina, más simple que identificar «los elementos de las oraciones transitivas»; pero para los estudiantes puede ser al revés, o quizás igualmente complejos. El punto detrás de una programación de aprendizajes basada en temas gramaticales es que 1) las personas no aprendemos una lengua (ni almacenamos nuestro conocimiento de una lengua) en paradigmas como los presentan las gramáticas y 2) lo que puede ser fácil o difícil conceptualmente (esto es, fácil o difícil de explicar) no se</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El programa de estudios sigue un modelo de organización de aprendizajes en torno a un eje gramatical y los complementos lexicológico y cultral en el que es difícil observar algún tipo de progresión por nivel de dificultad. (RARE) 2. La progresión de los aprendizajes de un mismo eje o complemento no sigue una lógica basada en la comprensión conceptual por parte de los estudiantes sino una lógica disciplinar basada en un criterio de dificultad relativa. (RARE) 3. Dado que los aprendizajes que propone el programa de estudio corresponden, en su mayoría, a un nivel de conocimiento, no puede darse progresión de aprendizajes basado en un nivel de complejidad creciente. (JRHH) 4. El número y el nivel de abstracción de los conceptos retomados por los aprendizajes del programa de estudio es tan elevado que hace que los aprendizajes se vuelvan complejos. (SYRV) 5. El creciente nivel de complejidad de los aprendizajes del programa de estudios corresponde al puro nivel abstracto de conocimientos teóricos normativos acerca de la lengua latina, lo que es un criterio superior a una asignatura de lengua dentro del CCH. <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se debe hacer una reflexión colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros,
--	---	--	---



		<p>corresponde necesariamente con lo que es fácil o difícil de aprender; por eso cualquier determinación sobre lo simple o complejo en este caso, mientras no esté basado en investigaciones, parte de consideraciones subjetivas.” (RARE/Igra)</p> <p>“Los aprendizajes que propone el programa pertenecen en su mayoría al nivel cognoscitivo de conocimiento. Es muy sintomático que no haya aprendizajes del nivel de aplicación, y que la formulación de los que podrían considerarse del nivel de comprensión sea confusa o errónea. ¿Por qué? Porque esto denota que se está orientando la asignatura hacia la mera acumulación de conceptos que no son funcionales porque no apoyan la realización de una tarea en la que se integren los aprendizajes de los dos primeros niveles, conocimiento y comprensión. En lo que respecta al nivel de análisis, hay que aclarar que, contrariamente a lo que podría pensarse, la actividad de análisis morfosintáctico no da cuenta de un aprendizaje del nivel de análisis, sino del nivel de conocimiento, dado que se basa en la mera evocación de conceptos, como la gama de accidentes gramaticales y de funciones sintácticas, que per se no producen automáticamente el tránsito al nivel cognoscitivo de la comprensión. Por todas estas razones, mi opinión es que los aprendizajes del programa no están tomando en cuenta los niveles de complejidad adecuados para la comprensión y aplicación de los conceptos que proponen” (JRHH/rare)</p>	<p>coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) sobre la pertinencia de fragmentar en un eje y dos complementos el objeto de estudio de la asignatura.</p> <ol style="list-style-type: none"> Se deben reformular los aprendizajes siguiendo principios pedagógicos (comprensión conceptual de los contenidos por parte de los estudiantes) más que disciplinarios (progresión de temas de una gramática). Se deben reformular los aprendizajes para incluir mayormente aprendizajes de tipo procedimental (siguiendo el modelo del CCH como un bachillerato de habilidades), en los que se pueda ver una progresión creciente de nivel de dificultad. <p><i>Ejemplos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes se comunican e intercambian información sobre temas familiares usando frases y expresiones en latín y con apoyo de palabras y frases de un texto que han leído. Los estudiantes escriben notas y mensajes cortos en latín sobre temas familiares. Los estudiantes presentan información en latín sobre ellos mismos y temas familiares haciendo uso de frases y expresiones simples que han practicado en clase. Los estudiantes identifican y analizan prácticas culturales romanas a partir de materiales auténticos. <ol style="list-style-type: none"> Se debe hacer una reflexión colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) sobre la pertinencia
--	--	--	---



		<p>“Aunque en los aprendizajes se pretende abordar conceptos aparentemente sencillos, el nivel de abstracción que se requiere para su comprensión los vuelven complejos. Se presentan innumerables conceptos gramaticales, el aspecto cultural se propone descontextualizado y también abstracto” (SYRV/rare)</p> <p>“Los ‘aprendizajes’ en su línea formal abstracta intentan un creciente nivel de complejidad conceptual, pero no a partir de la práctica de habilidades lingüísticas, como correspondería a una asignatura de lengua, ni del análisis textual, de acuerdo con el enfoque comunicativo del Área y el perfil de egreso, sino en el puro nivel abstracto de conocimientos teóricos normativos acerca de la lengua latina. La práctica es un episodio externo a estos “aprendizajes” conceptuales, cuando el modelo educativo propone el énfasis en la práctica” (AFB/rare)</p>	<p>de incluir en el programa de estudio aprendizajes tan abstractos para los estudiantes y pertenecientes nivel teórico de la lengua, lo que es un criterio ajeno a una asignatura de lengua dentro del <i>currículum</i> del CCH.</p> <p>5. Igual que en 4.</p>
3. Temática	3.5 La profundidad con la que se propone abordar los contenidos es apropiada para el bachillerato de la UNAM	<p>De acuerdo con los resultados estadísticos, la mayoría de las opiniones se han manifestado de acuerdo sobre este punto. Sin embargo, encontramos las siguientes argumentaciones.</p> <p>“La propia elección de temas gramaticales tan teóricos y abstractos (sobre los que los estudiantes muchas veces no tienen noción ni en su propia lengua) ya nos parece un nivel de profundidad y especificidad totalmente inadecuada para el bachillerato de la UNAM. A este</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <p>1. En cuanto al llamado eje gramatical del programa de estudio, los temas tan abstractos de la teoría lingüística tradicional son de un nivel de profundidad y especificidad totalmente inadecuado para el bachillerato de la UNAM. (RARE)</p>



		<p>respecto, recordemos lo que dice la institución en el sentido de que “los conceptos teóricos acerca de la lengua tienen valor en la enseñanza deseada, no para formar eruditos en Lingüística, Poética o Retórica, sino en cuanto ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer un usuario culto de las lenguas materna o extranjeras, en un ámbito cultural cada vez más amplio” (PEA, 1996: 56). Los temas que plantea el programa son propios de la teoría lingüística tradicional y pertenecen al especialista de la disciplina lingüística; no son adecuados a un nivel medio como es el bachillerato universitario. Por el contrario, los temas de los complementos lexicológico y cultural, desde nuestra perspectiva, se tocan muy a la ligera y no se profundiza en las implicaciones que tales conocimientos pueden tener en la realidad de los estudiantes”. (RARE/lgra)</p> <p>“La profundidad con las que se abordan los contenidos considero que es un poco elevada para el nivel bachillerato, sobre todo en los contenidos gramaticales, ya que algunos representan entrar en detalles que no formarían parte de una cultura básica, y tenderían a ser más específicos o propios de la especialidad.” (MACG/rare)</p> <p>“No, en realidad parece que no tomaron en cuenta el perfil del estudiante de bachillerato en cuanto al estudio del componente gramatical. Parece que se</p>	<p>2. En cuanto a los llamados complementos lexicológico y cultural del programa de estudio, los temas se tocan muy a la ligera y no se profundiza en las implicaciones que tales conocimientos podrían tener en la realidad de los estudiantes. (RARE)</p> <p>3. Los temas del programa de estudio, en especial los contenidos del eje gramatical, son elevados para el nivel de bachillerato y más específicos de un nivel de especialidad. (MACG)</p> <p>4. Los temas del programa de estudio no tienen en cuenta el perfil del estudiante de bachillerato y parece que están dirigidos más bien a formar estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Letras Clásicas (LGRA)</p> <p>5. Los temas del programa de estudio no son una propuesta dirigida a estudiantes que poseen diversos intereses ajenos a los de un especialista. (LGRA)</p> <p>6. Por la profundidad con que se abordan y el enfoque que se sigue, los contenidos del programa de estudios no son apropiados para el bachillerato de la UNAM (RMAB)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <p>1. Se debe hacer una reflexión colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) sobre la pertinencia de incluir en el programa de estudio aprendizajes tan específicos y abstractos para los estudiantes, y que pertenecen al nivel teórico de la lengua que puede ser más del interés de un especialista en lingüística, lo que es un criterio ajeno a una asignatura de lengua dentro del <i>curriculum</i> del CCH.</p>
--	--	--	---



		<p>pretende formar alumnos de primer semestre de la Licenciatura en letras clásicas. Se olvida de la importancia del enfoque comunicativo. No hay una propuesta de abordaje del latín dirigido a estudiantes que poseen diversos intereses ajenos a los de un especialista que, además, tarda años en apropiarse del uso de la gramática del latín y decidir cuál será su escuela de traducción después de haber pasado por la cultura clásica en la mayoría de sus representaciones porque si bien es cierto, ni un especialista termina de aprender todo lo que el mundo clásico ha heredado a Occidente” (LGRA/rare)</p> <p>“La profundidad con la que se propone abordar los contenidos no es apropiada para el bachillerato de la UNAM, puesto que éstos son semejantes a los que se estudian durante los dos primeros semestres de la Licenciatura en Letras Clásicas y, además, con el mismo enfoque basado en la gramática” (RMAB/rare)</p>	<p>2. Se debe hacer una reflexión, acompañada de un estudio, sobre qué temas de la disciplina pueden tener el mayor impacto en los intereses y necesidades de formación de los estudiantes en la actualidad y con qué nivel de profundidad deben tratarse para cumplir tanto con la labor de un bachillerato general como la de un bachillerato propedéutico.</p> <p>3. Igual que en el punto 1.</p> <p>4. Igual que en el punto 2.</p> <p>5. Igual que en el punto 2</p> <p>6. Igual que en el punto 1</p>
<p>5. Estrategias didácticas</p>	<p>5.3 Las estrategias didácticas sugeridas incluyen los procedimientos de trabajo de la disciplina</p>	<p>Como vemos en el gráfico, la opinión de los profesores está dividida sobre este punto. De las respuestas dadas, rescatamos los siguientes argumentos</p> <p>“las estrategias didácticas efectivamente incluyen procedimientos de trabajo propios de la disciplina tal como la concibe el programa: como un campo del conocimiento destinado a la descripción de la lengua, no a su uso activo. Pero en lo que atañe a la enseñanza comunicativa</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución.</p> <p>1. Las estrategias sugeridas por el programa no promueven el trabajo con los procedimientos característicos de las clases de lengua bajo la perspectiva disciplinaria y didáctica del Área de Talleres (enfoque comunicativo). (JRHH)</p>



		<p>de la lengua, ninguna de las estrategias que sugiere el programa promueve el trabajo con los procedimientos característicos de las clases de lengua: practicar diálogos, escuchar audios, jugar juegos de palabras, completar oraciones o textos con el vocabulario estudiado, escuchar una canción, ver un video, escuchar o elaborar un podcast, leer una receta de cocina, jugar al memorama, leer textos y responder preguntas de comprensión lectora, escribir una carta... y todo lo que sirva para comunicar en la lengua que se está aprendiendo". (JRHH/rare)</p> <p>"Se incluyen procedimientos de trabajo disciplinares, pero sólo desde el punto de vista gramatical y no comunicativo. En este sentido, el problema tiene su raíz en la formación profesional de los profesores de la asignatura, que no fue, para nada, desde el enfoque comunicativo". (SYRV/rare)</p> <p>De acuerdo con su localización en el plan de estudios, la materia de Latín debería seguir el procedimiento de trabajo propio del taller. Pero, considerando el tipo de actividades que se proponen, la clase se termina convirtiendo en un "taller para el análisis morfo-sintáctico y el razonamiento deductivo" en el que se trabaja con oraciones (como precisamente lo señala el mismo programa en su presentación). La estrategia para el aprendizaje 3 ("Identifica los elementos de las oraciones transitivas, en textos latinos, para mejorar su comprensión y</p>	<p>2. Los procedimientos de trabajo incluidos en el programa de estudio están planteados desde una perspectiva gramatical y no comunicativa como lo marca el enfoque del Área de Talleres (SYRV)</p> <p>3. Las actividades del programa de estudio como "un taller para el análisis morfo-sintáctico y el razonamiento deductivo" son contrarias al trabajo académico como lo concibe el Colegio (enfoque comunicación y método inductivo). (RARE)</p> <p>4. Las actividades propuestas en el programa de estudio incluyen procedimientos propios del especialista, no propios del nivel propedéutico del bachillerato. (AFB)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <p>1. Diseñar estrategias que incorporen los procedimientos de trabajo desde el enfoque comunicativo y con un método preferentemente inductivo.</p> <p>2. Ofrecer un programa de formación de profesores en el que los profesores puedan conocer los principios de una práctica comunicativa de la lengua y puedan compartir entre sí sus estrategias.</p> <p>3. Igual que en 1</p> <p>4. Diseñar estrategias que estén acordes con el nivel propedéutico del bachillerato del COH</p>
--	--	--	---



		<p>traducción”) es una buena muestra de este procedimiento de trabajo:</p> <p>Inicio: Se presentará a los alumnos el esquema estructural de una oración transitiva.</p> <p>Desarrollo: En un texto latino, previamente seleccionado por el profesor, cada alumno identificará oraciones transitivas, a fin de señalar sus elementos constituyentes.</p> <p>Cierre: Aleatoriamente se elegirá a estudiantes para que expongan ante los demás un ejemplo de oración transitiva analizada.</p> <p>En este ejemplo se ve claramente la naturaleza deductiva de las actividades (presentación de una regla que se constata en una serie de ejemplos), el trabajo con oraciones (el texto sólo sirve como un lugar de donde se extraen las oraciones) y el análisis morfo-sintáctico (al señalar los elementos constituyentes de las oraciones).</p> <p>Por el contrario, el <i>curriculum</i> del Área de Talleres señala que se debe dar prioridad al método inductivo (aunque, para empezar, no se debería poner el acento en el tratamiento de temas gramaticales (sea de manera deductiva o inductiva) dado que la gramática por sí misma (como la presenta el programa) no es un punto de interés del Área), que se deben trabajar con textos (característica propia del enfoque comunicativo, en contraposición del enfoque formal que se concentra en el trabajo con oraciones; además de que el</p>	
--	--	--	--



		<p>trabajo con textos concreta la concepción del Colegio como un bachillerato de fuentes (PEA, 1996: 57); por otro lado, tiene una concepción muy distinta de lo que es un taller.</p> <p>¿Cuál es, entonces, la idea del trabajo académico indicado por el modelo educativo del CCH que el procedimiento de los programas de Latín debería adoptar? La misma institución lo señala de la siguiente manera:</p> <p>«Los contenidos deberán ser presentados en relación con un situación concreta o cuestión real que debe resolverse, a través de textos auténticos, comenzando por las situaciones escolares y sus exigencias de producción de sentido, para que los alumnos perciban su utilidad, se dirijan a la solución de problemas significativos, aprendan a tomar decisiones acerca del sentido, sin la ayuda del profesor, y puedan transferir lo aprendido a situaciones similares» (PEA, 1996: 56).</p> <p>«A través de las actividades descritas, que se concretan en oír, leer, hablar y escribir, se cumple el propósito del Bachillerato del Colegio de aprender a aprender, en la medida en que se adquiere la posesión de múltiples usos de la lengua, hablada y escrita, con propósitos y según organizaciones textuales específicas» (PEA, 1996: 57). (RARE/lgra)</p> <p>“Las actividades de enseñanza propuestas como estrategias incluye</p>	
--	--	--	--

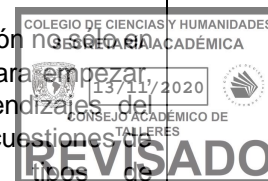


		<p>procedimientos de la especialidad, que no son adecuados para el aprendizaje de habilidades lingüísticas, ya que en el nivel propedéutico no se deben formar especialistas en procedimientos de análisis morfológico, que no contribuyen a la comprensión textual, sino a un formalismo poco productivo para hacer uso comunicativo de la lengua". (AFB/rare)</p>	<div data-bbox="1709 282 1978 461" data-label="Image"> </div>
<p>6. Evaluación del aprendizaje</p>	<p>6.1 La evaluación propuesta es apropiada para la valoración de las habilidades consideradas en el programa de estudio</p>	<p>De acuerdo con los resultados estadísticos, la mayoría de las opiniones se han manifestado de acuerdo sobre este punto. Con todo, encontramos las siguientes argumentaciones.</p> <p>“Las propuestas de evaluación del programa son apropiadas para valorar habilidades de descripción de la lengua, pero no permiten establecer si el alumno aprendió algo de latín porque no miden la capacidad comunicativa del estudiante sino aspectos relativos a la evocación y repetición de información, así como aspectos meramente procedimentales.” (JRHH/rare)</p> <p>“Pienso que la evaluación propuesta considera a los aprendizajes como elementos desarticulados y, por ello, las evaluaciones sólo buscan la obtención de resultados parciales como la localización de Roma en un mapa histórico, pero sin relacionar los aprendizajes por unidades y menos aún, por semestre. Sin embargo no hay que perder de vista que es un programa indicativo y que la evaluación la</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al estar dirigidas a medir la habilidad de descripción de la lengua, las propuestas de evaluación del programa de estudio no permiten establecer si el alumno adquirió habilidades comunicativas como lo señala el Área de Talleres. (JRHH) 2. La evaluación propuesta por el programa de estudio considera los aprendizajes como elementos desarticulados, sin relacionarlos con el resto de los aprendizajes. (YSR) 3. En su mayor parte, la evaluación propuesta por el programa de estudio está centrada en los temas conceptuales y no en las habilidades propuestas. (MAGC) 4. Las formas de evaluación propuestas por el programa de estudio están dirigidas a demostrar conocimientos más que valorar habilidades y aprendizajes (AFB) 5. Las formas de evaluación propuestas por el programa son demasiado vagas y generales, y <div data-bbox="1709 1205 1978 1383" data-label="Image"> </div>

		<p>construye el propio docente, pues el programa sólo indica el qué evaluar y omite el cómo y el para qué". (YSR/rare)</p> <p>"La evaluación sólo en ocasiones es apropiada para la ponderación de las habilidades consideradas en el programa, porque la evaluación que propone, en su mayoría va dirigida a las formas conceptuales".(MAGCH/rare)</p> <p>"En las páginas 13 y 14 se trata acerca de las formas de evaluación de una manera detallada. Sin embargo, en las unidades en el breve apartado de Evaluación se enlistan actividades de aprendizaje para demostrar conocimientos, como si se tratara de un examen y no la valoración de habilidades o de aprendizajes, que deben realizar conjuntamente estudiantes y profesor" (AFB/rare)</p> <p>"Me parece que son demasiado vagos y generales los instrumentos de evaluación sugeridos. Además sólo se centran en listas de cotejo y rúbricas". (LGRA)</p>	<p>sólo se centran en los instrumentos y no en el proceso de evaluación (LGRA)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si esta situación es producto del desconocimiento, es necesario ofrecer un programa de formación de profesores sobre cómo valorar las habilidades contempladas por los principios del Área de Talleres más que evaluar conocimientos declarativos. Si se trata de una decisión consciente, se tiene que justificar por qué el programa evalúa conocimientos declarativos sobre la lengua en vez de valorar la consecución de las habilidades señaladas dentro de los principios del Área de Talleres. En todo caso, es necesario digirir las formas evaluación a la valoración de habilidades más que al aprendizaje de conocimientos 2. Es necesario hacer una reflexión colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) sobre la pertinencia de fragmentar en un eje y dos complementos los aprendizajes del programa y, por ende, las formas de evaluación de estos aprendizajes. 3. Lo mismo que para 1. 4. Lo mismo que para 1. 5. Lo mismo que para 1. Además, es necesario diseñar verdaderas estrategias que consideren la evaluación como un proceso continuo.
--	--	--	--



	<p>6.2 La evaluación propuesta es pertinente para valorar actitudes y valores adquiridos</p>	<p>Como se observa en el gráfico, casi todos los profesores se han manifestado en desacuerdo con respecto a este punto, de modo que encontramos las siguientes opiniones.</p> <p>“Ninguna de las propuestas de evaluación del programa evalúa aspectos actitudinales o de valores adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (JRHH)</p> <p>“Considero que la evaluación de actitudes, normas y valores escapa a la capacitación de la mayoría de los docentes, pues, para ello, es necesario formarnos no sólo en materia didáctica, en lo general, sino también, en lo particular, en evaluación de los aprendizajes. Además dentro de los estudios sobre evaluación no hay consenso sobre el cómo evaluar los contenidos actitudinales e incluso hay especialistas que consideran que los contenidos actitudinales no se pueden evaluar y si, fuera posible evaluarlos, el tiempo didáctico destinado a la materia no sería suficiente para hacerlo, es decir, es necesario mayor tiempo además de la consideración de la diversidad de alumnos, pues cada alumno aprende a su propio ritmo, para apreciar el reajuste de los esquemas mentales del alumno y que a su vez estos cambios se vieran reflejados en un cambio de conducta hacia cierto aprendizaje como la valoración de la cultura latina, aprendizaje actitudinal del programa de estudios”. (YSR)</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La evaluación dentro del programa de estudio está encaminada a la parte conceptual de conocimiento, no a la ponderación de actitudes y valores (MAGC) 2. Ninguna de las propuestas de evaluación del programa evalúa aspectos actitudinales o de valores adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (JRHH/RARE/LGRA) 3. Ya que las actitudes y valores no están incluidos en los aprendizajes del programa de estudio, no es posible que la evaluación pueda contemplarlos. (SYRV/RMAB) 4. No hay evaluación de actitudes y valores en el programa de estudio, probablemente porque es algo que escapa a la formación de la mayoría de los docentes. (YSR) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se tiene que incluir en los aprendizajes del programa la dimensión actitudinal y axiológica del objeto de estudio y sugerir, a partir de allí, estrategias de evaluación que permitan apreciar actitudes y valores. 2. La misma que para 1. 3. La misma que para 1. 4. Es necesario ofrecer una formación no solo en materia didáctica (para incluir, para empezar actitudes y valores en los aprendizajes del programa) sino en particular en cuestiones de evaluación de los distintos tipos de aprendizajes.
--	--	---	---



		<p>“Prácticamente es nula la presencia de valores en el programa de estudio por lo que no se puede considerar que la evaluación sea pertinente para evaluarlos”.(RMAB)</p> <p>“La evaluación en su mayoría no está encaminada a la ponderación de actitudes y valores, sino a la parte conceptual”. (MAGCH)</p> <p>“Dado que el programa muestra un desinterés general sobre las actitudes y valores frente su objeto de conocimiento, de manera correspondiente la evaluación desestima completamente la dimensión actitudinal y axiológica del conocimiento. Por ende, no hay mención alguna de este punto en el programa.” (RARE/lgra)</p> <p>Observaciones:La evaluación no contempla actitudes a la hora de trabajar en equipo, de exponer, etc. De hecho, en sentido estricto no se podrían evaluar esos aspectos porque no están incluidos como aprendizajes explícitos.(SYRV/rare)</p> <p>No porque no contemplan la medición de valores ni actitudes. En ninguna de las unidades.(LGRA/rare)</p> <p>No sugiere ni promueve la reflexión o actividades que conduzcan a ello.(ALG/rare)</p>	
--	--	--	--



<p>7. Fuentes de consulta</p>	<p>7.4 Las referencias son vigentes</p>	<p>Como se observa en el gráfico, la mayoría de los profesores se ha manifestado de acuerdo, aunque también encontramos comentarios como los siguientes:</p> <p>“En el caso de una materia como el latín, el criterio de la vigencia no siempre es el mejor para valorar la pertinencia de alguna obra. Sin embargo, consideramos que hay obras vigentes que podrían desempeñar la función de obras incluidas en los programas que ya tienen varios años de haber sido publicadas. Es el caso, por ejemplo, de algunas de las gramáticas citadas o de las obras sobre literatura latina.” (RARE/lgra)</p> <p>“Las gramáticas son cada vez menos vigentes como libros de texto para estudiar lenguas y se registran 6 gramáticas latinas”.(AFB/rare)</p> <p>“La mayoría de las fuentes son vigentes, sin embargo los materiales emplean enfoques diferentes al enfoque comunicativo. Considero que es labor del docente frente a grupo el adecuar los materiales que ahí se presentan para la correcta implementación del enfoque comunicativo, sin embargo, también considero que para ello es necesario considerar que el tiempo de planeación y adaptación de material didáctico es parte de las horas del trabajo del docente por el cual deba recibir remuneración económica y no sólo por el tiempo que éste está frente al grupo”.(YSR/rare)</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hay obras con mayor vigencia que podrían ocupar el lugar de algunas obras ya desfasadas en el apartado de referencias en el programa (RARE) 2. A pesar de que las gramáticas ya no son vigentes como libros de texto para enseñar lenguas, el apartado de referencias del programa incluye un buen número de ellas. (AFB) 3. Al ser materiales diseñados con enfoques diversos, el profesor tiene que hacer la labor de adaptarlos al enfoque de la asignatura (YSR) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario revisar cuidadosamente los materiales con los que se cuenta en los planteles y en las bibliotecas de la UNAM, y los materiales vigentes y disponibles en el medio para su inclusión en el programa. 2. Del acervo del punto anterior, es necesario identificar los materiales más afines a los principios disciplinarios y didácticos del Colegio. 3. “La UNAM debería considerar que el tiempo de planeación y adaptación del material didáctico es parte de las horas del trabajo del docente, por el cual debería recibir una remuneración económica” (YSR).
--------------------------------------	---	--	--



	<p>7.5 El nivel de las obras es adecuado para el bachillerato de la UNAM</p>	<p>Como se observa en el gráfico, la mayoría de los profesores se ha manifestado de acuerdo, aunque también encontramos comentarios como los siguientes:</p> <p>“La bibliografía para estudiantes se compone de libros publicados específicamente para público del bachillerato. Sin embargo, lo que se podría alegar, es el enfoque de tratamiento de las publicaciones, que se centran en el aprendizaje gramatical”.(SYRV/rare)</p> <p>“Los libros de etimologías citados están hechos para los estudiantes, pero las gramáticas latinas (que son las que usaron los propios profesores para tratar de aprender la lengua) son totalmente inadecuadas para el bachillerato de la UNAM. También hay obras clásicas (como la de Fustel de Coulanges o de Mommsen) que juzgamos que no resultan muy adecuadas para el nivel de bachillerato. Sin embargo, centrándonos nada más en la bibliografía indicada para los estudiantes, hay también obras, sobre todo de métodos de latín, pensadas más para el nivel profesional que para el nivel bachillerato”.(RARE/lgra)</p> <p>“No son adecuadas por el enfoque y la metodología, porque forman especialistas en gramática o en etimologías desde una perspectiva formal y enciclopédica”.(AFB/rare)</p> <p>“No, porque se centraron en obras gramaticales que requieren necesariamente al profesor, lo que va en</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pese a estar dirigidas al público del bachillerato, el enfoque de las publicaciones está centrado en el aprendizaje gramatical. (SYRV) 2. Las gramáticas latinas son totalmente inadecuadas como material de base para el bachillerato de la UNAM (RARE) 3. El apartado de referencias incluye muchas obras que fueron pensadas más para el nivel profesional que para el nivel de bachillerato. (RARE) 4. Al estar dirigidos a la formación de especialistas en gramática o en etimologías desde una perspectiva formal y enciclopédica, las obras incluidas en el apartado de referencias no son adecuadas para el bachillerato. (AFB) 5. Los materiales incluidos en el apartado de referencia vuelven imprescindible la figura del profesor en el proceso de aprendizaje del estudiante, cosa que va en contra del modelo educativo del Colegio. (LGRA) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario identificar los materiales didácticos más afines a los principios disciplinarios y didácticos del Colegio, tanto en las bibliotecas de los planteles y de la UNAM, como disponibles impresos y en medios electrónicos. 2. Igual que el punto 1. 3. Igual que el punto 1.
--	--	---	--



		contra del Modelo Educativo del CCH, en el que el estudiante se hace autónomo en la adquisición de su conocimiento". (LGRA/rare)	4. Igual que el punto 1. 5. Igual que el punto 1.
	7.6 Se proponen referencias impresas y electrónicas	<p>Como se observa en el gráfico, la mayoría de los profesores se ha manifestado de acuerdo, aunque también encontramos comentarios como los siguientes:</p> <p>"Las referencias electrónicas son muy pocas, pero aparecen". (SYRV/rare)</p> <p>"Sí se ofrecen referencias impresas y electrónicas; sin embargo estas últimas son muy escasas". (MAGCH/rare)</p> <p>"Existen las referencias electrónicas aunque éstas podrían ser más". (YSR/rare)</p> <p>"El programa presenta una distinción entre referencias impresas y electrónicas. Sin embargo, la gran mayoría se trata de referencias impresas. El número de referencias electrónicas es verdaderamente exiguo". (RARE/lgra)</p> <p>"No hay más de cuatro referencias electrónicas por unidad, las demás referencias son impresas". (AFB/rare)</p> <p>"Mi apreciación es que no hay equilibrio entre referencias impresas y digitales. Creo que es necesario ampliar las fuentes electrónicas". (JRHH/rare)</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las referencias electrónicas son escasas en el programa de estudio. (SYRV/ MAGCH/ YSR/ RARE /AFB) 2. No hay equilibrio entre referencias impresas y digitales en el programa de estudio. (JRHH) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario hacer una búsqueda exhaustiva de los recursos electrónicos disponibles, tanto dentro de los catálogos de la UNAM como externos, que contribuyan a la propuesta educativa del programa de estudio. 2. Es necesario aumentar el número de referencias electrónicas en el programa de estudio, como una manera de ofrecer alternativas a las carencias bibliográficas de los planteles y para situaciones de trabajo a distancia.



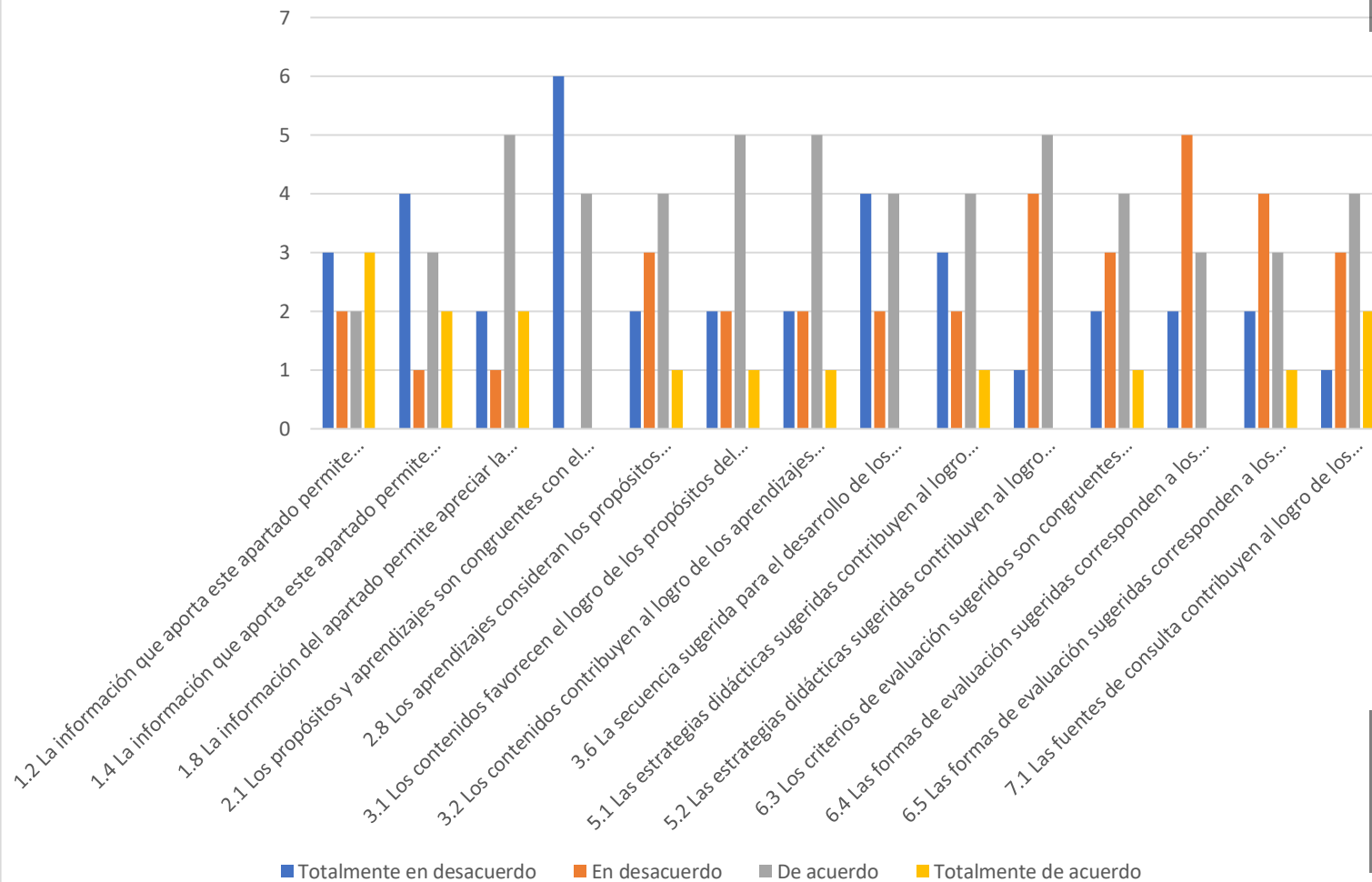
	<p>7.8 Las obras están registradas de acuerdo con una convención editorial</p>	<p>Como vemos en el gráfico, todos los profesores están de acuerdo o muy de acuerdo sobre este punto. Sin embargo, vemos algunos comentarios como los siguientes:</p> <p>“Las obras bibliográficas siguen una convención editorial, no así las referencias electrónicas”. (JRHH/rare)</p> <p>“Las obras están registradas de manera uniforme, los datos son suficientes para su localización en las bibliotecas aunque las referencias electrónicas presentan algunos problemas para su localización”. (YSR/rare)</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las referencias electrónicas dentro del programa de estudio no siguen una convención editorial. (JRHH) 2. Algunas referencias electrónicas del programa de estudio ya no están disponibles. (YSR) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario adoptar un criterio editorial para consignar las referencias electrónicas. 2. Es necesario recuperar recursos electrónicos alojados en sitios que puedan permanecer activos para que no haya problemas de acceso.
--	--	---	---



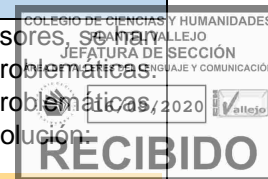
Análisis cualitativo y cuantitativo de la asignatura de Latín I

Congruencia

El apartado revisado es coherente, se corresponde o alinea con otros elementos con los que se vincula o converge para un fin determinado.



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones generales del criterio
1. Introducción	1.2 El programa de la asignatura contribuye al logro del perfil de egreso	<p>Como vemos en el gráfico, la opinión de los profesores está dividida sobre este punto. De las respuestas dadas, rescatamos los siguientes argumentos:</p> <p>“A lo largo de la presentación se enuncian las maneras en que el programa de la asignatura contribuye al logro del perfil de egreso, sin embargo, los objetivos generales de la asignatura, los aprendizajes y temáticas presentadas posteriormente, no sostienen del todo las afirmaciones sobre el logro del perfil. En el apartado específico de “Presentación” se menciona que el Latín se incluyó como parte de la cultura básica por “ser una fuente de conocimiento lingüístico, lexicológico y cultural, necesario para la formación del bachiller universitario”. Sin embargo, el concepto de cultura básica no se refiere a conocimientos como tal, sino a habilidades que permitan al alumno acceder a más conocimientos. En este caso, la cultura básica se materializaría si aprendieran a leer, gradualmente, textos latinos desde una perspectiva comunicativa. Esto contribuiría al perfil del egresado en el aspecto de comprender, utilizar y producir textos de distintos tipos y usos sociales, culturales y profesionales. En el apartado de “Relación con el Área y otras materias” se menciona que se espera que los alumnos comprendan que el conocimiento actual no es una conquista esporádica sino un proceso histórico y social. Ciertamente ésta es una contribución al perfil del egresado, pero me parece que habría qué plantear en el programa de qué manera esto se puede materializar. El trabajo con los textos permite a los estudiantes</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las afirmaciones del programa de estudio con respecto a cómo la asignatura contribuye al perfil de egreso no manifiestan explícitamente los enunciados del perfil de egreso. (SYRV) 2. El programa de estudio refleja una confusión con respecto al uso del concepto “cultura básica”. (SYRV) 3. El enfoque que sirve de sustento para las formulaciones del programa de estudio no es congruente con los postulados del perfil de egreso (AFB) 4. Hay planteamientos del programa de estudio que se oponen manifiestamente a enunciados del perfil de egreso (RARE) 5. Hay enunciados del perfil de egreso (referidos en particular a la contribución específica del Área de Talleres) que no encuentran su correspondencia en el programa de estudio. (RARE) 6. La manera en que algunos enunciados del programa dicen que contribuyen al perfil de egreso está basada en nociones desactualizadas y erróneas. (RARE) 7. La contribución del programa de estudio al logro del perfil de egreso deja de lado los fundamentos propios del Área de Talleres (desarrollo de las habilidades comunicativas y la comprensión y producción de textos). (RARE) <p>Propuestas de solución:</p>



		<p>interactuar con un contenido, pero esto no significa que, automáticamente, ellos comprenderán el proceso histórico y social que representó la conquista de los conocimientos occidentales... “ (SYRV/rare)</p> <p>El perfil de egreso, habla de que el estudiante egresado del Colegio hace un uso comunicativo de la lengua, ya no depende de una enseñanza normativa de la lengua, mientras que en la introducción al programa (p. 8) se habla de que “el conocimiento” del latín es “un proceso cognitivo, donde el alumno primero entiende (comprende) la esencia del latín (esa esencia huele a metafísica) como lengua desinencial: detecta cómo las formas nominales a través de sus gramemas (terminaciones); (sic) evidencian género, número y caso (funciones sintácticas), y cómo las formas verbales evidencian persona, número, tiempo, modo y voz.” Con esta cita es suficiente para notar los contrastes entre el perfil del egresado y la no contribución del programa a su logro. Ya que si el enfoque gramatical fuera la vía para la formación que el Colegio pretende para sus egresados, el enfoque comunicativo no se hubiera asumido institucionalmente. El enfoque gramatical es incapaz de dar cuenta de todo lo que implica un texto por sus propiedades, de los aspectos pragmáticos y del contenido. Es útil al especialista que describe a detalle el sistema lingüístico en sus partes, pero la integración de todos los aspectos que conlleva un texto sólo se hace posible con un enfoque comunicativo”. (AFB/rare)</p> <p>“Con respecto a la manera en que contribuye cada área al perfil de egreso, vemos omisiones más graves. Mientras que el perfil habla de comprender, interpretar y producir textos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se debe reformular el apartado sobre el perfil de egreso dentro del programa teniendo como referencia los enunciados del perfil de egreso, tanto los referidos de manera general al bachillerato del CCH como los propios del Área de Talleres 2. Se deben revisar las fuentes institucionales sobre el concepto de cultura básica y, de manera colegiada, hacer una propuesta sobre la manera en que la asignatura puede contribuir a ese principio del bachillerato del CCH. 3. Ofrecer un programa de formación de profesores en el que los profesores reflexionen sobre los enunciados del perfil de egreso y las implicaciones que tienen para la enseñanza de la asignatura. 4. Lo mismo que para el punto 1. 5. Lo mismo que para el punto 1. 6. Es necesario revisar la vigencia de algunos conceptos manejados a lo largo del programa de estudio <p><i>Ejemplos: distinción entre lengua analítica y lengua sintética; el concepto de “comprender–traducir–comprender”.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Se debe hacer “una revisión de los programas de esas asignaturas con la idea de encontrar puntos convergentes que sirvan de apoyo para replantear los propósitos y el enfoque disciplinario y didáctico, de tal manera que se alcance mayor claridad en cuanto a las aportaciones de nuestras asignaturas al perfil de egreso del CCH”. (JRHH)
--	--	--	---



		<p>verbales «a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de oír, leer, hablar y escribir» y de «comprender e interpretar textos literarios... fundada en concepciones teóricas actualizadas», el programa (reiteramos) de «comprender, traducir y comprender». El primero de estos «comprender» es claramente un análisis gramatical; traducir es propio del método de gramática-traducción que sigue el programa, y el otro comprender («en el sentido clásico de lo que entendemos por “comprender —dice el programa—”) no parece tener mucha importancia en el desarrollo de las unidades. Por otro lado, hay un punto que señala que el estudiante debe utilizar, «con pertinencia para mejorar su comprensión y producción de textos, los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades», cuestiones que no encontramos en ningún punto en la presentación. Por otro lado, la manera de conseguir otro de los puntos del perfil de egreso que consiste en comprender «textos escritos en una lengua extranjera» está basada en nociones desactualizadas y erróneas”. (RARE/lgra)</p> <p>“Me parece que en este apartado se aprecia muy parcialmente la contribución del programa de estudio al perfil de egreso del estudiante del CCH, pues alude sólo al aspecto cultural y al de desarrollo de la competencia léxica del alumno (deducir el significado y sentido de la terminología de origen latino)necesaria para el fomento de la comprensión lectora en lengua materna. Menciona además algo con respecto a la capacidad de obtener información de fuentes documentales, pero deja de lado aportaciones muy importantes al perfil de egreso, como la</p>	
--	--	---	--



		<p>relativa al desarrollo de las habilidades comunicativas (comprensión auditiva y lectora y producción oral y escrita) que están enlistadas en el Plan de Estudio, en el apartado correspondiente al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (págs. 172-173). En tal caso, no se ofrece una explicación de por qué no se considera que tales aportaciones al perfil de egreso sean pertinentes para la asignatura. Igualmente, no se menciona la contribución de la asignatura al perfil de egreso en cuanto al desarrollo de las nociones relativas al texto y sus propiedades como una manera de promover las competencias antes mencionadas, pero sí se introduce una observación que es más un asunto metodológico de enseñanza que una aportación al perfil de egreso. Me refiero en concreto al párrafo de la página 8 del Programa de Estudio en el que se explica cómo el “comprender-traducir-comprender” apoya el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumno. Afirmación que, dicho sea de paso, no se sustenta en alguna fuente teórica y además contradice la visión de la lengua plasmada en el Modelo Educativo del CCH en cuanto a que ésta no es un objeto de estudio por sí misma, ni es relevante que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que pongan en marcha su empleo activo (leerla, escribirla, escucharla y producirla oralmente) para el desarrollo de la competencia comunicativa... propongo como tarea necesaria que se haga una revisión de los programas de esas asignaturas con la idea de encontrar puntos convergentes que sirvan de apoyo para replantear los propósitos y el enfoque disciplinario y didáctico, de tal manera que se alcance mayor claridad en cuanto a las</p>	
--	--	---	--



		aportaciones de nuestras asignaturas al perfil de egreso del CCH.” (JRHH/rare)	
1.4 El enfoque didáctico-pedagógico corresponde al modelo educativo del Colegio	<p>Como vemos en el gráfico, la opinión de los profesores está dividida sobre este punto. De las respuestas dadas, rescatamos los siguientes argumentos:</p> <p>“Las indicaciones de índole didáctico-pedagógica del programa son totalmente inadecuadas ya que consideran que la enseñanza de la lengua debe centrarse principalmente en los temas de tipo gramaticales, y que es a través de estas explicaciones gramaticales que los estudiantes pueden llegar a apropiarse de la lengua”. (RARE/rare)</p> <p>“Considero que el apartado del Programa de Estudio de Latín correspondiente al enfoque didáctico no se corresponde totalmente con lo que se propone en el marco del Modelo Educativo del Colegio. Si bien el programa especifica que la modalidad de trabajo es el curso-taller, que las actividades que se propongan deben tener en cuenta las necesidades de formación del alumnado y que se espera promover la máxima participación de los alumnos, el hecho es que no hay claridad en el cómo se concretan estas premisas en la enseñanza, lo cual dificulta la evaluación de hasta qué punto el enfoque didáctico propuesto para la asignatura está en concordancia con el Modelo Educativo del CCH. No obstante, la mención que hace el programa acerca del alcance de las explicaciones gramaticales sugiere que la didáctica se orienta hacia una</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El enfoque didáctico-pedagógico del programa, centrado en el estudio de la gramática, es contrario al enfoque didáctico-pedagógico del modelo educativo del Colegio. (RARE) 2. El programa no especifica con claridad cómo recupera los principios didáctico-pedagógicos del modelo educativo del CCH (JRHH) 3. Aunque el enfoque didáctico (curso-taller) está representado en la presentación, no hay una indicación del enfoque pedagógico que debe adoptarse. (MAGC) 4. La formulación del programa de estudios en el sentido de que la asignatura debe ser un “taller para el análisis morfo-sintáctico y el razonamiento deductivo” es contrario al modelo educativo del Colegio que no ve la enseñanza de tipo gramatical como un fin y ha adoptado el método inductivo (SYRV) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si esta situación se presenta por desconocimiento del enfoque didáctico-pedagógico del Colegio, es necesaria una formación docente sobre este tema. Si es por una decisión consciente, es necesario argumentar por qué el programa adopta un enfoque contrario al área a la que pertenece en 	<div data-bbox="1709 282 1978 461" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1709 1208 1978 1386" data-label="Image"> </div>

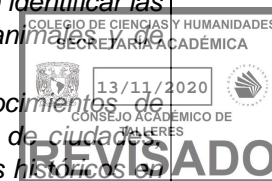
		<p>metodología en la que la gramática es el punto de partida y el referente, aun cuando se aclara que sólo se debe enseñar lo pertinente para “acceder a la comprensión-traducción”. Como se ve más adelante (en los propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias y evaluaciones), el contenido gramatical del programa no sólo no se limita a lo pertinente, sino que es, de facto, el eje rector del curso”. (JRHH/rare)</p> <p>“El enfoque didáctico que se muestra en el programa es la modalidad de curso taller ya que esto promoverá en los alumnos un aprendizaje significativo. No obstante no aparece de forma evidente, no sólo aquí, sino de manera general en el Enfoque del Colegio una postura firme y bien delimitada acerca del modelo pedagógico, por lo tanto resulta confusa su postura y por ende cada profesor puede tener una visión distinta acerca de las teoría psicopedagógicas que sustentan el colegio”. (MAGC/rare)</p> <p>“El enfoque didáctico formulado en la presentación del programa propone el trabajo a manera de taller propiciando la participación de todos los estudiantes, lo que es coherente con el modelo educativo. Sin embargo, en el apartado de Relación del contenido curricular de los programas de la materia con los principios epistemológicos y pedagógicos del Colegio, se propone un “taller para el análisis morfo-sintáctico y el razonamiento deductivo”, lo que contradice el enfoque disciplinario (el comunicativo), pues se centra la atención en la gramática como un fin”. (SYRV/rare)</p>	<p>el plan de estudios del CCH. De cualquier modo, es necesario hacer una propuesta educativa en el programa de estudio que esté sustentada en el modelo educativo del Colegio.</p> <ol style="list-style-type: none"> Se debe reformular la redacción de la presentación de modo que incluya una exposición sobre la manera en que el programa incorpora los principios didáctico-pedagógicos del modelo educativo del Colegio. La presentación debe hacer una indicación del enfoque pedagógico si es que es diferente del enfoque didáctico. Igual que para el punto 1.
--	--	---	---



	<p>1.8 Relación de los contenidos de la asignatura con los de otros vinculados con ésta</p>	<p>Sobre este punto, la mayoría de los comentarios han coincidido en estar de acuerdo. Sin embargo, encontramos también las siguientes opiniones sobre problemáticas.</p> <p>“Como asignatura perteneciente al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, el programa debería hacer explícita la manera en que sus contenidos se relacionan con el resto de las materias del área. El programa asegura «compartir la misma base lingüística» con el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Así está expresado como una cuestión de principios, pero hemos argumentado cómo el programa de estudios no reproduce lo relativo al enfoque comunicativo como enfoque disciplinario, didáctico y pedagógico, y que no tiene en cuenta la competencia comunicativa como propósito educativo. Por lo tanto, estas indicaciones son meras declaraciones de principios que no encuentran su constatación a lo largo de la introducción (ni en el desarrollo del programa). Después de un señalamiento tan parco sobre la relación de la asignatura no con toda una área sino sólo con una materia, vienen los señalamientos sobre la relación con otras asignaturas. Como apuntamos en una sección anterior, el programa señala algunos vínculos que, históricamente, ha tenido la lengua latina con algunas disciplinas, representadas por algunas asignaturas. Las que señala el programa son «Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, Filosofía, Historia Universal y, en particular a través del vocabulario científico con raíces latinas, de las materias del Área de Ciencias</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El programa de estudio de Latín no guarda relación con las asignaturas de la misma área a la que pertenece: pese a que asegura “compartir la misma base lingüística” con el TLRIID, no reproduce lo relativo al enfoque comunicativo como enfoque disciplinario, didáctico y pedagógico, ni tiene en cuenta la competencia comunicativa como propósito educativo. No hay mención a la posible relación con las otras asignaturas del Área de Talleres. (RARE) 2. Pese a que el programa de estudio hace mención de algunas disciplinas (que corresponden a algunas materias en el plan de estudios del CCH) con las que la disciplina ha tenido algunos vínculos históricos, no expresa cuáles son exactamente las relaciones que establece con asignaturas específicas del plan de estudios del Colegio. (RARE) 3. El programa de estudio no especifica cómo promover en los estudiantes la reflexión sobre las relaciones que esta asignatura puede establecer con otras asignaturas. (SYRV) 4. El programa de estudio no identifica los temas básicos que puede compartir o puede relacionar con otras materias (AFB) 5. Los contenidos expresados en las unidades del programa de estudio reflejan muy parcialmente la relación de interdisciplina con otras áreas e incluso con el área misma a la que pertenece la asignatura. (JRHH) <p>Propuestas de solución:</p>
--	---	---	---



		<p>Experimentales». Sin embargo, falla a la hora de sugerir cuál puede ser exactamente tal relación (y de desarrollar tal relación a lo largo de las unidades del programa)” (RARE/rare)</p> <p>“En el apartado de Relación con el área y otras materias se especifican una serie de aprendizajes vinculados a otras asignaturas. Por ejemplo, en relación con las ciencias sociales, se espera que los alumnos comprendan el proceso histórico que supone la formación de conocimientos. Como ya se mencionó, sería necesario propiciar esa reflexión, pues no se da en automático en los estudiantes. También se menciona que el conocimiento de la lengua latina propiciará el mejor aprendizaje del español, asunto que ya puse en duda en una pregunta anterior. Respecto a su relación con las ciencias experimentales, es necesario que en los aprendizajes aparezca, de manera específica, cómo se abordará el tema de las terminologías”. (SYRV/rare)</p> <p>“La información del apartado deja ver la relación de la materia con otras materias de manera muy general, pero en cuanto a contenidos relacionados no hay temas básicos que se especifiquen para, a partir de ellos, justificar su inclusión por la relación con los contenidos de otras materias que se hayan identificado”. (AFB/rare)</p> <p>“En lo general puedo decir que este apartado del programa establece de manera clara cómo la asignatura se relaciona con las asignaturas el Área de Talleres y de otras Áreas. Sin embargo, observo que los contenidos, tal como se expresan en las unidades, reflejan muy parcialmente la relación de interdisciplina con</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debe hacerse una reflexión colegiada, una investigación y una revisión de los contenidos de las asignaturas del plan de estudios del CCH por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.), para determinar qué contenidos de esta asignatura pueden vincularse con contenidos de otras asignaturas, en primer lugar con las asignaturas del Área de Talleres y, en general, con todas las asignaturas del plan de estudio del CCH. 2. Lo mismo que para el punto 1. 3. A partir de los resultados de la propuesta de solución 1, es necesario reformular los aprendizajes para que contemplen que los estudiantes puedan hacer una reflexión sobre las relaciones que esta asignatura puede establecer con otras asignaturas. 4. A partir de los resultados de la propuesta de solución 1 y 2, es necesario incluir temáticas que sean el producto de la relación de la asignatura con otras asignaturas. <p><i>Ejemplos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes usan su conocimiento de las clases de ciencias de la salud para comparar la dieta de los antiguos romanos con sus propios hábitos alimenticios y los de sus compañeros • Los estudiantes usan su conocimiento de las clases de ciencia de la salud para identificar las partes del cuerpo humano, de animales y de plantas. • Los estudiantes usan sus conocimientos de historia para identificar nombres de ciudades, información topográfica y eventos históricos en la clase de latín.
--	--	---	---



		<p>otras áreas e incluso con el área misma de la que forma parte" (JRHH/rare)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes usan sus conocimientos del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental para identificar tipos de textos y de géneros literarios con los que trabajen en la clase de latín.
2. Propósitos y aprendizajes	2.1 Los propósitos y aprendizajes son congruentes con el enfoque disciplinario	<p>Sobre este punto, la mayoría de los comentarios se han manifestado totalmente en desacuerdo. Es de este modo que encontramos argumentaciones como las siguientes.</p> <p>“Es importante señalar que el enfoque disciplinario se basa en la comprensión-traducción del texto y que los propósitos y aprendizajes tienden a la enseñanza-aprendizaje de la gramática de la lengua y ya no a la comprensión del texto, por ello, no son congruentes” (RMAB/rare)</p> <p>“El enfoque disciplinario del Área de Talleres es el enfoque comunicativo. En consecuencia, el propósito educativo del área es el desarrollo de la competencia comunicativa. En contraposición, los propósitos y aprendizajes del programa no tienen en cuenta ni el enfoque comunicativo como enfoque disciplinario ni la competencia comunicativa como propósito educativo. Con respecto a los propósitos de la asignatura, salta a la vista, a partir de la terminología utilizada (estructura, componentes, desinencias, formas, morfología, bases morfosintácticas, elementos estructurales, estructuras elementales y funciones), que el programa da prioridad a conceptos y conocimientos gramaticales, es decir, a</p>	<p>5. Lo mismo que para el punto 5.</p> <p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los propósitos y aprendizajes del programa de estudio centrados en el aprendizaje de la gramática no son congruentes con el enfoque disciplinario del Área de Talleres basado en la comprensión de textos. (RMAB /JRHH /AFB /LGRA) Los propósitos y aprendizajes del programa de estudio no tienen en cuenta el propósito educativo del Área de Talleres que es el desarrollo de la competencia comunicativa. (RARE) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> Si esta situación se presenta por desconocimiento del enfoque comunicativo y sus diferencias con el enfoque formal, “es necesario una formación docente en la asignatura que revierta la tendencia formalista de los programas y cree propuestas que sean pertinentes con el Modelo Educativo del CCH” (AFB). Si es resultado una decisión consciente, es necesario argumentar por qué el programa plantea



		<p>aspectos estructurales de la lengua propios de un enfoque formal. Esto constituye por sí mismo una falta contra el principio del modelo educativo del CCH que establece que «la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan... los aprendizajes, por un lado, como sucede con los propósitos, están centrados en cuestiones gramaticales y, por otro, no se ve cómo se traten de una propuesta para atender las necesidades formativas de los estudiantes. Los aprendizajes de la asignatura, siguiendo el enfoque disciplinario al que debería adscribirse, deberían estar orientados para contribuir al propósito general del desarrollo de la competencia comunicativa. Lo que en realidad encontramos son aprendizajes enfocados a cuestiones gramaticales que se agotan en sí mismos» (RARE/Igra)</p> <p>“Los propósitos y aprendizajes de la asignatura, tal como están formulados, no son congruentes con el enfoque disciplinario, pues, como ya se dijo en otras secciones, están centrados en que el alumno describa la lengua para que sepa acerca de ella y no para adquirirla de forma activa. En todos los propósitos relativos a la lengua latina la finalidad última es que el alumno traduzca oraciones, ya sea que éstas se presenten de manera aislada o como “piezas” que conforman un texto. Aun cuando en los propósitos se sugiere el uso de textos, ni en los aprendizajes, ni en las temáticas, ni en las estrategias, se presentan guías para el trabajo con el texto como unidad de sentido, y no como un entramado de oraciones jerarquizadas (coordinación y subordinación), cuyos</p>	<p>propósitos y aprendizajes contrarios al enfoque disciplinario del Área de Talleres. Al final de cuentas, deben reformularse los propósitos y aprendizajes del programa para que sean congruentes con el enfoque disciplinario del Área de Talleres.</p> <p>2. Debe hacerse una investigación y una reflexión colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) para hacer una propuesta sobre cómo la asignatura podría contribuir al propósito del Área de Talleres (el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes).</p>
--	--	---	--



		<p>elementos a su vez también se jerarquizan” (JRHH/rare)</p> <p>“Los propósitos y aprendizajes no son congruentes con el enfoque disciplinario, pues el enfoque comunicativo, propone un acercamiento inmediato con la lengua que se aprende a través de textos, en este caso textos en latín. En sentido contrario el enfoque formal que se aplica en el programa, de una manera muy tradicional comienza por conceptos lingüísticos en abstracto como las características del latín. ¿Cómo logran los estudiantes antes de tener acercamientos constantes a la lengua latina explicar sus características? Primer muestra del enfoque gramatical... En este sentido, los aprendizajes propuestos tampoco son aprendizajes que demuestren la intención de comprender textos latinos, no hay ni una mínima mención de las propiedades textuales. Por lo mismo en lugar de que los aprendizajes integren las temáticas para comprender determinados tipos de textos latinos, sólo son una calca de lo expresado en los propósitos en términos gramaticales. Hace falta una formación docente en la signatura que revierta esta tendencia formalista, para que los talleres de latín en el Colegio logren un perfil pertinente con el Modelo educativo” (AFB/rare)</p> <p>“Si bien el enfoque disciplinario habla de un enfoque comunicativo en el que se apliquen las cuatro habilidades lingüísticas; los propósitos se centran en identificación de elementos gramaticales fuera de contextos reales como: tipos de oraciones (comparativas, transitivas), morfología nominal y morfología verbal, traducción de textos didácticos u originales; y de elementos culturales como: momentos</p>	
--	--	---	--



		históricos de Roma antigua, poesía épica (Virgilio como autor), religión romana. Por lo que respecta al componente léxico, éste se ve conferido en menor importancia que los dos anteriores, siendo el estudio de la gramática en abstracto a la que se le da un lugar especial en el programa. En cuanto a los aprendizajes, éstos giran en torno al componente gramatical sin manejo de las competencias lingüísticas que plantea el enfoque disciplinario” (LGRA/rare)	
2.8 Los aprendizajes consideran los propósitos propedéuticos del bachillerato de la UNAM	<p>Sobre esta cuestión, las opiniones de los profesores está dividida. De sus análisis de problemáticas, rescatamos las siguientes argumentaciones:</p> <p>“Con respecto a la función propedéutica que tienen las materias de quinto y sexto semestre, el programa de estudios cumple muy pobremente con ella. Pese a lo dicho en la introducción con respecto a las materias y las disciplinas con las que se relaciona, lo cierto es que es difícil ver cómo, en primer lugar, aprendizajes planteados en términos gramaticales pueden trascender más allá de lo que se contempla en ellos; o cómo el análisis de palabras por sí mismo contribuye en otras disciplinas. En el caso de los aprendizajes del llamado complemento cultural, cabría muy bien preguntarse si un tema como la épica latina (totalmente de una visión de historia de la literatura que los estudiantes del Colegio no llevan como tal) tiene una función propedéutica que abarque a una gran cantidad de nuestros estudiantes. La pregunta que podríamos plantear es si en realidad aprendizajes sobre historia y geografía, épica y religiosidad romanas</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El programa de estudio no expresa claramente cuál es la función propedéutica de los aprendizajes. (RARE) 2. Los aprendizajes están centrados en la adquisición de conocimientos metalingüísticos especializados de la lengua latina y no consideran los propósitos propedéuticos del bachillerato. (AFB) 3. El programa ofrece aprendizajes que consideran parcialmente los propósitos propedéuticos del bachillerato de la UNAM. (RMAB) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario hacer un ejercicio colegiado (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) para (1) revisar que dicen las fuentes del <i>curriculum</i> del CCH con respecto a los propósitos propedéuticos del bachillerato de 	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>

		<p>(que, como hemos visto, tienen a agotarse en sí mismo) tienen una función propedéutica para el mayor número de estudiantes que pasan por nuestra asignatura". (RARE/lgra)</p> <p>"Los aprendizajes propuestos en las tres unidades del programa no consideran los propósitos propedéuticos del bachillerato, sino que buscan que el estudiante adquiera conocimientos especializados metalingüísticos sin haber adquirido un nivel básico de adquisición de la lengua latina. Tal nivel de abstracción es inadecuado para los propósitos propedéuticos del bachillerato y contrario a la didáctica de adquisición de lenguas" (AFB/rare)</p> <p>"En algunos casos, [los aprendizajes] son demasiado específicos, de tal forma que ya no son de índole propedéutica y general" (RMAB/rare)</p>	<p>la UNAM; (2) investigar los temas de la disciplina son más propicios para cumplir con una función propedéutica considerando los virtuales históricos de la asignatura con otras disciplinas, las carreras de que se ofrecen en la UNAM y las carreras de mayor demanda entre los estudiantes del CCH; (3) hacer propuestas de aprendizajes en función de los puntos (1) y (2).</p> <p>2. Es necesario hacer una análisis de manera de colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) sobre la manera como cada aprendizaje del programa de estudios afirma considera los propósitos propedéuticos del bachillerato de la UNAM.</p> <p>3. Es necesario incluir aprendizajes en los que los estudiantes mismos puedan observar el impacto de los temas de la disciplina en su formación propedéutica.</p> <p><i>Ejemplo: Los estudiantes identifican profesiones y ocupaciones en las que el conocimiento del latín y el mundo antiguo es útil.</i></p>
3. Temática	3.1 Los contenidos favorecen el logro de los propósitos del programa	<p>Sobre este aspecto, encontramos una opinión dividida de las respuestas. A partir de ellas, derivamos los siguientes comentarios sobre problemáticas.</p> <p>"Los contenidos del programa, que casi en su totalidad son de índole gramatical, son acordes a los propósitos tal como están expresados en el programa, lo cual validaría su pertinencia si no se tratara de un programa contenido en un Plan de Estudio que establece con claridad que las asignaturas de lengua se deben abordar de acuerdo con el enfoque comunicativo. Así pues,</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <p>1. El conjunto formado por los propósitos y los contenidos del programa de estudio es contrario a las disposiciones institucionales en lo relativo al enfoque disciplinario y didáctico (enfoque comunicativo) y el propósito educativo del Área de Talleres (desarrollo de la competencia comunicativa). (JRHH /RARE /LGRA)</p>



		<p>una gran proporción de los contenidos que se incluyeron en el Programa de Estudio de Latín I no son representativos del propósito mayor expresado en el Plan de Estudio en el sentido de que todas las materias adscritas al Área de Talleres deben promover el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. En el caso de las lenguas clásicas, las temáticas debieran enfocarse más hacia lo funcional que hacia lo gramatical, para que así sea posible el diseño de aprendizajes que tiendan más a la recreación de diversas situaciones comunicativas que al análisis y traducción de textos. En este tenor, por ejemplo, podría hablarse de los casos acusativo y ablativo no desde un punto de vista puramente morfológico y sintáctico, sino desde la perspectiva de su aplicación para expresar ubicaciones en tiempo y espacio, a partir de lo cual el alumno podría enfrentar diferentes situaciones que involucren su empleo en la comunicación, en la comprensión de un mensaje, en la lectura comprensiva de un texto o en una composición escrita.” (JRHH/rare)</p> <p>“Ni los contenidos ni los propósitos son adecuados ya que en el desarrollo de las Unidades propuestas en el Programa de Latín I, la temática y los aprendizajes se convierten en tres contenidos yuxtapuestos, desarticulados: uno de gramática latina, otro de cultura romana y otro de lexicología sin integración en textos. Qué hacer a la hora de seleccionar textos y preparar estrategias de enseñanza-aprendizaje ante un Programa con temas desarticulados y yuxtapuestos. Resulta imposible seleccionar textos latinos que sean potencialmente adecuados para integrar o articular los</p>	<p>2. El conjunto formado por los contenidos y los propósitos del programa de estudios <u>no son adecuados desde una perspectiva textual.</u></p> <p>3. Desde la perspectiva de los <u>elementos</u> complementos, sin la inclusión de un <u>elemento articulador</u> como el texto, los contenidos del programa de estudio aparecen desarticulados entre sí. (YSR)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <p>1. Si esta situación se presenta por desconocimiento del enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres, es necesario ofrecer un programa de formación de profesores para poder formular propósitos y contenidos congruentes con el modelo educativo del CCH. Si es resultado una decisión consciente, es necesario argumentar por qué el programa plantea propósitos y contenidos contrarios al enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres. Al final de cuentas, se deben “replantear los contenidos con una perspectiva diferente a la meramente morfológica y sintáctica, dirigida al empleo de las formas en la comunicación, en la comprensión de un mensaje, en la lectura comprensiva de un texto o en la composición escrita”. (JRHH)</p> <p>2. Se deben reformular los propósitos y los contenidos del programa de modo que sean adecuados para los propósitos de <u>programa</u> referidos a la perspectiva textual de la asignatura.</p> <p>3. “El programa de estudio debería establecer el texto como la unidad de estudio de la que deriven las temáticas que son pertinentes abordar” (YSR).</p>
--	--	--	---



		<p>contenidos temáticos, como sucedía en los Programas 2003, que tienen la misma desarticulación temática. Lo cual impide que a partir de textos tipológicamente definidos se organicen los contenidos de las unidades de cada programa de Latín I y II” (AFB/rare)</p> <p>“Los contenidos parecen desarticulados entre sí porque se parte del estudio de temas gramaticales, culturales y léxicos en lugar de partir de las necesidades de un texto para su comprensión, ya que el enfoque comunicativo pondera la comprensión de un texto sobre la temática ya sea cultural, gramatical o léxica, es decir, debería partirse de un texto para especificar qué temáticas son pertinentes para comprender dicho texto.” (YSR/rare)</p> <p>“Considero que desde el planteamiento del programa y el no seguimiento del enfoque comunicativo, no se alcanza objetivamente ni de acuerdo con el Modelo educativo del Colegio el logro de los propósitos, ya que éstos tampoco se centran en tal enfoque. Sin embargo, tal como son presentados, se encuentra una relación entre contenidos y propósitos” (LGRA/rare)</p> <p>“En tanto que los propósitos están expresados en sus propios términos (unos términos que, como hemos argumentados en las secciones anteriores son más bien contrarios a las disposiciones institucionales del Colegio) los contenidos del programa favorecen el logro de esos propósitos. De modo que, pese a que las orientaciones del área indiquen que “la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan” (PEA, 1996: 55), o que “la enseñanza gramatical debe</p>	
--	--	--	--



		ser un soporte, un medio para arribar a la textualidad, pero no un fin en sí mismo” (OySAdPEA, 2006: 79), tenemos una abundancia de temas teóricos lingüísticos y, en específico, gramaticales”. (RARE/lgra)	
	3.2 Los contenidos contribuyen al logro de los aprendizajes y propósitos de las unidades	<p>Sobre este punto, las posturas de los comentarios están divididas. De ellos, rescatamos los siguientes argumentos sobre cuestiones problemáticas:</p> <p>“Los contenidos contribuyen al logro de los aprendizajes o propósitos de las unidades, pero nuevamente ambos, tanto contenidos como aprendizajes, están centrados en la gramática, lo que los aleja del enfoque disciplinario.” (RMAB/rare)</p> <p>“Los aprendizajes de cada una de las unidades están orientados a que el alumno aprenda a describir la lengua, aunque en el fondo no comprenda del todo los mensajes contenidos en un texto y aunque el mensaje le resulte irrelevante desde su realidad. En este escenario, como anteriormente se dijo, no se cumple el propósito mayor del Plan de Estudio con respecto a las asignaturas del Área de Talleres. Asimismo, los contenidos de los complementos léxico y cultural, al no estar integrados adecuadamente a las muestras de lengua que se emplean para la enseñanza, se perciben como temáticas “extra” que se trabajan en estrategias independientes de los textos con los que se está trabajando en cada unidad. Por estas razones, pienso que, si tomamos el programa como una entidad independiente y autónoma, podría afirmarse que todo en él es</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al estar centrados en la gramática, tanto los contenidos como los aprendizajes y los propósitos del programa de estudio están alejados del enfoque disciplinario del Área de Talleres. (RMAB) 2. Los contenidos de los llamados complementos léxico y cultural del programa de estudio son percibidos como temáticas añadidas que difícilmente pueden integrarse al trabajo con textos en cada unidad. (JRHH) 3. Los elementos que constituyen el programa de estudio se perciben de manera aislada entre sí. (LGRA) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si esta situación se presenta por desconocimiento del enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres, es necesario ofrecer un programa de formación de profesores para poder formular aprendizajes y contenidos congruentes con el modelo educativo del CCH. Si es resultado una decisión consciente, es necesario argumentar por qué el programa plantea aprendizajes y contenidos contrarios al <div data-bbox="1707 1201 1978 1378" data-label="Image"> </div>

		<p>congruente. El caso es que se trata de un programa que forma parte de un Plan de Estudio con directrices muy concretas y enmarcado en un Modelo Educativo con una identidad muy bien construida, y en tal caso, tal como está constituido, el programa no guarda la debida congruencia con ellos y no contribuye cabalmente a los propósitos educativos del CCH." (JRHH/rare)</p> <p>"No, ni de forma general y aislada. Me parece innecesario el uso de la nomenclatura "Cambios morfofonéticos del latín al español" como temática. Es algo que carece de practicidad para el ambiente y las necesidades comunicativas que presenta un alumno del colegio con determinadas condicionantes. Me pregunto si en el momento de establecer las temáticas se tomó en cuenta la población a la que iba dirigido el Programa. Por ello, resulta difícil y arriesgado pensar que hay una contribución recíproca entre los elementos que se mencionan en la pregunta. Cada elemento que constituye el Programa está visto de manera aislada entre sí." (LGRA/rare)</p>	<p>enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres. Al final de cuentas, es necesario formular aprendizajes y contenidos derivados que contribuyan al propósito educativo de la Área de Talleres desde la perspectiva de la asignatura.</p> <p>2. Es necesario reflexionar de manera colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) sobre la pertinencia de fragmentar los aprendizajes y los contenidos derivados en un eje y dos complementos a la luz de los principios del modelo educativo del Colegio y de la perspectiva textual que debería adoptar el programa.</p> <p>3. Lo mismo que para el punto 2.</p>
3.6 La secuencia sugerida para el desarrollo de los contenidos facilita el logro de los aprendizajes	<p>Sobre este punto, la mayoría de las respuestas se inclinaron por estar en desacuerdo. A partir de esta postura, presentamos las siguientes argumentaciones:</p> <p>"La secuencia propuesta en el programa de Latín para el desarrollo de contenidos deja ver la desarticulación de los contenidos del eje gramatical de los otros contenidos de los dos complementos: el léxico y el cultural. Por su parte el eje gramatical tiene una secuencia abstracta que en lugar de promover o desarrollar</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <p>1. Al fomentar el aprendizaje de conocimientos declarativos abstractos, la secuencia de los contenidos del eje gramatical no promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua latina. (AFB)</p> <p>2. La secuencia de los contenidos propuesta por el programa de estudios revela la desarticulación</p>	



		<p>las habilidades lingüísticas para la adquisición de la lengua latina en un nivel básico, procura fomentar conocimientos declarativos que no tiene a la práctica como base para facilitar aprendizajes de acuerdo con el Modelo educativo del Colegio.” (AFB/rare)</p> <p>“Al dividir los aprendizajes en tres tipos (correspondientes al eje gramatical y a los complementos lexicológico y cultural), lo que se consigue (si se sigue la progresión sugerida) es romper cualquier progresión que puede haber entre los aprendizajes para abordar un tema que muy probablemente no guarda relación con el anterior. Si se quiere presentar una visión de conjunto, lo que tiene que hacer un profesor es organizar las temáticas en puntos en común (en esto precisamente debería contribuir la propuesta educativa del programa), aunque siempre está presente la posibilidad de dejar sin incluir temáticas que se tendrán que abordar por separados. De este modo, frente al hecho de que podría parecer que tres materias confluyen en una, se corre el riesgo de que los profesores den preponderancia a uno de los componentes en detrimento de los otros.” (RARE/lgra)</p>	<p>entre los contenidos del eje gramatical y los complementos léxico y cultural. (AFB)</p> <p>3. El modelo de organización de los contenidos en un eje y dos complementos no permite una progresión natural para el logro de los aprendizajes. (RARE)</p> <p>4. El modelo de organización de los contenidos en un eje y dos complementos puede hacer parecer que tres materias confluyen en una, con lo que se corre el riesgo de que los profesores den preponderancia a los aprendizajes de algunos de los componentes en detrimento de los otros. (RARE)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <p>1. Es necesario reformular la secuencia de contenidos de modo que se dirijan al desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua latina.</p> <p>2. Es necesario reflexionar de manera colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) sobre la pertinencia de fragmentar los los contenidos en un eje y dos complementos para conseguir una secuenciación de contenidos que favorezcan aprendizajes congruentes con el modelo educativo del Colegio.</p> <p>3. Es necesario que el programa de estudio abandone el modelo de organización de contenidos en ejes y complementos a favor de un tipo de organización que permita una progresión natural y con una lógica de presentación unitaria de los contenidos.</p> <p>4. Es necesario que el programa de estudio abandone el modelo de organización de contenidos en ejes y complementos por una lógica que no incurra en el riesgo de presentar</p>
--	--	--	--



			<p>una visión fragmentaria de su objeto de estudio, de modo que los profesores no se vean en la situación de tener que dar preponderancia a la práctica, a unos contenidos por encima de otros.</p>
5. Estrategias didácticas	5.1 Las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los propósitos del programa	<p>Sobre este aspecto, la mayoría de las respuestas se manifiestan en desacuerdo, con argumentaciones como las siguientes:</p> <p>“Cabe mencionar que algunas [estrategias] no se ajustan al Modelo del Colegio, por ejemplo, en la segunda unidad, la estrategia sobre la Eneida comienza enunciando que el profesor expondrá las características de la épica; desde mi perspectiva sería más significativo que el estudiante, a partir de la lectura, pudiera reconocer algunas características del género, que el profesor podría complementar”. (RMAB/rare)</p> <p>“Las muestras de estrategias didácticas que sugiere el programa contribuyen al logro de los propósitos que el programa establece, no obstante, son estrategias que no están del todo en consonancia con el enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres, dada su visión fragmentaria de la lengua, su intención de que los alumnos adquieran conocimientos sobre la lengua y no la lengua en sí misma, y su visión de los contenidos culturales como meros datos que no guardan relación con un contexto y que no se dirigen a una acción concreta por medio del cual los alumnos valoren su influencia en un aspecto de actualidad y socialmente significativo para ellos.” (JRHH/rare)</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A la luz del modelo educativo del Colegio, algunas actividades propuestas no contribuyen de manera significativa al logro de los propósitos del programa de estudio. (RMAB) 2. Las estrategias del programa de estudio no están en consonancia con el enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres. (JRHH) 3. En proporción al número de aprendizajes, las estrategias del programa de estudio son pocas. (YSR) 4. Al indicar únicamente el resultado, las estrategias del programa de estudio no explicitan los procedimientos a través de los cuales el alumno construirá su aprendizaje (YSR) 5. Al quedarse en el reconocimiento estéril de estructuras gramaticales, las estrategias del programa de estudio no reflejan el objetivo principal de la disciplina: el logro de la comprensión de textos en latín. (SYRV) 6. En cuanto al componente léxico, las estrategias sugeridas por el programa de estudio son insuficientes para el propósito de reconocer étimos latinos en terminología específica en español. (SYRV)



		<p>“Considero que las estrategias son pocas en proporción al número de aprendizajes. Las estrategias sugeridas no explicitan los procedimientos a través de los cuales el alumno construirá su aprendizaje, ya que sólo indican el resultado como: en equipo investigará en la internet. En este sentido, considero que faltan pasos para mostrar al alumno cuáles son las páginas de internet fiables para el aprovechamiento de la materia como parte del proceso de la investigación, pues éste es un propósito general del programa.” (YSR/rare)</p> <p>“El objetivo principal de la asignatura, que debiera ser el logro de la comprensión de textos en latín, no se ver reflejado en ninguna de las estrategias propuestas. Todas se quedan en el proceso de mero y estéril reconocimiento de estructuras gramaticales, sin explicar ni dar el salto a la comprensión. En el aspecto léxico, las estrategias se quedan cortas para lograr el propósito de reconocer étimos latinos en terminología específica en español. Lo más que se propone es la búsqueda de derivados y su uso en una redacción. Creo que aquí sería importante la lectura de algún texto especializado en español y el trabajo con el léxico en diferentes contextos. En el aspecto cultural, las investigaciones no trascienden a “valorar las aportaciones trascendentales de la cultura latina en las ciencias y las humanidades del mundo occidental...”, se quedan en el mero aspecto declarativo. Se realiza síntesis, pero no evaluación.” (SYRV/rare)</p> <p>“Las estrategias tienen estructura y sentido de secuencia de actividades de enseñanza; contribuyen más a una enseñanza formalista de la lengua latina, que omite la comprensión</p>	<p>7. En cuanto al componente cultural, las estrategias sugeridas por el programa de estudio se quedan en el aspecto declarativo, sin llegar a valorar las aportaciones trascendentes de la cultura latina en las ciencias y las humanidades del mundo occidental”. (YSR)</p> <p>8. Al centrarse en la adquisición de conocimientos declarativos, las estrategias sugeridas por el programa omiten la comprensión textual y la adquisición de habilidades lingüísticas. (AFB)</p> <p>9. Las estrategias sugeridas por el programa de estudio consisten en actividades aisladas que abordan en abstracto las temáticas propuestas. (LGRA)</p> <p>10. Las estrategias propuestas por el programa son ajenas al Modelo Educativo del Colegio en el sentido que contemplan al profesor como el principal actor, mientras que el estudiante se limita a seguir instrucciones. (LGRA)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <p>1. Diseñar estrategias que incorporen los procedimientos de trabajo del modelo educativo del Colegio.</p> <p>2. Generar espacios de discusión académica (seminarios, grupos de trabajo, encuentros de profesores) en los que los profesores puedan investigar sobre los principios de una práctica de acuerdo con el enfoque del Área de Talleres (enfoque comunicativo) y puedan generar y compartir entre sí sus estrategias para cumplir con los propósitos de la asignatura</p> <p>3. Relacionado con la propuesta 2, constituirse grupos de trabajo para elaborar guías para profesor con muestras de estrategias que contribuyan a los propósitos del programa en consonancia con los propósitos educativos del Área de Talleres.</p>
--	--	---	---



		<p>textual y la adquisición de habilidades lingüísticas en aras de promover conocimientos declarativos.” (AFB/rare)</p> <p>“No, las estrategias son presentadas como una serie de actividades aisladas que proponen el abordaje en abstracto de la temática. En ellas el profesor es el principal actor, mientras que el alumno se limita a seguir instrucciones. Este hecho se ve ajeno a la propuesta del Modelo Educativo del Colegio.” (LGRA/rare)</p>	<p>4. Deben diseñarse estrategias que estén centradas en el estudiante y hagan énfasis en los procedimientos para la construcción del conocimiento por sí mismo.</p> <p>5. Diseñar estrategias que estén centradas en el propósito del Área de Talleres que gira en torno a comprensión de los textos y en el desarrollo de habilidades lingüísticas de la lengua.</p> <p>6. Diseñar estrategias que puedan integrar las diversas dimensiones del objeto de conocimiento de la asignatura.</p> <p>7. Lo mismo que para el punto 6.</p> <p>8. Lo mismo que para el punto 5.</p> <p>9. Lo mismo que para el punto 6.</p> <p>10. Lo mismo que para el punto 1.</p>
5.2 Las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los aprendizajes	<p>Sobre este punto, las respuestas de los profesores están divididas. De las respuestas, rescatamos los siguientes señalamientos sobre situaciones problemáticas:</p> <p>“No, en algunas unidades no hay estrategias sugeridas para el logro de los aprendizajes. En la unidad 1 no hay estrategia sugerida para el aprendizaje 2 “Encuentra la relación entre un caso y una función sintáctica, mediante el contraste de un término latino y un sintagma español, a fin de identificar las características de una lengua sintética y una analítica”, por mencionar alguna.” (RARE/lgra)</p> <p>“En lo general, puede decirse que las estrategias didácticas sugeridas apoyan el logro de los aprendizajes del programa, sin embargo, considero que no procuran la presentación de</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <p>1. Al adoptar una perspectiva formal y enciclopédica, las estrategias sugeridas por el programa de estudio no son congruentes con el enfoque del Área de Talleres, ni con el perfil del egresado ni con la Orientación y Sentido del Área de Talleres. (AFB)</p> <p>2. Las estrategias sugeridas por el programa de estudio no hacen una presentación de los contenidos con un formato didáctico adecuado para facilitar a los estudiantes la comprensión de los conceptos. (JRHH)</p> <p>3. Las estrategias sugeridas por el programa de estudio fueron pensadas para cubrir temas más que para promover aprendizajes. (YSR)</p>	



		<p>los contenidos con el formato didáctico adecuado para facilitar a los alumnos la comprensión de los conceptos. Tampoco aportan recursos (comparaciones, analogías, ejemplos) para que los alumnos signifiquen los conceptos y los traspongan a sus propias experiencias de aprendizaje pasadas y futuras” (JRHH/rare).</p> <p>“Las estrategias sugeridas fueron pensadas para cubrir temas más que aprendizajes, ya que, por su extensión, están diseñadas para cubrir una sesión de dos horas sin seguimiento de tal manera que la única solución de problemas que aborda es de una clase y de un tema de manera desarticulada con el resto de aprendizajes”. (YSR/rare)</p> <p>“Sólo de manera parcial porque se sugieren actividades aisladas que no se relacionan con el resto de los aprendizajes. Es decir, si el aprendizaje se centra en el verbo sum, se queda en él al solicitar los significados de las formas verbales contenidas en un texto y sin aplicar el enfoque comunicativo. Me parece que se presentan separadas como si en la realidad una lengua debiera estudiarse por partes y no como un todo”. (LGRA/rare)</p> <p>“Las actividades de enseñanza propuestas como estrategias contribuyen con aprendizajes gramaticales o léxicos o culturales desde una perspectiva formal o enciclopédica. No son congruentes con el enfoque del Área, ni con el perfil del egresado ni con la Orientación y Sentido del Área del Lenguaje”. (AFB/rare)</p>	<p>4. Las estrategias sugeridas por el programa de estudio tratan los temas de manera aislada sin permitir integrarlos dentro del aprendizaje respectivo. (LGRA)</p> <p>5. No todos los aprendizajes están representados en las estrategias del programa de estudio. (RARE)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Generar espacios de discusión académica (seminarios, grupos de trabajo, encuentros de profesores) en los que los profesores puedan investigar sobre los principios de una práctica de acuerdo con el enfoque del Área de Talleres y puedan planear y compartir entre sí sus estrategias para contribuir al logro de los aprendizajes de la asignatura. 2. Deben ofrecerse propuestas de formación de profesores para que la comunidad docente conozca técnicas y estrategias didácticas para facilitar la comprensión de los conceptos por parte de los estudiantes. 3. Deben diseñarse estrategias que favorezcan el desarrollo de los aprendizajes, y no simplemente para cubrir los temas del programa de estudio. 4. Deben diseñarse estrategias que integren los diversos temas relacionados con los aprendizajes del programa de estudio. 5. Pueden constituirse grupos de trabajo para elaborar guías para profesor con estrategias que contemplen todos los aprendizajes del programa de estudios y que estén en consonancia con los principios educativos del Área de Talleres.
--	--	---	--



<p>6. Evaluación del aprendizaje</p>	<p>6.3 Los criterios de evaluación sugeridos son congruentes con el enfoque didáctico-pedagógico</p>	<p>Sobre este punto, observamos en el gráfico que la mayoría de los comentarios se manifiestan en desacuerdo con argumentaciones como las siguientes:</p> <p>“Dado que el propósito educativo del área es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, que consiste en «un amplio conjunto de habilidades, procesos y conocimientos lingüísticos, retóricos y discursivos que permite utilizar con eficacia consciente la lengua, para comprender y para producir textos adecuados a la situación de comunicación, a los propósitos del enunciador y al grado de formalización requerido, en las distintas condiciones que imponen las prácticas académicas y sociales» (PEA, 1996: 56), las formas de evaluación deberían estar encaminadas a valorar estos elementos. Sin embargo en correspondencia con el resto de los elementos del programa, nos encontramos con que la evaluación está centrada en la simple adquisición de conocimientos conceptuales y declarativos, o en habilidades en abstracto (como redactar un texto sólo para aplicar el léxico estudiado y no para conseguir, más bien, algún fin). No es sorprendente, pues, que las formas de evaluación, referidas a los elementos de los programas, sean tan inadecuadas como estos”. (RARE/lgra)</p> <p>“Estimo que los criterios de evaluación no concuerdan con los enfoques didáctico-pedagógico, pues sugieren evaluar listas de sustantivos y adjetivos, identificación de genitivos y nominativos de los sustantivos y reconocimiento de estructuras oracionales por lo tanto no es congruente con el enfoque comunicativo que privilegia la comprensión del</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al estar centrada en la simple adquisición de conocimientos conceptuales y declarativos, o en el desarrollo de habilidades en abstracto, los criterios de evaluación dentro del programa de estudio no son congruentes con el enfoque didáctico-pedagógico. (RARE) 2. Al estar centrados en el reconocimiento de aspectos formales sobre la lengua, los criterios de evaluación no son congruentes con el enfoque comunicativo que privilegia la comprensión del sentido de un texto. (YSR) 3. Los criterios de evaluación sugeridos por el programa de estudio no toman en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes. (YSR) 4. Los criterios de evaluación propuestos por el programa de estudio no son congruentes con el enfoque didáctico-pedagógico cuando se centran en palabras y oraciones sin contexto en vez de en textos. (RMAB) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario ofrecer un programa de formación de profesores que aborde el tema de la evaluación desde el enfoque didáctico-pedagógico del Área de Talleres. 2. Deben plantearse criterios de evaluación que privilegien la comprensión de los textos para ser congruentes con el enfoque pedagógico del Área de Talleres. 3. Debe plantearse una estrategia de evaluación que incluya la participación activa de los estudiantes.
---	--	--	--



		<p>sentido del texto sobre el reconocimiento de la gramática. En cuanto al enfoque didáctico, considero que una de las limitantes es el número de alumnos que se atienden por grupo, ya que ésto limita las intervenciones pedagógicas del docente en el entendido de que cada alumno necesita ayudas específicas". (YSR/rare)</p> <p>"En general son congruentes ya que parten del texto, sin embargo hay algunos que se centran en palabras y oraciones sin contexto, pues lo cual no se ajusta al enfoque didáctico-pedagógico". (RMAB/rare)</p>	<p>4. Igual que para el punto 2.</p>
6.4 Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los propósitos del programa	<p>Sobre este punto, la mayoría de los comentarios se inclinan por estar en desacuerdo. De las respuestas, rescatamos los siguientes aspectos problemáticos.</p> <p>"Las formas de evaluación que se sugieren en el programa ciertamente son congruentes con los propósitos fijados en lo general y en cada unidad del programa, no obstante, recordaré nuevamente que dichos propósitos no son congruentes con los propósitos de las asignaturas del Área de Talleres expresados en el Plan de Estudio. No se mide el grado de adquisición de la lengua que el alumno ha alcanzado: no se hacen pruebas de comprensión lectora, ni de expresión oral y escrita, ni de comprensión auditiva, ni de vocabulario, que son las evaluaciones típicas de las lenguas extranjeras. A lo mucho se evalúa la pronunciación. Tampoco se considera la evaluación a través de proyectos o de aprendizaje basado en problemas, que son formas de evaluación que promueven el enfoque</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La relación establecida entre las formas de evaluación y los propósitos no son congruentes con los propósitos que deberían tener las asignaturas del Área de Talleres. (JRHH) 2. Las formas de evaluación propuestas no concuerdan con los propósitos del programa de estudio. (YSR) 3. No todas las unidades del programa de estudio proponen formas de evaluación (LGRA /RARE) 4. El programa de estudios no incluye estrategias para involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso de evaluación. (AFB) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario ofrecer un programa de formación de profesores centrado específicamente en la 	<p>4. Igual que para el punto 2.</p>

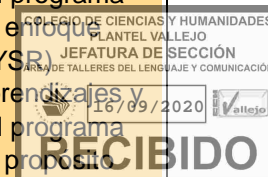


		<p>accional de la lengua, en el sentido de que ésta sirve para la actuación en el mundo real. Es decir, tal como está planteada la evaluación en el programa, no hay manera de saber si el alumno aprendió la lengua latina o no, en un nivel adecuado al tiempo y las condiciones del aprendizaje.” (JRHH/rare)</p> <p>“Las formas de evaluación no concuerda con los propósitos del programa, pues es necesario trabajar a través de proyectos o resolución de problemas, entre otras alternativas, para evaluar de manera integral al alumno, es decir, considerando las dimensiones declarativa, procedimental y actitudinal y que a la vez incluyan como un todo los contenidos de aprendizaje y no de manera desarticulada.” (YSR/rare)</p> <p>“Con respecto al eje gramatical, las formas de evaluación siguen de cerca lo enunciado en los propósitos. Lo mismo sucede en el caso del complemento léxico: con respecto a él, por ejemplo, se enuncia el propósito de que el estudiante reconozca el “fondo lexicológico” del latín en el vocabulario general y en la terminología científica, y luego encontramos algunas sugerencias de evaluación que hablan de “textos cotidianos” o “de divulgación científica” (que sirven más para constatar el uso de las palabras por sí misma que porque sean temática relevantes). En el caso del complemento cultural, sin embargo, encontramos propósitos que no encuentran su correspondencia en las formas de evaluación. Por ejemplo, uno de los propósitos generales (que encuentra de algún modo su correspondencia en los propósitos de cada unidad) expresa el deseo de que los estudiantes</p>	<p>evaluación y planteado en función del propósito educativo del Área de Talleres.</p> <p>2. Se podría “trabajar a través de proyectos o resolución de problemas para evaluar de manera integral al alumno, es decir, considerando las dimensiones declarativa, procedimental y actitudinal y que a la vez incluyan como un todo los contenidos de aprendizaje y no de manera desarticulada”. (YSR)</p> <p>3. Se debe revisar cuidadosamente la correspondencia entre los propósitos del programa de estudio y las formas de evaluación sugeridas para que la evaluación corresponda a los propósitos.</p> <p>4. Se deben sugerir en el programa de estudio formas de evaluación que involucren a los estudiantes como agentes activos.</p>
--	--	--	---



		<p>valoren “algunas de las aportaciones trascendentales de la cultura latina”, pero en las formas de evaluación encontramos que las actividades se agotan en el simple reconocimiento conceptual o declarativo de los temas tales; como si el conocimiento por sí mismo de estos temas se tradujera automáticamente en una valoración que permita «identificar que nuestra cultura está inmersa en la cultura grecolatina». (RARE/lgra)</p> <p>“No, las sugerencias de instrumentos a utilizar sólo se mencionan en la primera unidad. Para las restantes dos, únicamente se mencionan actividades a realizar, en este sentido, no estaríamos frente a una evaluación y mucho menos al uso de un instrumento.” (LGRA/rare)</p> <p>Considero que no, porque el alumno queda dependiente de la valoración del profesor exclusivamente, como si él fuera un ente pasivo y no se le compromete a autovalorar sus logros alcanzados, y no se incluye en la evaluación de cada unidad la manera activa de autoevaluar sus logros.(AFB/rare)</p>	
6.5 Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los aprendizajes del programa	<p>Sobre este punto, la mayoría de los comentarios están en desacuerdo, de modo que encontramos argumentos como los siguientes:</p> <p>“No, no hay en las tres unidades mención coherente de instrumentos de evaluación, sólo se plantea una lista de actividades a realizar”. (LGRA/rare)</p> <p>“Corresponden en el entendido de que tanto los aprendizajes como las formas de evaluación se alejan del enfoque pedagógico que se especifica</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <p>1. Las formas de evaluación sugeridas por el programa de estudio no son tanto estrategias de evaluación como una simple lista de actividades a realizar. (LGRA)</p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1206 1978 1385" data-label="Image"> </div>

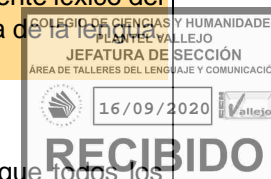
		<p>en el documento Sentido y orientación de las áreas. Sin embargo, considero necesario una adecuación entre aprendizajes y evaluación orientados hacia en enfoque comunicativo.” (YSR/rare)</p> <p>“Mi opinión con respecto a la correspondencia de la evaluación con los aprendizajes va, como en otros apartados, muy de la mano con el inciso anterior. En efecto: no hay en el programa, en torno a la evaluación, incongruencias entre los aprendizajes y los aspectos evaluados, pues todo va dirigido a que el alumno demuestre sus conocimientos sobre la lengua latina, pero no su competencia comunicativa en latín. La verdadera incongruencia consiste en que el programa no tiene en cuenta que debe promover y evaluar los aprendizajes que abonan al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, tal como se sigue en las otras lenguas que aprende en su paso por el Colegio (español, inglés, francés). Las lenguas clásicas no deberían excluirse de este propósito fundamental en la formación del alumno del CCH.” (JRHH/rare)</p> <p>“Las formas sugeridas de evaluación en cada unidad corresponden a los aprendizajes de tipo formal y enciclopédicos, pero no incluyen la perspectiva del estudiante en un modelo donde el estudiante debe ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (AFB/rare)</p> <p>“Revisando la correspondencia entre aprendizajes y las formas de evaluación, podemos ver en éstas últimas que hay aprendizajes que no están representados, por lo que no se sugieren formas para evaluar su desarrollo o consecución. En el caso de la</p>	<p>2. La relación establecida entre los aprendizajes y las formas de evaluación dentro del programa de estudio no es congruente con el enfoque pedagógico del Área de Talleres. (YSR)</p> <p>3. La relación establecida entre los aprendizajes y las formas de evaluación dentro del programa de estudio no es congruente con el propósito educativo del Área de Talleres. (JRHH)</p> <p>4. Hay una incongruencia entre aprendizajes planteados en función de la “comprensión-traducción” de textos y formas de evaluación centrados en la sola adquisición de conceptos gramaticales. (RARE)</p> <p>5. Al estar centradas en conocimientos formales y enciclopédicos, las formas de evaluación no están formuladas en función de los estudiantes. (AFB)</p> <p>6. No hay una correspondencia en todos los casos entre aprendizajes y formas de evaluación dentro del programa de estudio. (RMAB /RARE)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <p>1. Es necesario incluir en el programa de estudio verdaderas estrategias que consideren la evaluación como un proceso.</p> <p>2. “Es necesaria una adecuación entre los aprendizajes y la evaluación hacia un enfoque comunicativo” (YSR)</p> <p>3. Es necesario ofrecer un programa de formación de profesores centrado específicamente en la evaluación y planteado en función del propósito educativo del Área de Talleres (desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes)</p> <p>4. Se debe revisar cuidadosamente la correspondencia entre los aprendizajes del programa de estudio y las formas de evaluación sugeridas para que las formas de evaluación</p>
--	--	---	--



		<p>unidad 1, no se sugiere cómo puede ser la evaluación del aprendizaje 3. Reconoce los principales cambios morfofonéticos... En la unidad 2 tenemos un aprendizaje (2. Clasificación de los sustantivos y adjetivos...) que no corresponde con ningún aprendizaje, y no hay una forma de evaluación donde se muestre la aplicación del léxico en una situación comunicativa (como señala el aprendizaje 5). En la unidad 3, el aprendizaje 4 está planteado en términos de la redacción de textos; sin embargo, en la forma de evaluación correspondiente (número 4) no se hace referencia alguna a esta actividad. Por otro lado, es curioso que varios aprendizajes estén planteados en términos de la “comprensión-traducción” de textos, y las formas de evaluación hagan a un lado los textos y estén centradas en la constatación de la mera adquisición de los conceptos gramaticales”. (RARE/lgra)</p> <p>“No siempre tienen un rubro que califica cada cosa, por ejemplo en la evaluación uno se omiten los cambios morfofonéticos del latín al español”. (RMAB/rare)</p>	<p>correspondan a los aprendizajes y todos los aprendizajes estén cubiertos por la evaluación.</p> <p>5. Se deben sugerir en el programa de estudio formas de evaluación que involucren a los estudiantes como agentes activos.</p> <p>6. Igual que para el punto 4.</p>
7. Fuentes de consulta	7.1 Las fuentes de consulta contribuyen al logro de los aprendizajes de las unidades temáticas	<p>Sobre este punto, la opinión de los profesores está dividida. Con respecto a problemáticas, encontramos los siguientes argumentos:</p> <p>“De acuerdo con cómo están expresados los aprendizajes del programa, nos parece que las fuentes de consulta no son suficientes para el logro de los aprendizajes. Por ejemplo, en la unidad hay una gran cantidad de libros de etimologías (sin duda para el complemento lexicológico), pero no de métodos como tales de</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <p>1. Las fuentes de consulta propuestas no cubren con suficiencia todos los aprendizajes del programa de estudio (RARE)</p> <p>2. La mayoría de las fuentes incluidas en el programa considera aprendizajes muy especializados. (LGRA)</p>



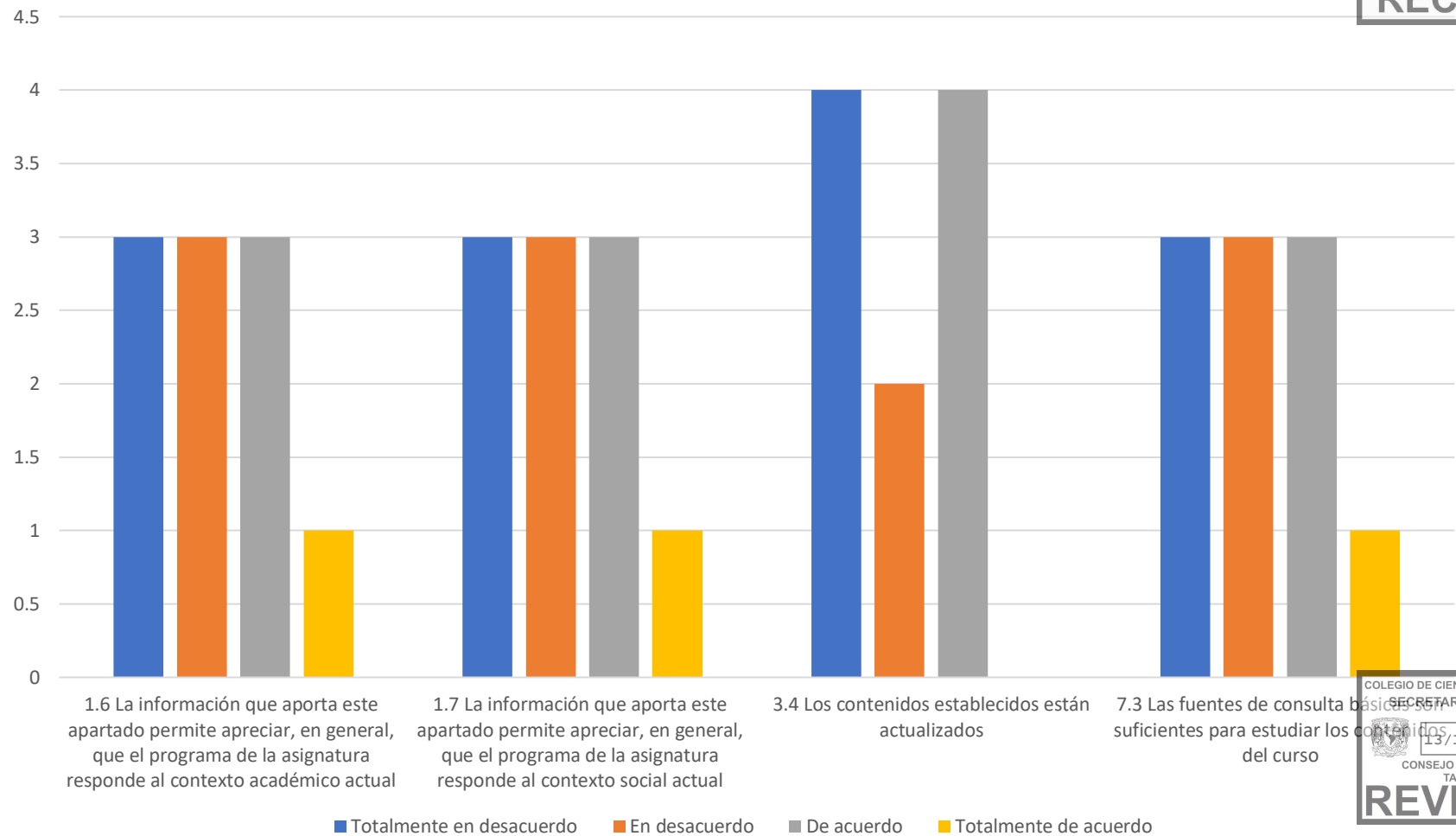
		<p>latín. Por otro lado, sólo hay una fuente sobre el tema cultural. En la unidad 2 se repiten muchas de las fuentes de la unidad 1, y no hay una sola referida al complemento cultural (ni siquiera la obra del autor que dice que se debe estudiar). En la unidad 3 se repiten muchas de las fuentes de las unidades anteriores y también encontramos una sólo fuente que trata incidentalmente del complemento cultural de la unidad. En suma, consideramos que la bibliografía no contribuye de mejor manera al logro de los aprendizajes como los plantea el programa.” (RARE)</p> <p>“Medianamente ya que sí consideran ciertos métodos didácticos que el estudiante podría consultar de manera autónoma y comprender sin ayuda del profesor; sin embargo, son pocos. En su mayoría se piensa en público especializado”. (LGRA)</p> <p>“Pienso que el grueso de las fuentes recaen en las etimologías y no en la enseñanza de la lengua, por lo tanto, desde mi punto de vista, las fuentes son parciales y sólo atienden el complemento léxico del programa.” (YSR)</p>	<p>3. Hay una gran cantidad de libros sobre etimologías (para cubrir el componente léxico del programa) y no sobre la enseñanza de la lengua (YSR)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se debe revisar cuidadosamente que todos los aprendizajes estén cubiertos con fuentes de información suficientes. 2. Se debe hacer una revisión de las fuentes incluidas en el programa de estudio y las fuentes disponibles en el medio para determinar cuáles son apropiadas para el nivel de bachillerato. 3. Igual que para el punto 1.
--	--	--	--



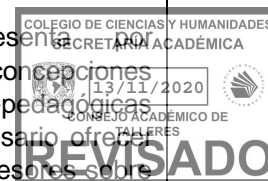
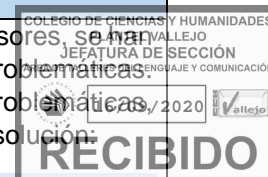
Análisis cualitativo y cuantitativo de la asignatura de Latín I

Criterio de Vigencia

El apartado revisado es actual o no ha perdido valor con el paso del tiempo para el logro de las finalidades que persiguen



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
1. Introducción	1.6 El programa responde al contexto académico actual	<p>Sobre este punto, la mayoría de las respuestas manifiestan una postura en desacuerdo con las siguientes argumentaciones:</p> <p>“Nos parece que este punto podría entenderse de dos modos. En cualquiera de los dos, estamos totalmente en desacuerdo. El primero puede referirse a cómo se concibe actualmente el objeto de conocimiento propio de la materia. Aquí, a pesar de que el programa se haga eco del concepto del texto como unidad lingüística de comunicación, y mencione conceptos como contexto, cabalidad, coherencia, sentido y lingüística del texto, lo cierto es que se trata de una declaración de principios que no encuentra una correspondencia en el desarrollo del programa... Por otro lado, es un hecho que el programa de estudio de la asignatura no es una propuesta que mire al contexto académico actual. Todo lo contrario: a partir del análisis que hemos hecho en los apartados anteriores, la propuesta del programa de esta asignatura es totalmente solipsista. Sobre este punto, se hacen algunas indicaciones como que «los contenidos [y no los aprendizajes] de esta materia le permiten [sc. al estudiante] adquirir aprendizajes transversales [concepto usado de mala manera], cuya aplicación pueda hacerla en distintos contextos disciplinarios, principalmente en el campo del Derecho, la lingüística, la medicina, la literatura y en el de las profesiones químico-biológicas»; o que el estudio de latín contribuye a la cultura interdisciplinaria del alumno «al permitirle relacionar lo aprendido con los contenidos curriculares de otras materias, como el Taller de Lectura, Redacción e</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El programa de estudio no responde a las concepciones disciplinarias y didáctico-pedagógicas de la enseñanza de la lengua establecidas para el Área de Talleres a partir de la más reciente reforma curricular en el Colegio (1996). (RARE) 2. La propuesta del programa de estudio no responde al contexto académico actual del Colegio, en lo particular a lo señalado en el Área de Talleres con respecto al enfoque disciplinario. (RARE) 3. El programa de estudio se sustenta en una visión desactualizada de la lengua y de la didáctica de la lengua. (JRHH) 4. El programa de estudio no responde a las necesidades académicas actuales de los estudiantes con respecto al uso de la lengua, como el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura mediante estrategias textuales que puedan aplicar a diferentes usos y contextos de la lengua. (SYRV) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si esta situación se presenta por desconocimiento de las concepciones disciplinarias y didáctico-pedagógicas establecidas por el CCH, es necesario ofrecer un programa de formación de profesores sobre estos puntos. Si es resultado una decisión consciente, es necesario argumentar por qué el



		<p>Iniciación a la Investigación Documental, Filosofía, Historia Universal y, en particular a través del vocabulario científico con raíces latinas, de las materias del Área de Ciencias Experimentales? ¿Cuáles son específicamente esos contextos disciplinarios en los que los estudiantes están ya insertos o a los que irán a insertarse después de su paso por el Colegio? ¿Cómo podría contribuir el latín para contribuir a la inserción en ellos de sus estudiantes de mejor manera? ¿Cómo se relaciona exactamente el latín (y cómo se lleva a cabo tal relación) con las materias que cita el programa? ¿Cómo contribuye, pues, la materia de latín al contexto académico actual. No hay mayores indicaciones al respecto, cosa que es una omisión muy grave” (RARE/lgra).</p> <p>“El contexto académico del Colegio que es el área de Talleres viene instrumentando institucionalmente el enfoque comunicativo, que a nivel internacional ha significado el cambio en la unidad de estudio y de paradigmas de análisis, como lo deja ver la bibliografía sobre enseñanza de lenguas, desde finales del siglo pasado hasta nuestros días. En ese contexto falta construir un conocimiento innovador desde el Colegio, que con esa intención fue creado, en materias como latín, hace falta innovar el análisis, que ha de ir más allá de la oración y la palabra aislada, para analizar textos breves completos”. (AFB/rare)</p> <p>A partir de mi lectura del apartado en cuestión, concluyo que el programa no corresponde al contexto académico actual, puesto que se sustenta en una única visión disciplinaria y didáctica de la lengua latina (la metodología de gramática-traducción) que ha sido</p>	<p>programa adopta concepciones disciplinarias y didáctico-pedagógicas contrarias contexto académico actual del CCH.</p> <p>2. Es necesario formular una propuesta educativa en el programa de estudio que responda al contexto académico actual, en lo particular con respecto a los enfoques disciplinario y didáctico del Área de Talleres.</p> <p>3. “Es necesario retomar los planteamientos del Plan de Estudio y del documento de Orientación y sentido de las Áreas del CCH y reconstituir los propósitos, el enfoque disciplinario y didáctico de nuestras asignaturas siempre a partir de ellos y con el apoyo de la bibliografía más actualizada en materia de aprendizaje y enseñanza de lenguas clásicas”. (JRHH)</p> <p>4. Es necesario formular en el programa de estudio una propuesta educativa que responda a las necesidades académicas actuales de los estudiantes, en particular con respecto al desarrollo de habilidades lingüísticas.</p>
--	--	---	---



		<p>permanentemente discutida y puesta en tela de juicio a lo largo de todo el siglo XX, sin olvidar que incluso desde el Renacimiento se han propuesto métodos comunicativos de aprendizaje del latín. Quisiera, además, hacer una propuesta en el sentido de retomar los planteamientos del Plan de Estudio y del documento de Orientación y sentido de las Áreas del CCH y reconstituir los propósitos, el enfoque disciplinario y didáctico de nuestras asignaturas siempre a partir de ellos y con el apoyo de la bibliografía más actualizada en materia de aprendizaje y enseñanza de lenguas clásicas. Creo que esto hará posible que los fundamentos de nuestras materias se suscriban a un contexto académico actual y respondan realmente a lo que se propone el Colegio de Ciencias y Humanidades como una institución que surgió como espacio de innovación y cuyo modelo educativo sigue siendo vigente” (JRHH/rare)</p> <p>“Una de las necesidades primordiales de los estudiantes actualmente es desarrollar sus habilidades de comprensión de lectura mediante estrategias textuales que puedan aplicar a diferentes usos y contextos de la lengua. El programa no responde a esta necesidad académica porque propone centrar la atención en el análisis morfosintáctico de los textos, es decir, no se utiliza el enfoque comunicativo. En el programa se hace caso omiso al análisis de categorías textuales como uso, modalidad, referencia, presuposición, actos de habla, adecuación, cohesión, coherencia, contexto entre otros y se hace la suposición de que no son necesarias otras estrategias para lograr la comprensión lectora.” (SYRV/rare)</p>	
--	--	---	--



	<p>1.7 El programa responde al contexto social actual</p>	<p>Sobre este aspecto, la mayoría de las respuestas se ha manifestado en desacuerdo, de modo que encontramos las siguientes argumentaciones:</p> <p>“Considero que la Introducción del programa no atiende con suficiente atención el impacto social que tendría la enseñanza del Latín en el Nivel Medio Superior, ya que, por sus textos y por la edad del alumno, puede abarcar problemáticas actuales a partir de la lectura de la literatura clásica. Pienso que la labor docente es también una labor política que no se ve reflejada en esta parte del Programa”. (YSR/rare)</p> <p>“Ni qué decir sobre la manera en que nuestra asignatura responde al contexto social actual. El perfil de egreso lo indica con todas sus letras: la educación del bachillerato del CCH «debe responder a las demandas sociales y culturales que la sociedad mexicana le formulan». Por ejemplo, ¿de qué manera el estudio del latín le permite al alumno comprender la realidad para proponer solución a los problemas de su entorno? El programa calla totalmente al respecto”. (RARE/lgra)</p> <p>“Me pronuncio en desacuerdo porque considero que en este apartado del programa no se aprecia una orientación clara hacia el contexto social actual ni hacia el universo social de los estudiantes a los que va dirigido. Se deja de lado, además, la importancia del latín en la cultura mexicana (por vía de la tradición novohispana, por ejemplo) y su influencia en la constitución de la identidad Latinoamericana frente a la cultura estadounidense. En mi opinión, estos son aspectos que no son ajenos a lo que plantea la orientación y sentido de las</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El programa de estudio no hace una propuesta en términos del impacto social que podría tener la enseñanza del latín en el nivel medio superior en nuestro país, en la que, por ejemplo, se abarcaran problemáticas actuales a partir del estudio del mundo clásico. (YSR) 2. El programa de estudio de la asignatura de Latín I no da respuesta al principio del perfil de egreso del Colegio que señala que la educación del bachillerato del CCH “debe responder a las demandas culturales y sociales que la sociedad mexicana le formulan”. (RARE) 3. El programa de estudio no está planteado con una orientación clara hacia el contexto social actual de los estudiantes a los que la asignatura está dirigida. (JRHH) 4. Al estar demasiado centrado en su objeto de estudio, el programa de estudio no les aporta a los estudiantes habilidades para acceder al conocimiento por su cuenta y para convertirse en personas críticas de su realidad. (SYRV) 5. A diferencia de los programas de estudio de otras asignaturas, en el programa de estudio de esta asignatura no se ofrecen objetivos o aprendizajes con contenidos actitudinales o de valores. (SYRV) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario hacer de manera investigaciones y estudios sobre el potencial impacto social de los aprendizajes y los contenidos de la asignatura en el contexto actual de los estudiantes.
--	---	--	--



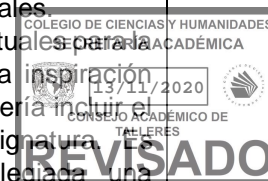
		<p>asignaturas del Área de Talleres en cuanto a la función social que cumple la lengua, y que, en el caso de las lenguas clásicas, va mucho más allá de sus aportaciones al léxico de las ciencias y humanidades y de su dimensión gramatical. Esta falta de visión social en el programa propicia también que todo se dirija hacia conocimientos vacíos de sentido, en vez de propiciar uno auténtico" (JRHH/rare)</p> <p>"Los estudiantes de las nuevas generaciones viven en un contexto tremendamente cambiante. La fluidez de su realidad exige la constante actualización de las habilidades que requieren aprender para sobrevivir en el mundo y el país en el que estamos. El estéril estudio de la gramática no les aporta habilidades para acceder al conocimiento ni para convertirse en personas críticas de su realidad. Centrar el estudio del texto en su contenido y uso podría generar análisis interesantes que le darían elementos para volverse críticos. Por otro lado, en los objetivos y en los aprendizajes, no se visualizan ni se explicitan (como sí se realizó en los programas de otras asignaturas) contenidos actitudinales o de valores que sirvan como isla en medio de la tormenta de relativismo moral que impera actualmente. Posiblemente sería necesaria la inclusión de aprendizajes que, transversalmente con los aprendizajes disciplinarios, propicien el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, pues, a raíz de la ausencia de la misma, nuestros estudiantes tienen dificultades para vincularse con sus iguales y para estar a gusto consigo mismos. En el contexto de la realidad líquida y de la costumbre de inmediatez de nuestros estudiantes, también es necesaria la</p>	<p>2. Es necesario formular una propuesta educativa en el programa de estudio que dé respuestas desde la disciplina "a las demandas culturales y sociales que la sociedad mexicana le formula al bachillerato del CCH.</p> <p>3. Lo mismo que para los puntos 1 y 2.</p> <p>4. Es necesario formular una propuesta educativa en el programa de estudio que promueva en los estudiantes habilidades para acceder al conocimiento por su cuenta y para convertirse en personas críticas de su realidad.</p> <p>5. "Es necesario incluir aprendizajes que, transversalmente con los aprendizajes disciplinarios, propicien el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes. También es necesaria la consideración de estrategias más activas que superen «el taller de análisis morfo-sintáctico» que propone el programa de estudios." (SYRV)</p>
--	--	---	---





		consideración de estrategias más activas que “el taller de análisis morfo-sintáctico”. Quizá la integración de expresiones artísticas o la elaboración de proyectos que ensayen la resolución de problemas en el contexto inmediato de los estudiantes (su elección de carrera, la elaboración de su plan de vida, etc.)” (SYRV/rare)	
3. Temática	3.4 Los contenidos establecidos están actualizados	<p>Sobre este punto, la mayoría de los comentarios se han manifestado en desacuerdo con argumentaciones como las siguientes:</p> <p>“Los contenidos establecidos en las unidades no están actualizados, porque revisando los programas desde 1979 hasta los de 2003 (Flores Barrón, Informe de Área Complementaria 2019, Libro para la formación de profesores de griego y latín, capítulo 2), se han mantenido incólumes, en los programas, los contenidos gramaticales, con un enfoque formal contrario al Modelo Educativo del Colegio y al Enfoque comunicativo, al cambio de unidad de estudio: de la palabra aislada y la oración hacia el texto y su complejidad.” (AFB/rare)</p> <p>“Algunos de los contenidos establecidos están actualizados, pero la mayoría es idéntica al programa anterior, como las oraciones copulativas y transitivas o la Historia y la Geografía de Roma” (RMAB/rare)</p> <p>“Para empezar, la estructura del programa es muy similar al de la actualización pasada. No se consideró, para su constitución, el enfoque comunicativo ni se incluyeron contenidos actitudinales, tan necesarios para el perfil de</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los contenidos de las unidades han permanecido prácticamente inalterables en las distintas versiones de los programas de estudio de la asignatura. (AFB) 2. La mayoría de los contenidos de este programa de estudio es idéntica a los del programa anterior. (RMAB) 3. El programa de estudio actual es muy similar al programa de estudio anterior en cuanto a que no considera el enfoque comunicativo del Área de Talleres ni incluye contenidos actitudinales. (SYRV) 4. Los contenidos del programa de estudio, que derivan de una visión positivista del conocimiento, no son actuales ni innovadores ni congruentes con el Modelo Educativo del COH. (JRHH) 5. Al seguir proponiendo una forma tradicional de enseñanza y no considerar el enfoque comunicativo, el programa de estudio ofrece contenidos temáticos no actualizados. (MAGC)



		<p>estudiantes con los que hoy trabajamos.” (SYRV/rare)</p> <p>“La abundancia de temas gramaticales revela que el programa ha adoptado un enfoque que se remonta al siglo XIX y que está totalmente desfasado en la actualidad. Un programa actual de una materia de lengua no incluye temáticas gramaticales por separado (para constatar lo cual, bastaría ver los programas del TLRID, inglés y francés del propio Colegio, para no irnos más lejos), sino que incluye otros puntos de estudio más acordes con el enfoque comunicativo. Asimismo, hay información errónea (como la cuestión de la distinción entre analítico y sintético), que revela un visión no actualizada de los temas que se quieren abordar. Por ende, en lo que respescta al llamado eje gramatical (el propio nombre de este eje es una declaración de principios), los contenidos están totalmente desactualizados. Con respecto al llamado componente lexicológico, no hay una visión de la utilidad de las raíces de origen latino en las disciplinas actuales. Por eso, o hay temas muy teóricos (como los “elementos morfológicos de las palabras”) o muy indeterminados (“léxico común”). Sobre el componente cultural, tampoco se manifiesta una propuesta que responda a los posibles campos actuales de uso del latín y de la cultura romana. Lo que parece, más bien, es que los programas recuperan temáticas importantes en la formación de los elaboradores en contraposición de lo que podría resultar relevante para la formación de los estudiantes reales que de hecho cursan la materia.” (RARE/Igra)</p>	<p>6. Por el tipo de contenidos que incluye, el programa de estudio adopta un enfoque desfasado en la actualidad para una materia de lengua. (RARE)</p> <p>7. El programa de estudio de está asignatura incluye información conceptual no actualizada y errónea. (RARE)</p> <p>8. En lo que respecta al llamado componente lexicológico, el programa de estudio no presenta una visión de la utilidad de los contenidos en las disciplinas actuales. (RARE)</p> <p>9. En lo que respecta al llamado componente cultural, el programa de estudio no presenta una propuesta que responda a los posibles campos actuales de uso los contenidos incluidos. (RARE)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <p>1. Es necesario hacer una revisión entre la versión anterior y la versión actual del programa para determinar en qué ha consistido exactamente la actualización de contenidos del programa de estudios vigente de la asignatura.</p> <p>2. Lo mismo que para 1.</p> <p>3. Es necesario hacer una revisión entre la versión anterior y la versión actual del programa para determinar en qué ha consistido exactamente la actualización del programa de estudios vigente con respecto al enfoque del Área de Talleres y a la inclusión de contenidos actitudinales.</p> <p>4. Es necesario revisar propuestas actuales para la enseñanza del latín que sean una inspiración para el tipo de contenidos que debería incluir el programa de estudios de la asignatura. Es necesario hacer de manera colegiada una propuesta educativa que incluya contenidos</p>
--	--	---	---



		<p>“El método de gramática-traducción (del que, por cierto, se deriva casi la totalidad de contenidos propuestos en el programa) que se defiende y promueve en el programa se funda en una visión positivista del conocimiento, por lo tanto, no es ni actual ni innovador, lo cual lo hace todavía más incongruente con el Modelo Educativo del CCH, que surge precisamente como una reacción al positivismo y como un espacio de innovación en educación.” (JRHH/rare)</p> <p>“Por lo general, considero que los contenidos temáticos no están del todo actualizados, ya que se siguen proponiendo de una forma tradicional de enseñar la lengua latina sin tomar en cuenta el enfoque comunicativo de la lengua.” (MAGC/rare)</p>	<p>actuales, innovadores y congruentes con el Modelo Educativo del CCH.</p> <p>5. Lo mismo que para el punto 4.</p> <p>6. Es necesario revisar la vigencia conceptual y la exactitud de algunos conceptos que incluye el programa de estudio.</p> <p><i>Ejemplo: lengua analítica vs. lengua sintética, el “comprender-traducir-comprender” del que</i></p> <p>7. Es necesario hacer de manera colegiada estudios, investigaciones y propuestas sobre contenidos de la asignatura que puedan responder a su aplicación en campos y disciplinas actuales.</p> <p>8. Igual que para el punto 7.</p>	
7. Fuentes de consulta	7.3 Las fuentes de consulta básicas son suficientes para estudiar los contenidos del curso	<p>La mayoría de las respuestas señalan un desacuerdo sobre este punto. De este modo, encontramos las siguientes argumentaciones:</p> <p>No hay distinción entre referencias básicas y complementarias, así que no sabemos, según los elaboradores del programa, cuáles son las fuentes que podrían servirnos de mejor manera para alcanzar los propósitos de su propuesta. (RARE/lgra)</p> <p>No se encuentran separadas en básicas y complementarias. (SYRV/rare)</p> <p>No las distinguen. (LGRA/rare)</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <p>1. Al no haber distinción entre referencias básicas y complementarias, no tenemos una indicación de las fuentes principales para estudiar de mejor manera los contenidos del programa de estudio (RARE /SYRV /LGRA).</p> <p>2. No hay referencias en el programa de estudio sobre el enfoque del Área de Talleres y su aplicación a las clases de nuestra disciplina. (YSR)</p> <p>3. Las referencias para abordar los contenidos de historia y cultura del programa de estudio no son muy amplias (JRHH /MAGC)</p>	

		<p>Las fuentes son parciales y son escasas las que presentan orientación al docente sobre el enfoque comunicativo. (YSR/rare)</p> <p>Las fuentes de consulta aportan casi la generalidad de las temáticas del curso, sin embargo, considero que es necesario ampliarla, sobre todo con títulos que apoyen los contenidos de historia y cultura. (JRHH/rare)</p> <p>Las fuentes básicas, en el entendido que sean las que se proponen para los estudiantes sólo contemplan el eje gramatical y el complemento lexicológico, más no ofrece opciones suficientes para el complemento cultural. (MAGCH/rare)</p> <p>Falta sugerir fuentes clásicas. (RARE/rigra)</p>	<p>4. El programa de estudio no sugiere fuentes clásicas. (RARE)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario distinguir primeramente referencias básicas y complementarias para determinar las fuentes esenciales para estudiar los contenidos del curso. 2. Es necesario incluir en el programa de estudio referencias sobre el enfoque del Área de Talleres y su aplicación a la asignatura. 3. Es necesario incluir en el programa de estudio más referencias para abordar los contenidos de historia y cultura del programa de estudio. 4. Es necesario incluir en el programa de estudio una propuesta de fuentes clásicas y de traducciones disponibles para la comunidad del CCH.
--	--	--	--

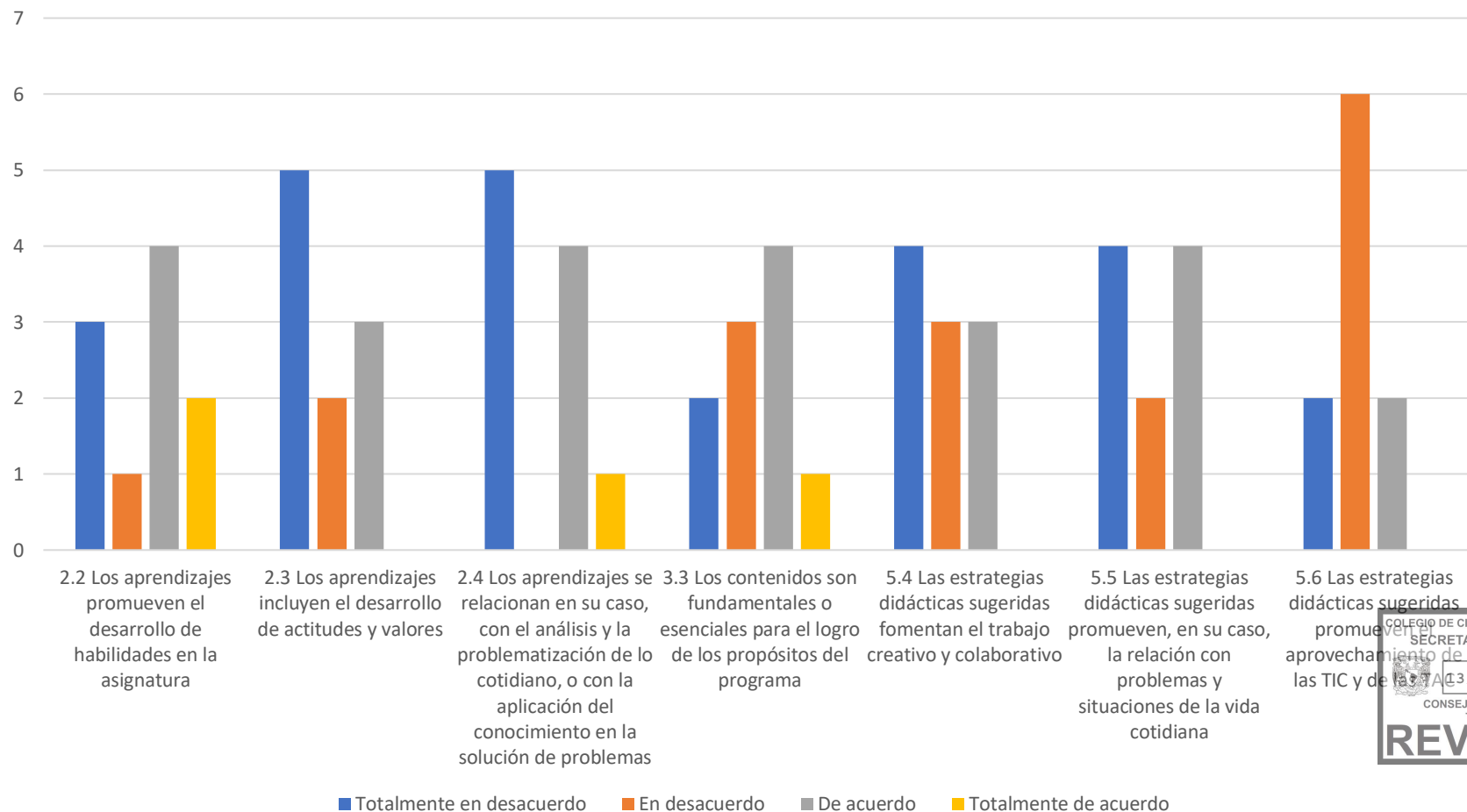


Análisis cualitativo y cuantitativo de la asignatura de Latín I

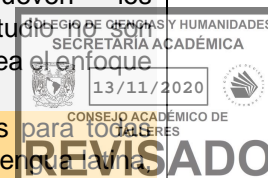
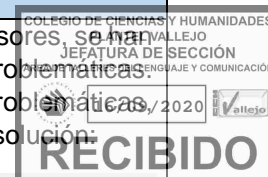


Criterio de Relevancia

El apartado revisado es significativo, de importancia fundamental por sí mismo y por la influencia que ejerce más allá de su propio ámbito



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
2. Propósitos y aprendizajes	2.2 Los aprendizajes promueven el desarrollo de habilidades en la asignatura	<p>Como podemos ver en el gráfico, la opinión está dividida sobre este punto. A partir de las respuestas de los profesores, rescatamos las siguientes argumentaciones:</p> <p>“Los aprendizajes promueven el desarrollo de habilidades en la asignatura, pero mantienen la incongruencia entre esas habilidades y el enfoque disciplinario” (RMAB/rare)</p> <p>“Al hacer una revisión de los aprendizajes que conforman las unidades del programa, podemos percatarnos de que la gran mayoría están cargados a la adquisición de conocimientos y no, como deberían por tratarse de una propuesta educativa enmarcada en el Modelo educativo del Colegio, al desarrollo de habilidades”. (RARE/lgra)</p> <p>“Las habilidades necesarias para la comprensión textual son las cuatro habilidades lingüísticas (leer, oír, hablar y escribir), que quedan excluidas cuando un programa está regido por el enfoque formal y su procedimiento invariable de gramática-traducción aplicado mediante el análisis palabra por palabra y oración tras oración. Salvo la lectura, el programa no promueve escuchar, escribir y menos hablar en latín, como ejercicio para la adquisición básica de la lengua latina. En cambio sólo reconoce habilidades cognitivas para reconocer aspectos de morfología, que nunca llevarán a los estudiantes a la comprensión de textos latinos”. (AFB/rare)</p> <p>“No del todo. Tal vez en cuanto a la fonética que se ve reflejada en la pronunciación del latín.</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las habilidades que promueven los aprendizajes del programa de estudio no son congruentes con el enfoque disciplinario del Área de Talleres. (RMAB) 2. Al estar cargados a la dimensión conceptual del conocimiento, los aprendizajes del programa de estudio no promueven el desarrollo de habilidades en la asignatura (RARE). 3. Los aprendizajes del programa de estudios no promueven el desarrollo de las habilidades necesarias para la comprensión textual (AFB). 4. Aunque nominalmente promueven el desarrollo de la habilidad de lectura, en la práctica, los aprendizajes del programa de estudio sólo reconocen habilidades cognitivas centradas en la gramática que no son capaces de llevar a los estudiantes a la comprensión de textos en latín. (AFB) 5. El uso ambiguo de los términos en los aprendizajes del programa de estudio no permite observar si se da realmente una promoción del desarrollo de habilidades (LGRA) 6. Las habilidades que promueven los aprendizajes del programa de estudio no son necesariamente aquellas que plantea el enfoque del Área de Talleres. (SYRV) 7. Al promover habilidades genéricas para todas las asignaturas y no propias de la lengua latina, los aprendizajes del programa de estudio no promueven las habilidades comunicativas



		<p>Pero algo que me pareció ambiguo fue en el aprendizaje 1 de la Unidad 1, donde el alumno “interpreta” el enunciado de sustantivos y adjetivos, ¿cómo puede hacerse esto? ¿qué se entiende por interpretación? Me parece que hay dudas acerca del uso de los términos. Quizá por esto se evada en la redacción de los aprendizajes la explicitación de las habilidades a alcanzar por el alumno en la asignatura. Por lo que no se observa una promoción de desarrollo de habilidades, independientemente del uso de verbos conjugados o no para la escritura de los aprendizajes” (LGRA/rare)</p> <p>“Los aprendizajes sí promueven habilidades, aunque no necesariamente aquellas que plantea el enfoque del Área. Promueven, por ejemplo, la identificación de formas gramaticales en las palabras de los textos o la abstracción de aspectos de la lengua en sí misma. También se promueve la lectura de textos o fuentes en español para la extracción de información que podría trabajarse de diferentes maneras: resumen, síntesis, análisis, expresión oral, etc.” (SYRV/rare)</p> <p>“No diría que en absoluto los aprendizajes expresados en el programa no promuevan el desarrollo de habilidades, porque ciertamente sí las promueven, por más que éstas sean sólo habilidades de pensamiento inductivo y deductivo, habilidades procedimentales generales y habilidades de búsqueda y discriminación de la información. Me parece que el problema con las habilidades que promueven los aprendizajes así formulados en el programa es que son habilidades genéricas a todas las asignaturas y no exclusivas o propias de la lengua latina. Quienes defienden los métodos de</p>	<p>inherentes a la asignatura (escuchar, hablar, leer y escribir). (JRHH)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si esta situación se presenta por desconocimiento del enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres, es necesario ofrecer un programa de formación de profesores sobre este punto. Si es resultado una decisión consciente, es necesario argumentar por qué el programa busca promover el desarrollo de habilidades contrarias al enfoque del Área de Talleres CCH. 2. Es necesario formular aprendizajes que hagan énfasis en el desarrollo de habilidades de la asignatura y no en el aprendizaje de conocimientos. <p><i>Ejemplos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se comunican e intercambian información sobre temas familiares usando frases y expresiones en latín y con apoyo de palabras y frases de un texto que han leído. • Los estudiantes escriben notas y mensajes cortos en latín sobre temas familiares. • Los estudiantes presentan información en latín sobre ellos mismos y temas familiares haciendo uso de frases y expresiones simples que han practicado en clase. • Los estudiantes identifican y analizan prácticas culturales romanas a partir de materiales auténticos. <ol style="list-style-type: none"> 3. Es necesario formular aprendizajes que promuevan el desarrollo de las habilidades en el
--	--	--	---



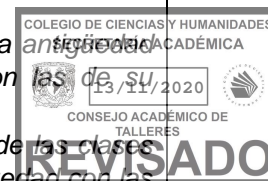
		<p>gramática-traducción enfatizan el hecho de que el análisis morfológico y sintáctico de textos latinos es una maravillosa gimnasia cerebral que fortalece las conexiones neuronales, lo cual es una muestra de hasta qué punto se puede colocar la enseñanza y el aprendizaje del latín en un nivel tan abstracto, que se pierde de vista su realización concreta como acto comunicativo. Por ello, considero que el problema es que el programa no está promoviendo las habilidades comunicativas que tendrían que ser inherentes a la asignatura: escuchar, hablar, leer y escribir la lengua que se está aprendiendo.” (JRHH/rare)</p>	<p>uso de la lengua que son necesarias para la comprensión textual.</p> <p><i>Ejemplo: hacer énfasis en la lectura de tipo extensiva, esto es, promover la lectura de grandes cantidades de textos interesantes y que los estudiantes puedan leer sin necesidad de analizar gramaticalmente cada palabra y traducir.</i></p>
	<p>2.3 Los aprendizajes incluyen el desarrollo de actitudes y valores</p>	<p>Sobre este punto, el gráfico muestra que la mayoría de las respuestas está en desacuerdo. De las opiniones expresadas, rescatamos las siguientes:</p> <p>“Los aprendizajes no incluyen el desarrollo de actitudes y valores, solamente el de habilidades propias de la asignatura, además, en muchos de los aprendizajes, solamente se distinguen habilidades propias de la enseñanza basada en la gramática.” (RMAB)</p>	<p>4. Lo mismo que para el punto 3.</p> <p>5. Es necesario revisar la exactitud de los términos utilizados por los aprendizajes para observar si realmente promueven el desarrollo de habilidades.</p> <p>6. Lo mismo que para el punto 1</p> <p>7. Es necesario hacer una reflexión colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) para determinar cuáles son las habilidades propias de la asignatura que contribuyen al desarrollo de las habilidades contempladas por el Área de Talleres y el perfil de egreso del CCH.</p> <p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <p>1. Los aprendizajes del programa de estudio no incluyen el desarrollo de actitudes y valores, sólo de habilidades propias de la disciplina en los que muchas veces sólo se distingue una enseñanza basada en la gramática. (RMAB)</p>



		<p>“En mi opinión, los aprendizajes están muy focalizados en los contenidos gramaticales, lexicológicos y culturales, y dejan de lado el desarrollo de actitudes y valores. Incluso en la parte cultural, en la cual podrían indicarse las actitudes y valores a promover, el programa se limita al tratamiento de sus contenidos como mera información o datos que los alumnos tienen que plasmar en un producto. No se sugiere una actividad o estrategia por medio de la cual se entable un diálogo cultural entre los jóvenes y nuestro objeto de estudio que propicie la reflexión acerca de los valores y actitudes implicados en su proceso de enseñanza-aprendizaje.” (JRHH)</p> <p>“De lo que sí carecen absolutamente nuestros programas es de la dimensión actitudinal de los aprendizajes (referidos en el aprender a ser del modelo educativo del Colegio). Ninguno de los diecisiete aprendizajes que conforman las unidades de esta asignatura hace referencia a la dimensión ética o cívica del desarrollo de habilidades. Ésta es, también, una omisión muy grave de este programa”. (RARE)</p> <p>“Los aprendizajes del programa son un yermo de actitudes y valores explícitos. La actitud predominante implícita es la de aprehender conocimientos declarativos de lengua y cultura de una manera desarticulada, pues no se coloca al texto con su contenido como objeto de la reflexión para adquirir actitudes y valores explícitos”. (AFB)</p> <p>“Los aprendizajes de manera general sí promueven el desarrollo de actitudes y valores, por ejemplo en “apreciará la pervivencia de aspectos de la religiosidad romana, por medio</p>	<p>2. Al estar muy focalizados en los contenidos gramaticales, lexicológicos y culturales, los aprendizajes del programa de estudio dejan de lado el desarrollo de actitudes y valores. (RARE /AFB)</p> <p>3. No hay espacio en los aprendizajes del programa de estudio para que se pueda entablar un diálogo cultural entre los jóvenes y el objeto de estudio para propiciar la reflexión acerca de los valores y actitudes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (JRHH)</p> <p>4. No hay un sólo aprendizaje del programa de estudio que haga referencia a la dimensión ética o cívica del desarrollo de las habilidades.(RARE)</p> <p>5. Al estar concentrados en aprehender conocimientos declarativos de lengua y de cultura de manera desarticulada, los aprendizajes del programa de estudios no colocan al texto como objeto de la reflexión para el desarrollo de actitudes y valores. (AFB)</p> <p>6. Las habilidades promovidas por los aprendizajes del programa de estudios no están expresados explícitamente, por lo que el docente tiene que hacer un esfuerzo por rescatarlos. (MAGC)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <p>1. Es necesario ofrecer un programa de formación de profesores (cursos, diplomados) sobre la manera de incluir en los aprendizajes de la asignatura, junto al aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de las habilidades propias de la disciplina, el desarrollo de actitudes y valores ligados a estos.</p> <p>2. Es necesario formular aprendizajes en el programa de estudio que incluyan la dimensión</p>
--	--	---	---



		<p>de investigaciones, para reconocer su huella en la cultura occidental". Añadiría que en el programa no se encuentran tan evidentes sino de forma tácita, y es labor del docente rescatar aquellos temas que puedan hacer promoción actitudinal" (MAGC)</p>	<p>actitudinal y axiológica del aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades propias de la disciplina.</p> <p><i>Ejemplos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los estudiantes reconocen la importancia del trabajo colaborativo en clase.</i> • <i>Muestra respeto en las participaciones de sus compañeros en clase.</i> • <i>Respetar las ideas expresadas por sus compañeros y su profesor.</i> • <i>Respetar las diferencias físicas propias y de otros.</i> <p>3. Es necesario formular aprendizajes en el programa de estudio que promuevan oportunidades para que se pueda entablar un diálogo cultural entre los jóvenes y la disciplina, de modo que se propicie la reflexión sobre los valores y las actitudes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p><i>Ejemplos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los estudiantes identifican las características y los atributos de los dioses romanos y los contrastan con las figuras religiosas y los valores de su cultura;</i> • <i>comparan los aspectos y cuestiones multiculturales del mundo antiguo con los de su mundo;</i> • <i>comparan las concepciones de la antigüedad sobre xenofobia y hospitium con las de su mundo;</i> • <i>comparan la visión y la función de las clases sociales/económicas de la antigüedad con las de su mundo;</i>
--	--	---	---



		<ul style="list-style-type: none"> • <i>exploran el papel de los esclavos en el mantenimiento de las estructuras políticas, económicas y sociales en Roma y lo comparan con el mundo actual.</i> 	<div data-bbox="1717 289 1978 462" data-label="Image"> </div>
2.4 Los aprendizajes se relacionan en su caso, con el análisis y la problematización de lo cotidiano, o con la aplicación del conocimiento en la solución de problemas	<p>Sobre este aspecto, la postura de las respuestas está dividida. A partir de los comentarios, rescatamos las siguientes argumentaciones sobre problemáticas.</p> <p>“Todos los aprendizajes del programa se caracterizan por privilegiar conceptos abstractos de la lengua o la cultura y dejan completamente de lado la concreción de la cotidianidad. En el aprendizaje sobre la Eneida, por ejemplo, se podría plantear un análisis sobre el héroe romano y sus valores (lo que se valora en él) y los súper héroes actuales y sus valores. En el establecimiento de esa comparación, los estudiantes podrían observar y ser críticos de un aspecto de su contexto. En cambio, se solicita la explicación de las características de la épica, sin conectar con ninguna problemática actual” (SYRV/rare)</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al privilegiar conceptos abstractos de la lengua y la cultura, los aprendizajes del programa de estudios dejan completamente de lado referencias a la cotidianidad, por lo que los aprendizajes no establecen conexiones con problemáticas actuales. (SYRV) 2. Los aprendizajes del programa de estudio no sugieren el tratamiento de los temas a partir de situaciones de la vida cotidiana o como resolución de problemas reales. (JRH/AFB/LGRA) 3. Los aprendizajes del programa de estudios se concentran en temas que se agotan a sí mismos, por lo que no hay posibilidad de 	<div data-bbox="1717 1205 1978 1380" data-label="Image"> </div>

		<p>“No hay manera que los aprendizajes de índole gramatical puedan trascender más allá de lo que se piden en los aprendizajes respectivos (de suerte que nos encontramos con aprendizajes auto-referenciados del tipo «conoce la morfología de los verbos regulares en voz activa, por medio de textos latinos, a fin de incrementar su habilidad en la identificación de tiempos»)” (RARE/lgra)</p> <p>“Los aprendizajes no están planteados en función de analizar o problematizar lo cotidiano para proponer soluciones, en ninguna de las tres unidades, sino que proponen conocimientos lingüísticos en abstracto para adquirir conocimientos declarativos sobre el sistema idealizado de una lengua antigua, la latina.” (AFB/rare)</p> <p>“No, en las tres Unidades de Latín 1, se plantean elementos gramaticales a aprender de forma aislada y sin aplicación a alguna necesidad comunicativa. Lo cotidiano parece estar lejos de la asignatura, por lo tanto no existe problematización alguna. Se presenta como petrificado en el tiempo.” (LGRA/rare)</p> <p>“Aunque en el programa se habla del trabajo con textos cotidianos y de divulgación, más allá de esa sola mención, considero que en el programa no hay nada que sugiera el tratamiento de los temas tanto gramaticales como culturales partiendo de una situación de la vida cotidiana. Al parecer, se considera que el contexto cotidiano sólo atañe a los contenidos del complemento léxico, pero incluso en los aprendizajes correspondientes a dicho complemento, no se hace una mención concreta de alguna actividad que parta de la aplicación de</p>	<p>trascender más allá de su propio conocimiento como finalidad. (RARE)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario hacer estudios e investigaciones sobre propuestas que abordan problemáticas de la cotidianidad a partir de la disciplina. 2. Es necesario formular propuestas de manera colegiada sobre las situaciones del contexto y los problemas cotidianos en los que la asignatura podría incidir. 3. Es necesario formular aprendizajes en los que se incluyan situaciones de la vida cotidiana y propuestas de resolución de problemas reales.
--	--	---	---



		este conocimiento a una situación cotidiana o a la resolución de un problema real". (JRHH/rare)	
3. Temática	3.3 Los contenidos son fundamentales o esenciales para el logro de los propósitos del programa	<p>Sobre este punto, la mayoría de los comentarios ha demostrado estar en desacuerdo, de modo que tenemos las siguientes argumentaciones:</p> <p>“Los contenidos del programa son fundamentales para el logro de los propósitos generales de la asignatura tal como se expresan en su programa de estudio, pero creo que la mayor parte de ellos son discutibles en cuanto a su pertinencia para el logro del aprendizaje de la lengua latina desde una perspectiva comunicativa en este nivel educativo y en el marco del Modelo Educativo del CCH” (JRHH/rare)</p> <p>“Los contenidos de las unidades desde una perspectiva textual de aprendizaje no son los esenciales. Si consultamos la Orientación y Sentido del Área de Talleres, nos dice: “El Á-TLC deberá, por tanto, manifestar en la especificidad de su currículo contenidos de carácter permanente, tales como: La situación comunicativa. La relación entre el que habla y el que escucha, entre el que escribe y lee; el contexto, las referencias y mundo compartido; la intención o propósito comunicativo, el reconocimiento de tipos textuales como la narración, la descripción, la exposición y la argumentación, así como el diálogo en sus diversas formas” (p. 84). Los contenidos se desarticulan en cada unidad del programas de Latín, incluso el título no está asociado con los contenidos de carácter permanente que deben</p>	<div data-bbox="1717 284 1984 462" data-label="Image"> </div> <p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La relación establecida entre los contenidos y los propósitos generales del programa no son pertinentes para el logro de los propósitos educativos del Colegio. (JRHH) 2. Desde la perspectiva del enfoque del Área de Talleres, los contenidos de las unidades del programa de estudio no son esenciales. (AFB) 3. Al no hacer explícito su criterio de selección, la determinación de los contenidos del programa de estudio es arbitraria. (RARE) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si esta situación se presenta por desconocimiento del modelo educativo del Colegio y los principios del Área de Talleres, es necesario ofrecer un programa de formación de profesores sobre estos aspectos. Si es resultado una decisión consciente, es necesario argumentar por qué el programa de estudio establece una relación entre propósitos y contenidos que es contraria al modelo educativo del Colegio y al Área de Talleres. 2. Es necesario hacer una reflexión colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) para determinar los contenidos <div data-bbox="1717 1205 1984 1383" data-label="Image"> </div>

		<p>manifestar las asignaturas de Talleres en sus programas." (AFB/rare)</p> <p>"Aunque sólo hay propósitos referidos para la materia de Latín en general (y no para cada una de las asignaturas), la manera en que se desdoblán en el desarrollo de los programas las ideas manifestadas en los propósitos generan muchas dudas. Sobre el eje gramatical, los propósitos hablan en términos de "los elementos básicos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua latina". De este modo, es válido preguntarse en qué sentido, bajo qué criterio, los temas que se han colocado en las unidades (y no otros) constituyen esos elementos básicos. En el desarrollo del programa no hay ninguna indicación al respecto, pero se intuye que se ha seguido un criterio de dificultad relativa. Sobre el complemento lexicológico, también se habla en el punto anterior de los elementos básicos. Asimismo, otro propósito refiere, de manera general, que el estudiante debe reconocer "el fondo lexicológico" con el fin de que el estudiante analice la estructura de las palabras en español. A este respecto, tenemos un anexo con locuciones jurídicas latinas y lo que el programa ha denominado como "léxico común", cuyo criterio de selección ausente nos hace plantearnos de nuevo por qué figuran específicamente esos elementos y no otros. Sobre el complemento cultural, hay un propósito que habla de contenidos culturales que contribuyen a acrecentar la cultura básica de los estudiantes. De nuevo es pertinente preguntarnos por qué específicamente la historia y geografía, la épica y la religiosidad romana (y no otros temas que también podrían haber figurado) contribuyen especialmente a</p>	<p>esenciales de la asignatura desde la perspectiva del Área de Talleres y el modelo educativo del CCH.</p> <p>3. Lo mismo que para el punto 2.</p>
--	--	--	---



		este propósito. Por otro lado, hay un propósito referido a las aportaciones trascendentales de la cultura latina en las ciencias y humanidades del mundo occidental, que en realidad sólo encuentra una correspondencia muy tenue en el contenido sobre las principales fiestas religiosas. La parte de las aportaciones trascendentales en las ciencias no se toca siquiera.” (RARE/lgra)	
5. Estrategias didácticas	5.4 Las estrategias didácticas sugeridas fomentan el trabajo creativo y colaborativo	<p>Sobre este punto, la mayoría de las respuestas se manifiesta en desacuerdo con argumentaciones como las siguientes:</p> <p>“Las estrategias propician el trabajo colaborativo, pues se propone el trabajo en equipo en múltiples ocasiones; sin embargo, el trabajo que se propone no es creativo. Los mecanismos propuestos son muy similares en todas las unidades: búsqueda en libros, elaboración de esquemas u organizadores, exposiciones, ejercicios, comparaciones, revisión de los ejercicios. No se propone la creación de obras artísticas, la elaboración de proyectos sencillos u otros”. (SYRV/rare)</p> <p>“Considero que las estrategias sugeridas no fomentan el trabajo creativo, ya que al final del semestre las propuestas de trabajo estriban en exposiciones en equipo y en el trabajo de organizadores gráficos. En cuanto al trabajo colaborativo, considero que la finalidad del trabajo colaborativo va más allá de exposiciones en grupo menores de seis integrantes, pues, a través de la colaboración el alumno es capaz de reconocer sus capacidades y áreas de</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las estrategias sugeridas por el programa de estudio son repetitivas y convencionales: el profesor explica, los estudiantes recuperan la información. No hay mucho de creatividad en estas actividades y no queda claro cómo la característica colaborativa del trabajo contribuye al resultado de las actividades. (RARE /SYRV /YSR /RMAB /MAGC) 2. Al poner al docente como el principal actor, las actividades sugeridas limitan la creatividad de los estudiantes y los hacen dependientes del profesor (LGRA) 3. El trabajo colaborativo de las estrategias del programa de estudio no indica de qué manera cada estudiante contribuirá a la construcción del conocimiento. (MAGC) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario ofrecer un programa de formación de profesores (cursos, diplomados, grupos de



		<p>oportunidad y ésta es una habilidad que no se construye sin la guía del profesor.” (YSR/rare)</p> <p>“Algunas de las estrategias didácticas sugeridas fomentan el trabajo creativo y colaborativo, pero otras son de tipo más tradicional: el profesor expone un tema y a partir de ahí parte la estrategia, a pesar de que debería ser al alumno el que se aproxime, con la guía del profesor, al tema, mediante su trabajo. Lo anterior promueve el trabajo activo, creativo y colaborativo del estudiante y no propicia un estudiante pasivo”. (RMAB/rare)</p> <p>“Propio del trabajo dentro de un taller, las estrategias deberían fomentar el trabajo creativo (para la relación de los contenidos con un contexto específico o la resolución de problemas) en colaboración con los demás. En el programa encontramos, de manera repetitiva, actividades convencionales: el profesor explica, los estudiantes recuperan la información. Cuando se promueve el trabajo en equipos, éste se limita a que los estudiantes investiguen y expongan los resultados de su investigación. No hay mucho de creatividad en estas actividades, y no se vé cómo la característica colaborativa del trabajo contribuya al resultado de las actividades.” (RARE/Igra)</p> <p>“No cuando el docente es el principal actor de proceso de aprendizaje porque se deja de lado el impulso creativo del estudiante que sólo sigue instrucciones. Por ejemplo, el maestro expone las características de la poesía épica latina y el alumno toma nota de su exposición a fin de encontrar las características en un fragmento de la Eneida. Esta estrategia sugerida me parece que además de limitar la creatividad de los</p>	<p>trabajo, etc.) dirigido a conocer y compartir estrategias didácticas que fomenten el trabajo colaborativo y creativo, y que sean compatibles con el enfoque del Área de Talleres y los procedimientos de trabajo del modelo educativo del CCH.</p> <ol style="list-style-type: none"> Es necesario incluir en el programa de estudio estrategias didácticas centradas en los estudiantes. Es necesario incluir en las estrategias indicaciones explícitas sobre la participación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.
--	--	--	--



		<p>estudiantes, los hace dependientes de lo que el profesor diga. Con lo que respecta al trabajo colaborativo, sólo en algunas situaciones se sugiere que se formen equipos de alumnos, en general propone trabajo individual”. (LGRA/rare)</p> <p>“Considero que las estrategias sugeridas no proponen el desarrollo creativo del profesor, ni de los estudiantes. Así mismo no se da evidencia de trabajo colaborativo, sino más bien de trabajo cooperativo, ya que sólo se menciona trabajo en equipo, faltaría indicar de qué manera cada alumno contribuirá para la construcción del conocimiento, además las estrategias sugeridas se muestran procesos establecidos no considerando que el aprendizaje colaborativo fomenta la innovación”. (MAGCH/rare)</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div>
5.5 Las estrategias didácticas sugeridas promueven, en su caso, la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana	<p>Sobre este punto, la mayoría de los comentarios se han manifestado en desacuerdo con comentarios como los siguientes:</p> <p>“En ningún momento. Se propone en algunos casos el trabajo con textos que no responden a la realidad del alumno. Las exposiciones sugeridas se quedan en meras narraciones de aspectos históricos o literarios de la cultura romana antigua. Sería de gran ayuda problematizar esos aspectos culturales e invitar al alumno a plantear soluciones de acuerdo con lo que ocurre en el aquí y ahora, en su realidad inmediata.” (LGRA/rare)</p> <p>“No en general. No problematizan situaciones de la vida cotidiana. Sólo se ocupan de la trascendencia de temas de la cultura romana en</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ninguna de las estrategias propuestas por el programa de estudio parte del contexto cotidiano del alumno ni de la aplicación del conocimiento a una tarea o solución de un problema real. (JRHH) 2. Las estrategias sugeridas por el programa de estudio no problematizan situaciones de la vida cotidiana y, en general, no responden a la realidad de los estudiantes. (LGRA /AFB/SYRV /RARE) 3. Al centrarse en el estudio de la lengua como un ente abstracto, las estrategias no cumplen con el objetivo principal del latín: evidenciar la 	<div data-bbox="1707 1203 1978 1380" data-label="Image"> </div>

		<p>la cultura actual, pero lo hacen de una manera global y no problematizan los aprendizajes ni la temática". (AFB/rare)</p> <p>"Las estrategias, como los temas y los aprendizajes, se centran en asuntos abstractos y se alejan de la concreción del mundo actual". (SYRV/rare)</p> <p>"Como apuntábamos en el apartado anterior, no hay prácticamente relación de las actividades con problemas y situaciones de la vida cotidiana. Lo más que hay es una referencia en el cierre de la estrategia sugerida para el aprendizaje 5 donde se indica que "los estudiantes demostrarán la vigencia de los cultos y fiestas romanas en la cultura contemporánea". Sin embargo, no hay una verdadera problematización, sino meramente una simple exposición de lo que esta vigencia podría ser. Todos los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudios del Colegio deberían tener una propuesta en este sentido. El programa de latín, bajo esta perspectiva, no aborda estas cuestiones." (RARE/lgra)</p> <p>"Pienso que las estrategias sugeridas se centran en el estudio de la lengua como un ente abstracto alejadas de su función comunicativa, es decir, que el alumno entable un diálogo con el texto. Las estrategias se centran en el primer semestre en la presentación de la morfología de la lengua, por lo tanto, se aleja del propósito medular del estudio del Latín, que a mi juicio es evidenciar la vigencia de sus textos en problemáticas actuales." (YSR/rare)</p> <p>"Ninguna de las estrategias propuestas parte del contexto cotidiano del alumno ni de la aplicación</p>	<p>vigencia de sus textos en problemáticas actuales. (YSR)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Es mucho más sencillo encontrar ocasión para el desarrollo de una tarea o la solución de un problema si se concibe la lengua desde la perspectiva lingüística, pragmática y social que prescribe la Orientación y Sentido del Área de Talleres" (JRHH) 2. Es necesario crear espacios de colaboración (grupos de trabajo, cursos, foros de discusión) en los que los profesores puedan compartir sus experiencias y sus prácticas al incorporar situaciones de la vida cotidiana y de la realidad de los estudiantes en sus estrategias didácticas. 3. Es necesario diseñar estrategias centradas en mostrar la vigencia del contenido de los textos clásicos en problemáticas actuales.
--	--	---	--



		del conocimiento a una tarea o solución de un problema real, lo cual no quiere decir que no sea posible. De hecho, pienso que es mucho más sencillo encontrar ocasión para el desarrollo de una tarea o la solución del problema si se concibe la lengua desde la perspectiva lingüística, pragmática y social que prescribe la orientación y sentido del Área de Talleres, y no desde la perspectiva de mero juego intelectual, como la quieren ver quienes niegan la posibilidad de la enseñanza de las lenguas clásicas con enfoque comunicativo.” (JRHH/rare)	
5.6 Las estrategias didácticas sugeridas promueven el aprovechamiento de las TIC y de las TAC	<p>La gran mayoría de los comentarios están en desacuerdo sobre este punto con argumentaciones como las siguientes:</p> <p>“Objetivamente me parece que no, aunque mencionan la búsqueda de palabras en internet. Las búsquedas por internet en este tiempo son el día a día que cualquier ser humano, no sólo estudiante. Podrían tal vez especificar qué buscador, alguna o algunas plataformas, recursos didácticos”. (LGRA/rare)</p> <p>“De una manera muy tangencial hacen referencia a una búsqueda en internet y a una presentación electrónica”. (AFB/rare)</p> <p>“Las estrategias didácticas sugeridas no promueven el aprovechamiento de las TIC, ni de las TAC, sólo menciona el uso de internet, pero no menciona cuáles herramientas tecnológicas podrían servir para el logro de los aprendizajes”. (MAGCH/rare)</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las estrategias del programa de estudio no promueven el uso de los recursos de las TIC y TAC. (LGRA /AFB /MAGC /JRHH) 2. Las actividades propuestas por el programa de estudio no hacen un uso de los recursos de las TIC y las TAC para generar nuevas formas de relación entre los estudiantes y el objeto de estudio, y de interacción entre los estudiantes y el profesor.(RARE) 3. Las actividades propuestas por el programa de estudio no especifican en qué espacio se utilizan los recursos tecnológicos. (LGRA) 4. Aunque se propongan algunas búsquedas en Internet, las actividades que sugiere el programa de estudio no propicia el uso de otras herramientas para el trabajo fuera de clase. (SYRV) 	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1203 1978 1382" data-label="Image"> </div>

		<p>“Salvo una mención que se hace en alguna estrategia acerca de la búsqueda de información en Internet, las estrategias didácticas que propone el programa no promueven el uso de TIC y TAC”. (JRHH/rare)</p> <p>“Aunque hay algunas referencias al uso de Internet o a «presentaciones digitalizadas», en realidad no se utilizan los recursos de las TIC y las TAC para generar nuevas formas de relación entre los estudiantes y el objeto de estudio, y de interacción entre los estudiantes”. (RARE/lgra)</p> <p>“Permite la consulta de internet pero no especifica si en el aula o en casa y promueve la colaboración en equipos”. (LGRA/rare)</p> <p>“Aunque se proponen algunas búsquedas en internet, no se propicia el uso de otras herramientas interesantes para el trabajo fuera de clase (como los mapas de Google para el tema de geografía, el uso de recursos como objetos.unam, la creación de infografías etc.)” (SYRV/rare)</p> <p>“Las estrategias didácticas sugeridas, en general, no promueven el aprovechamiento de las TIC y de las TAC, salvo cuando sugieren el uso de internet en alguna actividad. En la actualidad contamos con una vasta cantidad de recursos que podrían considerarse en las estrategias del programa, como el uso de plataformas como el Aula virtual, el uso de los recursos de la propia UNAM, como el Portal Académico y la RUA, incluso recursos como Google Earth se pueden aprovechar en algunos temas del programa”. (RMAB/rare)</p> <p>“El aprovechamiento de las TIC podría ser más efectivo si se usarán plataformas para trabajar</p>	<p>5. Las actividades propuestas por el programa de estudio no aprovechan la vasta cantidad de recursos que ofrece la UNAM. (RMAB)</p> <p>6. El uso poco efectivo de las TIC y TAC en las actividades propuestas del programa de estudio tal vez se debe a las condiciones de conectividad de los planteles, y a las diversas condiciones socio-económicas de los estudiante. (YSR)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario incluir el uso de más recursos de las TIC y TAC en las estrategias del programa de estudio. 2. Es necesario ofrecer un programa de formación de profesores (cursos, seminarios, etc.) sobre el uso de recursos tecnológicos para la educación. 3. Es necesario especificar en las estrategias sugeridas por el programa en qué espacio se utilizan los recursos tecnológicos contemplados. 4. Es necesario incluir estrategias con el uso de recursos para el trabajo fuera de clase. 5. Es necesario hacer una investigación colegiada sobre los recursos tecnológicos que ofrece la UNAM y que podrían incorporarse a las estrategias del programa de estudio. 6. “La UNAM Debería realizar esfuerzos por igualar las condiciones de los estudiantes en en su acceso a los recursos tecnológicos”. (YSR)
--	--	--	--



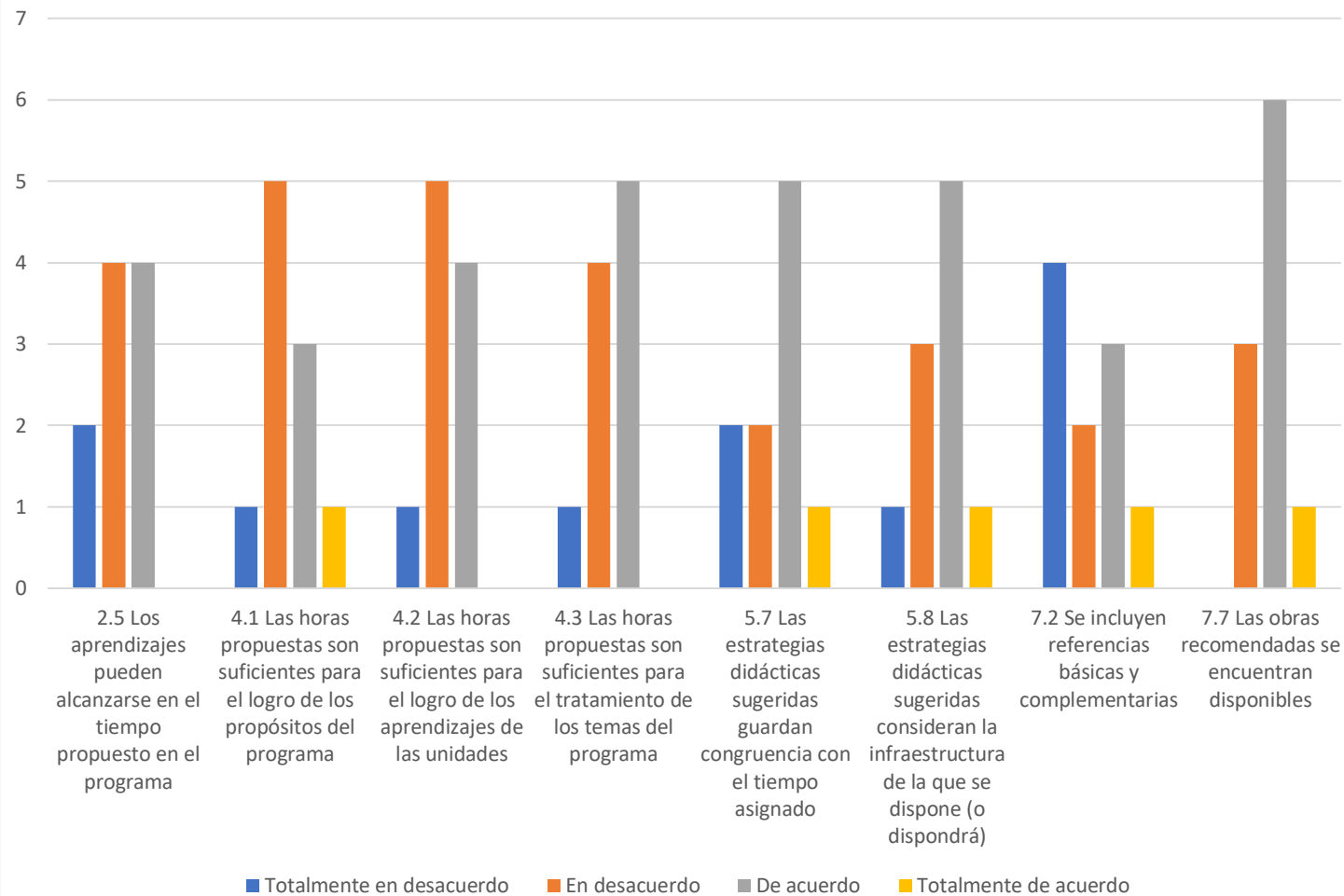
		<p>textos en línea y así aprovechar la sala Telmex cuando el horario de las clases así lo permitan, ya que las clases de 7:00-9:00 tanto del turno matutino como vespertino no pueden visitar la Sala Telmex porque está fuera del horario laboral de dicho lugar además la red RIU no soporta a tantos usuarios trabajando al mismo tiempo. Por ello, pienso que la ausencia de las TIC en las estrategias sugeridas puede deberse a las condiciones propias de conectividad del CCH y a las diversas condiciones socio-económicas de los alumnos, pues, aunque la mayoría cuenta con servicios de internet, existen algunos pocos que no tienen estos servicios. En este sentido, considero que la UNAM debe realizar esfuerzos por igualar las condiciones de los alumnos". (YSR/rare)</p>	
--	--	---	--



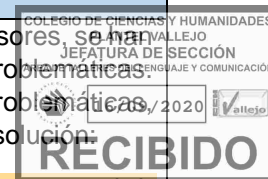
Análisis cualitativo y cuantitativo de la asignatura de Latín I

Criterio de Factibilidad

El apartado revisado es realizable y alcanzable en el tiempo, las condiciones o los recursos con que se cuenta



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones y Propuestas
2. Propósitos y aprendizajes	2.5 Los aprendizajes pueden alcanzarse en el tiempo propuesto en el programa	<p>Sobre este punto, el gráfico muestra que la opinión de los profesores está dividida. De las respuestas, rescatamos las siguientes argumentaciones sobre puntos problemáticos.</p> <p>“El tiempo propuesto en el programa es insuficiente para cubrir los aprendizajes con la profundidad que se requiere para que las clases sean ágiles y que no se afecte la continuidad regresando a los temas ya vistos o retomando aprendizajes que no se consolidaron. Mi apreciación es que la disposición de los aprendizajes está demasiado ajustada a la duración del semestre, y el margen para las sesiones de evaluación y de reflexión grupal en plenaria es muy estrecho”. (JRHH/rare)</p> <p>“No es posible alcanzar los aprendizajes en el tiempo propuesto y con la metodología propuesta (de taller). En una metodología en la que los estudiantes deben ser parte activa de su aprendizaje, en la que debemos invertir tiempo y esfuerzo para afianzar esos aprendizajes y, además, propiciar reflexiones metalingüísticas, el tiempo propuesto no es suficiente. Creo que el tiempo sería suficiente si nos centráramos solamente en clases estilo conferencia, sin preocuparnos por afianzar los aprendizajes. Por otro lado, uno de los problemas es el tamaño de los grupos (entre 40 y 50 estudiantes), por lo que se dificulta enormemente la retroalimentación efectiva de todos los estudiantes. Las retroalimentaciones consumen mucho tiempo de un grupo”. (SYRV/rare)</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El tiempo propuesto es insuficiente para cubrir los aprendizajes del programa con cierta profundidad. (JRHH) 2. Bajo una modalidad de taller, no es posible alcanzar los aprendizajes del programa de estudio en el tiempo propuesto. (SYRV) 3. La gran cantidad de estudiantes por grupo dificulta enormemente alcanzar los aprendizajes del programa de estudio. (SYRV) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario hacer un análisis de manera colegiada (cursos, foros de discusión, grupos de trabajo) sobre si el número y el nivel de los aprendizajes pueden cubrirse en el tiempo disponible para la asignatura. 2. Es necesario hacer un análisis de manera colegiada (cursos, grupos de trabajo, foros de discusión) sobre si los aprendizajes del programa de estudio pueden alcanzarse bajo la modalidad de taller propia del Área de Talleres. 3. Hay que externalizar de manera colegiada y por los conductos institucionales la conveniencia y la necesidad de tener grupos reducidos para lograr los aprendizajes propuestos por el programa de estudio.



<p>4. Tiempo didáctico</p>	<p>4.1 Las horas propuestas son suficientes para el logro de los propósitos del programa</p>	<p>Sobre este punto, el gráfico muestra que la mayoría de los profesores se ha manifestado en desacuerdo. De sus respuestas, rescatamos los comentarios siguientes sobre problemáticas:</p> <p>“En los términos en que están planteados, suena verosímil que se puedan conseguir los propósitos del programa generales del programa. Sin embargo, es curioso que, cuando vemos las unidades, se asigne un tiempo menor para la consecución de un número mayor de propósitos: 16 horas para los cinco propósitos de la unidad 1, 22 horas para los tres propósitos de la unidad 2 y 26 horas para los propósitos de la unidad 3. En este punto podríamos preguntarnos a qué obedece esta particular distribución de horas.” (RARE/Igra)</p> <p>“El tiempo propuesto para lograr los propósitos de la asignatura no es suficiente, toda vez que las lenguas extranjeras requieren de un mínimo de cinco horas de clase a la semana y una frecuencia de tres sesiones por semana para garantizar que el alumno esté expuesto a la lengua con regular frecuencia. El caso de las lenguas clásicas no es distinto, más aún porque los contenidos que el programa llama “colaterales” suelen interrumpir la exposición del alumno a la lengua latina. De acuerdo con mi experiencia docente en el CCH, la programación de los horarios también suele ser un factor que influye negativamente en el desarrollo de los cursos, ya que median muchos o pocos días entre una clase y otra y algunos alumnos pierden fácilmente la continuidad de los aprendizajes. Esta situación se agrava, por ejemplo, con lo grupos programados en lunes y viernes porque</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El programa de estudio no establece un criterio de distribución de las horas por unidad (JRHH) 2. El tiempo propuesto para lograr los propósitos del programa de estudios no es suficiente (JRHH /RMAB) 3. Bajo la metodología de taller, no es posible lograr los propósitos del programa de estudio con las horas propuestas (SYRV) 4. El número de estudiantes por grupo dificulta el logro de los propósitos del programa con las horas propuestas (SYRV) 5. Hay factores externos que impiden lograr los propósitos del programa en las horas propuestas (LGRA) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Debería proponerse un criterio de tiempo en función de los propósitos generales y de los aprendizajes comunicativos de cada unidad. 2. “Si la materia, por tratarse del aprendizaje de una lengua, contara con 5 horas a la semana en 3 sesiones tendrían consistencia los aprendizajes comunicativos, si además las sesiones no se separaran más de dos días, v.gr.: lunes miércoles y viernes o martes jueves y viernes” (JRHH). 3. Por las implicaciones que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera, como en inglés y francés, los grupos deberían conformarse todos los planteles y turnos con 30 alumnos. De esta manera se garantiza una labor docente que
-----------------------------------	--	---	--



		<p>son los que se ven más afectados por los días feriados.” (JRHH/rare)</p> <p>“No es posible cubrir íntegramente los propósitos generales en el tiempo propuesto y con la metodología propuesta (de taller). En una metodología en la que los estudiantes deben ser parte activa de su aprendizaje, en la que debemos invertir tiempo y esfuerzo para afianzar esos aprendizajes y, además, propiciar reflexiones metalingüísticas, el tiempo propuesto no es suficiente. Creo que el tiempo sería suficiente si nos centráramos solamente en clases estilo conferencia, sin preocuparnos por afianzar los aprendizajes. Por supuesto que esto sería impensable para el modelo educativo del Colegio. Por otro lado, uno de los problemas es el tamaño de los grupos (entre 40 y 50 estudiantes), por lo que se dificulta enormemente la retroalimentación efectiva de todos los estudiantes. Las retroalimentaciones consumen mucho tiempo de un grupo, pero son absolutamente necesarias para el cumplimiento de propósitos y aprendizajes.” (SYRV/rare)</p> <p>“En tiempo real, siempre hay imprevistos: juntas o reuniones académicas, suspensión de labores, incidentes particulares o generales. Esto retrasa el avance o que la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje se vea deficiente.” (ALG/rare)</p> <p>“Las horas propuestas son insuficientes para el logro de los propósitos del programa, ya que los propósitos son abundantes en cada unidad temática.” (RMAB/rare)</p>	<p>pueda atender adecuadamente las necesidades de aprendizaje de los grupos y los alumnos.</p> <p>4. Lo mismo que para el punto 3.</p> <p>5. Aunque este problema no compete a los programas, es importante ponderar paros, o medidas sanitarias como la cuarentena, y situaciones que impidan las clases presenciales a través de alternativas en línea, que permitan que la comunicación entre profesor y grupo se mantenga para el logro de aprendizajes.</p>
--	--	--	--



	<p>4.2 Las horas propuestas son suficientes para el logro de los aprendizajes de las unidades</p>	<p>Sobre este punto, la mayoría de los comentarios han demostrado estar en desacuerdo. Es así que tenemos las siguientes argumentaciones sobre problemáticas:</p> <p>“Las horas propuestas son insuficientes para el logro de los aprendizajes de las unidades. En el tiempo previsto se puede hacer un recorrido por los temas, pero es difícil lograr aprendizajes realmente significativos.” (RMAB/rare)</p> <p>“No es posible alcanzar los aprendizajes en el tiempo propuesto y con la metodología propuesta (de taller). En una metodología en la que los estudiantes deben ser parte activa de su aprendizaje, en la que debemos invertir tiempo y esfuerzo para afianzar esos aprendizajes y, además, propiciar reflexiones metalingüísticas, el tiempo propuesto no es suficiente. Creo que el tiempo sería suficiente si nos centráramos solamente en clases estilo conferencia, sin preocuparnos por afianzar los aprendizajes. Por otro lado, uno de los problemas es el tamaño de los grupos (entre 40 y 50 estudiantes), por lo que se dificulta enormemente la retroalimentación efectiva de todos los estudiantes. Las retroalimentaciones consumen mucho tiempo de un grupo.” (SYRV/rare)</p> <p>“Aunque el número de unidades de la unidad 1 es el mismo que los de la unidad 2, la unidad 1 tiene aprendizajes especialmente amplios, sobre todo considerando que constituyen el fundamento del resto de la materia. Y la unidad 3, que tiene una menor cantidad de aprendizajes, tiene asignada la misma cantidad de horas que la unidad 2. Consideramos que la distribución de horas, en función de aprendizajes que incluyen temas que pueden ser muy</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las horas propuestas son insuficientes para el logro de los aprendizajes de las unidades del programa de estudio, en especial si quieren lograrse aprendizajes significativos. (RMAB) 2. Bajo la modalidad de taller, no es posible alcanzar los aprendizajes del programa de estudio en el tiempo propuesto. (SYRV) 3. El número de estudiantes por grupo dificulta alcanzar los aprendizajes del programa de estudio en el tiempo propuesto. (SYRV) 4. En función del número de aprendizajes del programa de estudio, la distribución de horas por unidad es desigual. (RARE) <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario hacer un análisis de manera colegiada (foros de discusión, grupos de trabajo) sobre si el tiempo disponible es suficiente para alcanzar los aprendizajes del programa de manera significativa. 2. Es necesario hacer un análisis de manera colegiada (foros de discusión, grupos de trabajo) sobre si el tiempo disponible es suficiente para alcanzar los aprendizajes del programa bajo la modalidad de taller propio del Área de Talleres. 3. Hay que externalizar de manera colegiada y por conductos institucionales la conveniencia o la necesidad de tener grupos reducidos para lograr los aprendizajes propuestos por el programa de estudio.
--	---	---	---



		amplios, está planteada poco adecuadamente". (RARE/lgra)	4. Es necesario hacer un análisis de manera colegiada (foros de discusión, grupos de trabajo, cursos) sobre si la distribución de horas por unidad permite alcanzar los aprendizajes propuestos por el programa de estudio.
4.3 Las horas propuestas son suficientes para el tratamiento de los temas del programa	Sobre este punto, las opiniones de las respuestas están divididas. Con respecto a problemáticas, encontramos los siguientes argumentos: "Las horas propuestas son insuficientes para el tratamiento de los temas del programa, ya que no permiten una profundización en ellos; si el objetivo es verlos todos, como el programa lo indica, únicamente se podría hacer un recorrido por ellos." (RMAB/rare) "A pesar de que las horas propuestas son apenas suficientes para cubrir los temas del curso, me parece que el tiempo de aprendizaje no es el adecuado, pues se está dejando de lado que los alumnos requieren de tiempo para poder asimilar y poner en práctica lo que aprenden en una sesión". (JRHH/rare) "No es posible tratar todos los temas en el tiempo propuesto y con la metodología propuesta (de taller). En una metodología en la que los estudiantes deben ser parte activa de su aprendizaje, en la que debemos invertir tiempo y esfuerzo para afianzar esos aprendizajes y, además, propiciar reflexiones metalingüísticas, el tiempo propuesto no es suficiente. Otro aspecto, es que los temas culturales y lexicológicos se encuentran desvinculados del	A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución: 1. El tiempo propuesto dentro del programa de estudio no permite el tratamiento de los temas con profundidad. (RMAB) 2. El programa de estudio no considera el tiempo que los alumnos requieren para poder asimilar y poner en práctica lo que aprenden en una sesión. (JRHH) 3. A partir de la metodología de un taller, no es posible tratar todos los temas de las unidades del programa de estudio en el tiempo propuesto. (SYRV) 4. La división temática en complementos hace que se consuma más tiempo al tratar los temas por separado. (SYRV) Propuestas de solución: 1. Es necesario hacer un análisis de manera colegiada (foros de discusión, grupos de trabajo) sobre si el tiempo disponible es suficiente para abarcar a profundidad y para que los estudiantes puedan asimilar los temas del programa.	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PUNTA VALLEJO
SECRETARÍA DE SECCIÓN
TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
16/09/2020

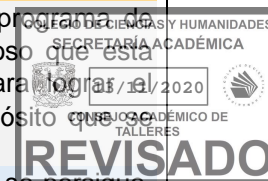
RECIBIDO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA
13/11/2020
TALLERES

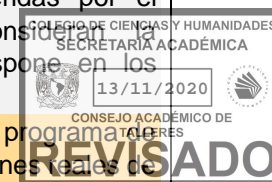
REVISADO



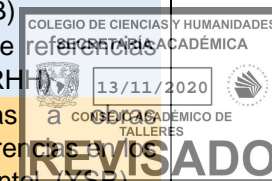
		<p>texto y esto hace que, en vez de focalizar nuestra atención en los mensajes y usos comunicativos, tenemos que tratar cada tema por separado, consumiendo más tiempo". (SYRV/rare)</p>	<p>2. Lo mismo que para el punto 2.</p> <p>3. Es necesario hacer un análisis de manera colegiada (foros de discusión, grupos de trabajo) sobre si el tiempo disponible es suficiente para abarcar los temas del programa bajo la modalidad de taller propia del Área de Talleres.</p> <p>4. Es necesario reflexionar de manera colegiada (por medio de cursos, diplomados, encuentros, coloquios, seminario, foros académicos, grupos de trabajos, etc.) sobre la pertinencia de fragmentar los contenidos en un eje y dos complementos a la luz de las horas contempladas por el programa de estudio.</p>
5. Estrategias didácticas	5.7 Las estrategias didácticas sugeridas guardan congruencia con el tiempo asignado	<p>Sobre este punto, la mayoría de los comentarios ha indicado estar de acuerdo. Sin embargo, podemos encontrar las siguientes argumentaciones con respecto a problemáticas encontradas:</p> <p>"No para la primera unidad de latín 1. Al ser introductoria al estudio de la materia, es de gran importancia afianzar los conocimientos que estarán presentes durante todo este primer curso, y además durante el segundo. No me queda claro si han distribuido las horas de manera ideal o haciendo uso de la experiencia docente con que se cuenta." (LGRA/rare)</p> <p>"El tiempo didáctico es de 64 horas al semestre dividido en tres unidades, sin embargo las estrategias didácticas por aprendizaje no van más allá de una clase de dos horas sin seguimiento de la concreción de estos aprendizajes, por ello, considero que es necesario aprovechar el tiempo asignado no en</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <p>1. Debido a que no se hace ninguna indicación al respecto, el tiempo asignado para algunas las actividades propuestas por el programa de estudio parece ser insuficiente. (LGRA)</p> <p>2. Las estrategias sugeridas por el programa no contemplan en su totalidad el tiempo asignado dentro del programa para la consecución de los aprendizajes. (YSR)</p> <p>3. Las estrategias sugeridas por el programa de estudio son breves, pero es dudoso que esta sola estrategia sea suficiente para lograr el aprendizaje y cumplir con el propósito que se persigue. (SYRV)</p> <p>4. Debido al tipo de aprendizaje que se persigue, el tiempo asignado para algunas las actividades</p>



	<p>estrategias de una clase, sino en un compendio de estrategias diversas que puedan aplicarse para diversos aprendizajes.” (YSR/rare)</p> <p>“Aunque no se encuentran ejemplificadas las estrategias para cada aprendizaje, las que sí se encuentran, gozan de brevedad. Sin embargo, es dudoso que realmente, con esa sola estrategia, se logre el aprendizaje y el objetivo que se persigue.” (SYRV/rare)</p> <p>“Las actividades de enseñanza parecen tener congruencia con el tiempo asignado, el problema es el tipo de aprendizaje que se logra, muy parcial y sin articulación de los temas ni menos logran una integración por unidad.” (AFB/rare)</p>	<p>propuestas por el programa de estudio parece ser insuficiente. (AFB)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Es necesario incluir en el programa de estudio alguna referencia al tiempo en el que se estima que puedan ponerse en práctica las estrategias.2. Es necesario diseñar estrategias que contemplen la totalidad del tiempo asignado en cada unidad el programa de estudio.3. Es necesario diseñar estrategias con actividades que apunten al logro de los aprendizajes y al cumplimiento de los objetivos de las unidades respectivas del programa de estudio.4. Es necesario hacer un análisis de manera colegiada sobre la factibilidad de las estrategias sugeridas por el programa en función del tiempo disponible para cada unidad del programa de estudio.
5.8 Las estrategias didácticas sugeridas consideran la infraestructura de la que se dispone (o dispondrá)	<p>Sobre este aspecto, la mayoría de los comentarios están de acuerdo, aunque tenemos los siguientes comentarios sobre cuestiones problemáticas:</p> <p>“Las estrategias didácticas sugeridas prácticamente no consideran la infraestructura de la que se dispone (o dispondrá), lo único que mencionan es "la Internet", pero no son específicas sobre la infraestructura que se necesita para que los estudiantes puedan conectarse a la Internet; en esos casos, el profesor debe prever qué infraestructura</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Las estrategias didácticas sugeridas por el programa de estudio no consideran la infraestructura de la que se dispone en los planteles (RMAB)2. Las actividades propuestas por el programa de estudio no consideran las condiciones reales de los planteles (un gran número de alumnos,



		<p>requerirá para la puesta en marcha de las estrategias". (RMAB/rare)</p> <p>"La infraestructura, en términos generales, es muy parecida en los cinco planteles y al tratarse de un taller, la principal infraestructura es el salón de clases, sin embargo, los salones generalmente se encuentran sucios, sin suficientes bancas para el número de alumnos que en ocasiones llegan a los 60 alumnos por grupo, lo cual, considero, es una incongruencia con el enfoque disciplinar que establece la clase-taller para el trabajo en el aula, sin embargo, cómo será eficiente el trabajo en el aula en una clasetaller si están sobrepobladas. En este sentido, no es un problema del Programa de estudios, sino de la propia infraestructura." (YSR/rare)</p>	<p>salones sucios, bancas insuficientes, carencia de recursos, falta de conectividad en todos los espacios de los planteles, etc.) (YSR)</p> <p>Propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario incluir en las estrategias de los programas de estudio indicaciones específicas sobre los espacios y la infraestructura que se contempla para su puesta en práctica. 2. Es necesario hacer diagnósticos sobre las situaciones de cada uno de los planteles y solicitar por medio de los canales institucionales que los recursos que puedan ayudar a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el Colegio.
7. Fuentes de consulta	7.2 Se incluyen referencias básicas y complementarias	<p>Sobre esto, la mayoría de las respuestas se manifiestan en desacuerdo con comentarios como los siguientes:</p> <p>"No se incluyen referencias básicas ni complementarias. Es necesario ampliar la bibliografía para el profesor e incluir, además de las obras relativas a la disciplina, obras de corte pedagógico." (JRHH/rare)</p> <p>"En la presentación de las referencias, no hay distinción entre referencias básicas y complementarias." (RARE/rare)</p> <p>"No aparecen separadas de esa manera. Sólo se distingue entre fuentes para el profesor y fuentes para el alumno." (SYRV/rare)</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No hay distinción entre referencias básicas y complementarias en el programa de estudio. (JRHH /RARE /SYRV /LGRA /AFB) 2. El programa de estudio no incluye referencias sobre cuestiones pedagógicas (JRHH) 3. No hay suficientes referencias electrónicas para subsanar las carencias en los acervos bibliográficos en cada plantel. (YSR) <p>Propuestas de solución:</p>



		<p>“No hacen la distinción. Presentan fuentes: 1. Para el estudiante; 2. Para el profesor; y 3. Referencias electrónicas para ambos. La pregunta es ¿básicas y complementarias para quién?” (LGRA/rare)</p> <p>“No, sólo se hace la separación para el estudiante y para el profesor”. (AFB/rare)</p> <p>“Las referencias se dividen entre las dirigidas al alumno y las dirigidas al docente además de estar ordenadas por unidad al final del primer semestre y del segundo. Las referencias se repiten en las tres unidades del primer semestre con algunas incorporaciones que responden al complemento cultural de cada unidad. En mi opinión, considero que la brevedad de las referencias se debe a las diferencias que existen entre los acervos bibliográficos de las bibliotecas del plantel, ya que algunas bibliotecas tienen mayor acervo para el estudio del Latín que otras. No obstante, en cuanto a las fuentes electrónicas, no presentan opciones suficientes para subsanar las carencias en los acervos bibliográficos de cada plantel.” (YSR/rare)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario hacer una revisión de la bibliografía para determinar cuáles son las referencias básicas y cuáles complementarias. 2. Es necesario incluir obras sobre cuestiones pedagógicas que le faciliten al profesor la instrumentación del programa de acuerdo con el enfoque del Área de Talleres y el modelo educativo del Colegio. 3. Es necesario hacer una investigación de manera colegiada (grupo de trabajo) para identificar las fuentes electrónicas que podrían subsanar las carencias de los acervos bibliográficos de los planteles del Colegio.
	7.7 Las obras recomendadas se encuentran disponibles	<p>Sobre este punto, casi todos los comentarios se han manifestado en desacuerdo por medio de las siguientes argumentaciones:</p> <p>“Todas las obras referidas en el programa están disponibles en la Biblioteca de los planteles Vallejo y Sur y en Biblioteca Central en Ciudad Universitaria, excepto las siguientes: Encuentra Ortega Alfredo. (2011). <i>Latín per se</i>. Método progresivo de latín. Rivero Antonio. (2005).</p>	<p>A partir de los comentarios de los profesores, se han extraído las siguientes problemáticas. Posteriormente, para estas problemáticas, presentamos nuestras propuestas de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hay referencias en el programa de estudio que no están disponibles en ninguna biblioteca dentro de la UNAM (JRHH /YSR /LGRA) <p>Propuesta de solución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se tiene que hacer una revisión de la disponibilidad en las bibliotecas de los planteles



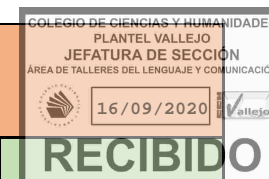
		<p><i>Sintaxis latina</i>. Votsch, W. (2006). <i>Gramática latina</i> (JRHH/rare)</p> <p>“La mayoría de las obras se encuentran en el plantel de mi adscripción aunque algunas sólo se encuentran en el plantel Sur o Vallejo.” (YSR)</p> <p>“No en todos los CCH. (LGRA/rare)”</p>	<p>de las obras incluidas en el programa de estudio.</p>
--	--	---	--



Consideraciones generales de la asignatura

Presentación de resultados globales del Programa de Latín I

Totalmente en desacuerdo	%	En desacuerdo	%	De acuerdo	%	Totalmente de acuerdo	%
111	24.13	123	26.7	183	39.8	43	9.3
Totales: 234 (50.83 %)				Totales: 226 (49.17%)			



Opinión* global del Seminario sobre el programa de la Asignatura de Latín I

(Elegir una opción, con base en lo que se analizó. En caso de elegir la tercera, exponer argumentos.)

	Sí	No
1. El programa de estudio es adecuado en los términos en los que se encuentra.		
2. El programa de estudio es adecuado con las recomendaciones que se señalan.		
3. El programa de estudio requiere modificaciones dados los siguientes argumentos.**	X	



*Opciones proporcionadas por el CAB.

****Argumentos:**

A partir del análisis del estado de la asignatura, las problemáticas identificadas y las propuestas de solución ofrecidas, consideramos que el programa de estudio de Latín I requiere modificaciones con los argumentos que se ofrecen a continuación:

- La modificación más importante que tiene que hacerse corresponde a la cuestión del enfoque, esto es, la manera en que el programa concibe cómo es y cómo debe enseñarse su objeto de conocimiento. Como se ha mostrado en las problemáticas presentadas en el informe, el enfoque que ha adoptado el programa de estudio es un enfoque formal, lo que significa que su principal punto de interés en el estudio de la lengua latina es la gramática. La adopción del enfoque formal irradia sus principios a los elementos constituyentes del programa, cosa que puede comprobarse al revisar cómo el diseño (propósitos, aprendizajes, temática, estrategias, evaluación y referencias) está centrado en los aspectos formales de la lengua. La adopción de un enfoque formal contraviene de modo expreso los principios del *currículum* del CCH que ha superado el enfoque formal para la enseñanza de la lengua y ha adoptado el enfoque comunicativo como enfoque disciplinario y didáctico para las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación a la que pertenece la materia de Latín en el CCH. Como señalan los documentos institucionales, “la lengua no es para el Área de Talleres un objeto de estudio único, como podría serlo para la lingüística. No es su interés que los alumnos sepan sobre la lengua y la describan, sino que, concibiéndola como un sistema destinado a la actividad comunicativa, da prioridad a la ejecución consciente y eficaz de la competencia comunicativa” (CCH (1995). *Las áreas en el Plan de estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, p. 23). Por ende, es tiempo de que el programa de estudio haga a un lado de una vez por todas el enfoque formal y adopte el enfoque comunicativo como «enfoque disciplinario y didáctico» (CCH (2006). *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, p. 79) que se ha incorporado al Área de Talleres en el Colegio desde 1995.
- Debe haber una modificación en el propósito educativo de la asignatura. Con respecto a la manera de promover el aprendizaje de su objeto de conocimiento, el programa de estudio sigue el método de gramática-traducción que, al limitarse a impartir conocimiento teórico sobre la lengua, está orientado al desarrollo de la competencia lingüística (*i. e.*, saber sobre la lengua) y no de la competencia comunicativa



(i. e., saber cómo usar una lengua) de los estudiantes. A este respecto, las fuentes del *curriculum* del CCH dicen lo siguiente: “la competencia comunicativa trasciende la competencia lingüística, y su objeto no se confina en el nivel del enunciado, sino incluye el del texto como unidad de sentido, suficiente en sí y por sí mismo” (CCH (1995). *Las áreas en el Plan de estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, p. 23). Mientras que el programa, al buscar el desarrollo de la competencia lingüística, apunta a una visión limitada de la lengua a través únicamente del estudio de su gramática, la competencia comunicativa “consiste en un vasto conjunto de habilidades, procesos y conocimientos lingüísticos, retóricos y discursivos, tal que permita al alumno utilizar con eficacia consciente la lengua, comprender y producir textos adecuados a la situación de comunicación y al grado de formalización requerido, en la diversidad de condiciones que le imponen las vidas académica y social» (*ibidem*). Por ende, el propósito educativo principal del programa de estudio debe estar orientado al desarrollo en los estudiantes de esas habilidades, procesos y conocimientos englobados dentro de la competencia comunicativa.

- Debe darse una modificación con respecto a las habilidades que el programa debe desarrollar en los estudiantes. El programa de estudio ofrece una experiencia de análisis y traducción de la lengua. Al hablar de un peculiar “comprender-traducir-comprender” (formulación conceptual que, por lo demás, no tiene ningún sustento teórico), el programa trata de enmascarar una forma de trabajo que promueve habilidades de análisis gramatical (i. e., decodificación de los elementos de oraciones por medio de la determinación de sus propiedades formales) y traducción (i. e., determinación de los equivalentes en español de los elementos de las oraciones para constatar la exactitud del análisis gramatical), y en la que la interpretación y producción de sentido es lo menos importante. La idea de trabajo académico que concibe el modelo educativo del CCH es muy diferente: “los contenidos deberán ser presentados en relación con un situación concreta o cuestión real que debe resolverse, a través de textos auténticos, comenzando por las situaciones escolares y sus exigencias de producción de sentido, para que los alumnos perciban su utilidad, se dirijan a la solución de problemas significativos, aprendan a tomar decisiones acerca del sentido, sin la ayuda del profesor, y puedan transferir lo aprendido a situaciones similares”. (CCH (1996). *Plan de Estudios Actualizado*, p. 56). Por ende, el programa debe promover el desarrollo de habilidades orientadas al uso de la lengua en contextos específicos y con propósitos determinados.



- Debe cambiarse la manera en que se contempla el uso de los textos en el programa. En la propuesta del programa de estudio los textos se vuelven el pretexto para la revisión de los temas gramaticales. A pesar de la aseveración en el sentido de que “la explicación didáctica de los contenidos gramaticales debe limitarse a lo esencial, con objeto de enseñar lo *pertinente* para la comprensión-traducción de un texto” en el desarrollo de las unidades del programa no se trata a los textos como unidades de estudio que constituyan el “punto de partida y de llegada de la explicación didáctica”. Como en la práctica es imposible relacionar unos temas gramaticales (definidos con anticipación y por separado) con textos (que, por lo demás, fuera de la unidad dedicada a la *Eneida* de Virgilio, no se especifican en el desarrollo de los programas, aunque sea como una sugerencia de trabajo), el programa define propósitos, aprendizajes y temas que giran en torno al análisis y la traducción de oraciones y que nunca arriban al estudio de los textos. Por el contrario, como vimos al hablar del concepto de competencia comunicativa, el objeto de estudio de la lengua en el Área de Talleres “no se confina en el nivel del enunciado [*i. e.*, oración], sino incluye el del texto como unidad de sentido, suficiente en sí y por sí mismo” (CCH (1995). *Las áreas en el Plan de estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, p. 23). Por ende, el programa debe colocar a los textos en el centro de la propuesta didáctica para trascender el estudio de la gramática a través de oraciones y poner a los textos como unidades de sentido para derivar de ellos la presentación, el estudio y la discusión de puntos de interés sobre la cultura romana y el contexto de los estudiantes, de modo que pueda dar una muestra de la vigencia de las ideas de los autores antiguos en la actualidad.
- Debe haber una modificación en la concepción del taller como estrategia fundamental de trabajo en clase. El programa de estudio concibe las clases de la asignatura como un “taller para el análisis morfo-sintáctico y el razonamiento deductivo” (p. 7). Por el contrario, el *currículum* del CCH señala que se debe dar prioridad al método inductivo (aunque, para empezar, no debería ponerse el acento en el tratamiento de temas gramaticales (sea de manera deductiva o inductiva), dado que la gramática por sí misma no es un punto de interés del Área) y que se debe trabajar con textos (característica propia del enfoque comunicativo, en contraposición del enfoque formal que se concentra en el trabajo con oraciones; además de que el trabajo con textos concreta la concepción del Colegio como un bachillerato de fuentes (CCH (1996). *Plan de Estudios Actualizado*, p. 57)). El tipo de taller que propone el programa se opone a la visión de taller que tiene el Colegio: “en el taller, cada estudiante es un sujeto activo que construye el conocimiento a través de



la práctica [...]. El taller es un espacio de interacción comunicativa que supone intercambios múltiples entre los participantes". Además, "en un espacio como el taller se ejercitan las diferentes actividades de modo recursivo. La expresión oral, la producción escrita, la comprensión oral y lectora, la investigación, la recopilación de textos para su lectura y análisis" (CCH (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*, p. 79). Por ende, el programa de estudio debe hacer de las clases un taller para la comunicación centrado en "la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la comprensión y producción de textos verbales, visuales e icono-verbales" (*idem*, p. 78).

- Debe abandonarse la división en un eje gramatical y los complementos lexicológico y cultural de los propósitos, aprendizajes y temáticas. En principio de cuentas, esta división tripartita otorga prioridad al eje gramatical, en contra de las orientaciones del Área de Talleres para las que la gramática no debe ser un punto de interés por sí mismo. Asimismo, al distinguir dos complementos accesorios al eje principal, el programa presenta una visión fragmentaria de su objeto de estudio, en contra de la visión unitaria del conocimiento que propone el modelo educativo del Colegio. De igual modo, la división en tres aspectos puede producir que los profesores, ante la imposibilidad real de integrarlos en todo momento, se concentren en algunos de ellos en detrimento de los otros. Además, se corre el riesgo de que los profesores pongan este modelo de organización de contenidos por encima del enfoque del Área de Talleres (como vimos en el caso de los profesores de tiempo completo cuyos informes analizamos en la sección correspondiente de la introducción de este formato). Por ende, el programa de estudio debe abandonar los tres ejes o aspectos de enseñanza y proponer propósitos, aprendizajes y temáticas que presenten una visión unitaria de la asignatura.

Si se llevaran a cabo las modificaciones aquí señaladas, se derivarían propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias propuestas, evaluación y referencias bibliográficas planteadas en términos diferentes. De esta manera, se podría tener una verdadera actualización en el paso del programa anterior al programa vigente, cosa que muchos profesores echan en falta en las respuestas de sus cuestionarios. En el estado actual, el programa vigente es una propuesta tan distante de –y tan contraria a– las disposiciones institucionales del CCH como el programa anterior. El único cambio perceptible en el paso del programa anterior al vigente ha sido el de la determinación de nuevos contenidos del llamado complemento cultural. Sin embargo, no resulta claro cómo la presentación y el tratamiento de estos nuevos contenidos constituyen efectivamente una actualización que



refuerce los propósitos formativos del Colegio en lo relativo a conceptos como cultura básica, formación propedéutica, perfil de egreso, contexto académico actual, contexto social actual, vínculos con otras asignaturas, desarrollo de habilidades, actitudes y valores, análisis y problematización de lo cotidiano, aplicación de conocimientos en la solución de problemas, entre otros.

A partir de lo dicho, consideramos que es imperioso reformular la propuesta didáctica del programa de estudio de Latín I para que sea congruente con la propuesta educativa de la institución. Para tal efecto:

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



con respecto a la enseñanza del latín (en revistas especializadas, métodos, blogs personales, y demás), sería muy provechoso tener presentes sus propuestas como punto de partida.

- Como el conocimiento de estos aspectos escapa, en general, a la formación que recibe el profesional de las Letras Clásicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, es necesario que los profesores que imparten la materia en el CCH muestren una actitud de apertura hacia otras formas de concebir la enseñanza de su materia; de autocrítica sobre su conocimiento en materia, su práctica y los resultados de su enseñanza; de interés para profundizar en temas que pueden serles ajenos, y de convencimiento de ser un profesional que está en constante preparación y actualización en beneficio de la labor docente a la que se ha comprometido dentro del Colegio. Del mismo modo, la institución debe proporcionar las facilidades para la existencia de cursos, diplomados, foros de discusión, encuentros académicos y demás espacios de manera que los profesores puedan formarse y compartir ideas en relación con la didáctica de su asignatura de acuerdo con las condiciones particulares del CCH.
- Por ende, tanto los profesores que participen en la posterior revisión del programa (o en un futuro proceso de actualización) como las autoridades involucradas en el proceso deben asumir el reto de dar una respuesta a todos estos puntos para hacer una propuesta de un programa de estudio de Latín I más adecuada al contexto del CCH y más significativa para los estudiantes a los que está dirigida la asignatura.

De otro modo, de mantener el programa en su estado actual, sería necesario argumentar por qué ofrece una propuesta con elementos contrarios a las disposiciones institucionales del Colegio y a la corriente actual de enseñanza de la lengua.





Informe de Latín II, que corresponde al punto: 3. Anexos, inciso d), de acuerdo con la estructura del Cuadernillo de Orientaciones.

Ciclo 2019-2020

Seminario de Seguimiento a los Programas de Griego y Latín
Lorena Guadalupe Rivera Anaya
Raúl Alejandro Romo Estudillo



Considerando que:

- I. El proyecto de los Seminarios se inscribió en el Campo 4. Proyectos coordinados institucionalmente (2018-2022) cuyos



objetivos generales fueron:

- Valorar la pertinencia de los programas de las asignaturas de la materia de Latín, con respecto al Plan de Estudios y al Modelo Educativo del Colegio.
- Detectar las dificultades que presenta la aplicación de los programas de Estudio de estas asignaturas y proponer soluciones.
- Elaborar un inventario de los materiales que se revisen.
- Elaborar una propuesta de formación de profesores.
- Evaluar el resultado de la aplicación de los programas de estudio actualizados, con base en lo anterior, y considerar su pertinencia para hacer los ajustes necesarios, con el apoyo de los cuerpos colegiados.
- Difundir, con el apoyo de las direcciones de los planteles y la Dirección General, los resultados del grupo de trabajo.

- II. Las actividades y/o productos que el seminario se comprometió a realizar de acuerdo con las definiciones del protocolo de equivalencias fueron:

- a) Diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Latín II en cuanto a apoyo y recursos didácticos.
- b) Propuestas de solución a los problemas encontrados.
- d) Inventario de materiales revisados.
- e) Propuestas de formación de profesores.



Actividades que se sustentan en el *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera*, específicamente en la actividad **Apoyo a la aplicación de los programas de estudio**, ubicada en el **Rubro I, nivel C, numeral 1**. Cabe aclarar que en el apartado de **Resultados y Propuestas** de este informe el lector encontrará dos apartados generales: el primero de **Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Latín II**, subdividido en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

En estas viñetas se cumple con los incisos **a)** y **d)** de las actividades y productos compromiso del seminario.

El segundo apartado general se titula **Propuestas de solución a los problemas encontrados en la asignatura de Latín II**, subdividido nuevamente en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

Ahora en estas viñetas se cumple con los incisos **b)** y **e)** de las actividades y productos comprometidos por el seminario, de acuerdo con la definición de la actividad llevada a cabo con apego al *Protocolo de equivalencias (3ª versión 2008)*.

III. Que el informe de Apoyo a la Docencia o Área Complementaria responderá **al proyecto comprometido** por cada seminario **y a lo solicitado en el cuadernillo de orientaciones para la presentación de informes 2019-2020**.

El Seminario de Griego y Latín desarrolló los Objetivos generales y las Actividades propuestas en el Proyecto de acuerdo con la agenda de la Dirección General y de la Secretaría Académica, instancias coordinadoras que proporcionaron algunos instrumentos de trabajo y marcaron tiempos y prioridades. Salvo el último objetivo de difundir los resultados, que se ha pospuesto debido a la emergencia sanitaria. También nos hemos apegado a las especificaciones del cuadernillo de orientaciones para la presentación de informes 2019-2020, pp. 24-27.



ÍNDICE

Introducción	8
Metodología	8
RESULTADOS Y PROPUESTAS	
Resultados de Diagnóstico de Dificultades y estado de Latín II en cuanto a:	17
Apoyos y Recursos didácticos	17
Inventario de Materiales de Latín II, elaborados por profesores	21
Libros sobre Latín II en las bibliotecas de los planteles	22
Informes de profesores de tiempo completo acerca de Latín II	24
El Programa de Latín II a través del Cuestionario del CAB y el análisis cuantitativo y cualitativo	26
Formación de profesores de Latín	36
Propuestas de Solución a los problemas encontrados de Latín II en cuanto a:	39
Propuesta para Apoyos y Recursos didácticos	
Propuesta para Materiales de Latín II, elaborados por profesores	41
Propuesta sobre libros para Latín II en las bibliotecas de los planteles	41
Propuesta sobre productos de profesores de tiempo completo acerca de Latín II	41
Propuestas al Programa de Latín II sobre Resultados del Análisis Cuantitativo y Cualitativo	43
Propuesta para formación de profesores de Latín	45
Análisis Cuantitativo y Cualitativo del Programa de Latín II	47
Criterio de Adecuación	48
Criterio de Congruencia	65
Criterio de Relevancia	89
Criterio de Vigencia	103
Criterio de Factibilidad	111
Consideraciones generales de la asignatura	
Presentación de resultados globales del Programa de Latín II	124
Opinión global del Seminario sobre el Programa de Latín II	
Argumentos	



INTRODUCCIÓN

Uno de los programas prioritarios del Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 del Colegio de Ciencias y Humanidades es el programa institucional “Seguimiento a la aplicación de los programas actualizados”, el cual tiene como propósitos principales: valorar la pertinencia de los mismos en relación con el Plan de Estudios, el Modelo Educativo del Colegio y el Perfil del Egresado.

El informe que a continuación se presenta se ubica en el Campo IV. Proyectos coordinados institucionalmente, acordes con los objetivos y líneas de acción señalados en el Plan de Trabajo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) 2018-2022, numeral 2. Desarrollo curricular: seminarios centrales para dar seguimiento a los programas de estudio actualizados, inciso a) **Apoyo a la aplicación de los programas de estudio (I-C-1)**.

El informe se fundamenta en los siguientes documentos:

1. El programa estratégico número dos, denominado “Planes y programas de estudio” del *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*, del Dr. Enrique Graue Wiechers, el cual tiene como línea de acción la “creación y modificación de planes y programas de estudio con la finalidad de garantizar su calidad y pertinencia en función de las necesidades y retos de la sociedad” (Graue, 2017, p. 11).
2. La línea de trabajo número “IV. Puesta en práctica de la actualización curricular”, del Plan de trabajo para la dirección de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2018-2022, del Dr. Benjamín Barajas Sánchez, Director General del CCH, cuyo objetivo general es “dar seguimiento y evaluar los resultados de los Programas de estudio actualizados, para hacer los ajustes necesarios en beneficio del aprendizaje de los alumnos.” (Barajas, 2018, p. 23).



Asimismo, se toma en cuenta la recomendación del H. Consejo Técnico para instrumentar paulatinamente los programas de estudio a partir del ciclo escolar 2018-2019 con la intención de detectar las dificultades y recuperarla de manera sistemática y reflexiva, las fortalezas de la puesta en práctica de los programas de estudio.

Entre los **alcances del proyecto** se encuentra, por un lado, dar continuidad al proceso de instrumentación y seguimiento de los programas de estudio de Griego I-II y Latín I-II, de manera colegiada, con la intención de facilitar y fortalecer su puesta en práctica entre los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y por el otro, identificar los elementos que por sus características pueden ser susceptibles de mejoras, lo que permitirá contar con programas más sólidos en los aspectos disciplinarios, didácticos y pedagógicos, acordes con el Modelo Educativo del Colegio.

Para llevar a cabo esta labor realizamos lecturas pertinentes y congruentes de los Documentos institucionales, desde la *Gaceta amarilla* y otros textos subsecuentes, el *Plan de Estudios Actualizado en 1996*, la *Orientación y Sentido de las Áreas (2006)*, el *Perfil del egresado (2006 y 2013)*.

Además, contamos con un *Marco referencial de docencia en el CCH* y un *Análisis comparativo de los programas de Griego y de Latín*, elaborados por el coordinador, Mtro. Alejandro Flores B. Con estas dos últimas lecturas se plantearon las discusiones, en el primero, de la integración de la materia en un Plan de estudios, de los requerimientos institucionales que perfilan el tipo de formación que propone el Colegio y cómo se suma la materia en ese conjunto. En el segundo, se propuso la discusión de los enfoques de enseñanza, los métodos que los acompañan, qué concepciones de la lengua y de su enseñanza-aprendizaje, subyacen en cada enfoque; qué materiales didácticos han producido, y qué perspectivas de actualización promueven.

También revisamos los documentos *Lineamientos para la actualización de los programas de estudio*, y *Análisis de la estructura de los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (Documento de trabajo de la Dirección*



General). Esto nos permitió ampliar el panorama en torno al proceso de elaboración de un Programa de Estudio, además de los elementos que se deben tomar en cuenta para estructurarlo.

De ahí que sea importante tener en cuenta que los programas poseen criterios y orientaciones basados en el Plan de Estudios que contempla el vínculo claro y preciso de alumnos, profesores, aprendizajes, conocimientos y competencias. La participación de los docentes expertos en el área es de suma importancia pues de ellos partió la decisión de elegir cómo fue la integración de cada uno de los elementos que ahora forman el programa. Apoyados en todos los documentos antes mencionados, analizamos los Programas de Estudio de Griego I-II y de Latín I-II en todos los elementos clave que permiten integrarlos como parte del Plan de estudios del CCH y de su Modelo Educativo, y en específico en cuanto al Área de estudio.

Es necesario vincular los programas de manera directa con el Enfoque disciplinario asumido institucionalmente, para lograr el Perfil de egreso que el Colegio pretende en sus estudiantes; a saber, desarrollar su competencia comunicativa en lengua materna y en lenguas extranjeras. Por lo anterior es necesario actualizar la conceptualización que los docentes tenemos de la adquisición y el aprendizaje de lenguas por medio de los avances de la Pragmática, de la Lingüística, de la Enseñanza de lenguas y otras especialidades, que se conjugan en el Enfoque Comunicativo.

El Programa de estudios actualizado de la asignatura de Latín II, contempla los siguientes elementos: presentación, relaciones con el Área y con otras materias, enfoques disciplinario y didáctico, relación del contenido curricular del programa con los principios del Colegio, contribución al perfil del egresado y evaluación. También se incluyen, los propósitos generales de la materia, los aprendizajes, la temática, propuesta de evaluación y fuentes de consulta. Centramos nuestro análisis en todos estos elementos, para ellos nos apoyamos en los cinco criterios establecido en el CAB: adecuación, congruencia, relevancia, vigencia y factibilidad.



A lo largo del proyecto, desarrollamos investigación documental y de campo que ha sido incluida en los inventarios de materiales elaborados por profesores de la asignatura, libros impresos existentes en biblioteca, libros impresos no existentes en biblioteca y guías actualizadas de extraordinarios. Para la investigación documental revisamos los informes de los profesores de tiempo completo en Área Básica y Área Complementaria, y los cuestionarios CAB contestados por docentes de los cinco planteles. Los planteles que se visitaron fueron: Azcapotzalco, Vallejo, Oriente y Sur.



Finalmente elaboramos los análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados del cuestionario de Latín II, ya que las respuestas de los profesores que imparten la asignatura son una guía fundamental para detectar problemáticas, aciertos, soluciones, y lograr orientar los cambios pertinentes que puedan requerirse en el programa. Los resultados obtenidos son complejos en el caso de Latín I y II, porque se requiere de modificaciones de fondo a los programas y a la formación docente, ambas problemáticas, identificadas en el conjunto de los instrumentos analizados, han dado lugar a propuestas de solución, que hemos fundamentado en fuentes institucionales del CCH, con el propósito de que la actualización de programas logre sus cometidos en función del Modelo Educativo.



METODOLOGÍA

Durante este año de trabajo en el seguimiento a los Programas Actualizados de Latín I y II, realizamos investigación de campo y documental que consistió en la búsqueda por planteles (Azcapotzalco, Vallejo, Oriente y Sur) de los materiales existentes que apoyaran el Programa y/o que fueran incluidos en las referencias. Para ello, buscamos y revisamos materiales en la biblioteca de cada plantel, en la folletería o librería, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, y en el PEC de Talleres. Además, analizamos documentos como informes de maestros de tiempo completo en Área Básica y Área Complementaria, así como los resultados de los cuestionarios CAB, contestados por docentes de los cinco planteles del CCH que imparten la asignatura. Todo con la finalidad de tener un panorama más significativo del seguimiento y aplicación del programa de Latín II.

Acudimos a la biblioteca para hacer el registro de los materiales impresos que estuvieran en estantería y que apoyaran aprendizajes del Programa de Latín II. Registramos en un formato específico los datos recabados, por ejemplo: autor, año, ciudad, editorial, título, enfoque de enseñanza, método, habilidades lingüísticas que promueve, aportaciones que da a la asignatura, fecha de inventario y responsable del inventario. A continuación, se presenta el formato:



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE LATÍN II EN LA BIBLIOTECA

Eje gramatical y componentes cultural y lexicológico

Autor(es):		
Año:	Ciudad:	Editorial:
Título:		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: Didáctico textual; Enciclopédico-cultural: Comunicativo textual		
Método:		
Habilidades lingüísticas que promueve en latín:		
Aporta: Textos didácticos: Ejercicios con oraciones: Esquemas gramaticales: Léxico español-latín:		
Fecha de inventario:	Inventarió:	



Para los materiales (libros impresos) que se incluyen en el Programa pero que no se encuentran en existencia en las bibliotecas de los planteles, así como los que sí están disponibles, decidimos usar un formato que contemplara los cinco planteles para poder dar una visión dinámica de la situación.



Referencias por unidad existentes e inexistentes de Latín II en las Bibliotecas de los planteles

PLANTEL	AZCAPOTZALCO		NAUCALPAN		ORIENTE		SUR		VALLEJO	
	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes
UNIDAD I										
UNIDAD II										
UNIDAD III										

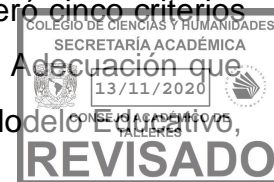
También usamos formatos para inventariar los materiales elaborados por profesores, es decir, paquetes didácticos y guías de exámenes extraordinarios. Para ello, acudimos a la Folletería o Librería del Plantel estudiado y a la Coordinación y al PEC de Talleres. Incluimos la siguiente información: título, autor (es), fecha de elaboración, importancia del material para los programas, responsable del inventario y fecha del inventario. Se usó un formato por cada plantel.



TABLA PARA INVENTARIO DE MATERIALES DE LATÍN II EXISTENCIA EN FOLLETERÍA, ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, PEC DE TALLERES	
Título:	
Autores:	
Fecha de elaboración	
Ubicación física:	
Qué aporta este material a los programas	
Inventarió:	
fecha de inventariado:	



Además de los inventarios de materiales, trabajamos con el cuestionario del CAB (Consejo Académico del Bachillerato) proporcionado por la Secretaria Académica de Dirección General de CCH. Dicho cuestionario fue contestado por docentes que imparten la asignatura y que pertenecen a los diferentes planteles. El cuestionario del CAB, consideró cinco criterios para la formulación de las preguntas que fueron aplicadas a los docentes. El primero de ellos fue el de Adecuación que permite determinar, en el apartado revisado, la pertinencia, apropiación o conveniencia para el nivel, el Modelo Educativo,



los propósitos y la población, según sea lo que se requiera; el de Congruencia que muestra si el apartado revisado es coherente y si se vincula con otros elementos para lograr un fin determinado, el de Relevancia que permite ver si el apartado es significativo por sí mismo y por la influencia que ejerce en otros; el de Vigencia determina la actualidad de lo revisado para el logro de un fin; y el de factibilidad que permite saber si algo es realizable el tiempo, las condiciones y los recursos con que se cuenta.



Este cuestionario fue aplicado a partir de una escala de valoración en la que se tomaron en cuenta las opciones: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Deja al final el espacio correspondiente a observaciones. Una vez que revisamos las respuestas del cuestionario, realizamos una selección de aquellas que contaran con argumentos sólidos y pudieran brindarnos un diagnóstico más objetivo acerca de la aplicación de los nuevos programas.

Primeramente, el Profesor Alejandro Flores Barrón nos proporcionó un cuestionario para agrupar las respuestas del CAB, habiendo seguimiento a cada uno de los docentes que lo contestaron, en total 8 profesores. Después trabajamos un primer formato proporcionado por la Dirección General, titulado *Análisis e interpretación de resultados de los cursos de seguimiento de los programas de estudio (CAB) para obtener datos cualitativos*, aquí los datos fueron agrupados en siete bloques que siguieron los cinco criterios antes descritos: 1. Introducción; 2. Propósitos y Aprendizajes; 3. Temática; 4. Tiempo didáctico; 5. Estrategias didácticas; 6. Evaluación del aprendizaje y 7. Fuentes de consulta. También revisamos las respuestas de cada uno de los 8 profesores para finalmente seleccionar a aquellos que nos proporcionaban datos más exactos de la situación del Programa de Latín II en su aplicación.

Una vez llenado este primer formato, completamos un segundo titulado *Formato de análisis cualitativos y cuantitativos de resultados de los cuestionarios de Latín I y II*, que partió de los cinco criterios reagrupando los componentes del programa.



En este formato final incluimos las respuestas argumentadas (de 4 de los 6 docentes que respondieron), las problemáticas detectadas, las propuestas de solución y los aciertos encontrados. Por último, elaboramos e integramos una gráfica por cada criterio que muestra el análisis cuantitativo del cuestionario de esta asignatura. Para el registro de las problemáticas y soluciones detectadas por los profesores de tiempo completo, también hicimos uso de formatos que nos permitieran tener a la mano y con claridad los datos recabados de sus informes de Área Básica y de Área complementaria.



Revisamos los informes de 6 profesores. A continuación, mostramos los formatos:



Revisión de Informes de Docencia de Carrera
Ficha individual. ÁREA BÁSICA

Profesor: _____ Turno: _____
 Categoría y nivel: _____ Ciclo escolar: 2019-2020
 Asignatura: _____



Material que el docente reporta haber utilizado:

- ¿Elaboró el profesor el material?: **(si) (no) (adaptó) (en grupo) (coordinó)**

Características del material utilizado:

- Impreso___ / en Línea ___ / archivo electrónico ___ / fotocopiado ___ .
- Enfoque de enseñanza:
- Método:
- Habilidades lingüísticas que desarrolla: leer___, escribir___, escuchar___, hablar___.
- Conocimientos gramaticales:
- Conocimientos Culturales:
- Ampliación de vocabulario:

PRIMERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE

Corresponde al:

Se refiere a:

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico.

Congruencia con respecto al:

Es de la Unidad I, II, III: *(título de la unidad)* .

Del aprendizaje:

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: *(cita)* “ .”

Solución que propone el docente: *(cita)* “ .

Observaciones





CICLO 2018-2019						
PLANTEL	PRODUCTO O ACTIVIDAD	CAMPO	SEM	PROFESOR INTEGRANTES	COORDINADOR E	CARACTERÍSTICAS
						Observaciones:

Finalmente, con el apoyo de toda la información recabada, seleccionada y analizada, estructuramos el informe del seguimiento al Programa de Latín II, en el que abordamos dificultades y soluciones de la asignatura. Mostramos así un apartado de *Diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura* en el que vertimos la información en tres puntos: 1. Apoyos y recursos didácticos, Inventario de materiales de Latín II y Formación de profesores. Y otro apartado de *Propuestas de solución a los problemas encontrados*, también compuesto por los tres puntos antes mencionados.

En el siguiente apartado de **Resultados y Propuestas** de este informe, el lector encontrará dos apartados generales: el de **Resultados de diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Latín II**, subdividido en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

En estas viñetas se cumple con los incisos **a) Diagnóstico de dificultades y estado de la asignatura de Latín II** y **d) Inventario de materiales revisados**, de las Actividades y Productos compromiso del seminario.



El otro apartado general se titula ***Propuestas de solución a los problemas encontrados en la asignatura de Latín II***, subdividido nuevamente en tres viñetas:

- *Apoyos y recursos didácticos,*
- *Inventario de Materiales*
- *y Formación de Profesores.*

Ahora en estas viñetas se cumple con los incisos ***b)*** *Propuestas de solución a los problemas encontrados*, y ***e)*** *Propuestas de formación de profesores*, de las actividades y productos comprometidos por el seminario, de acuerdo con la definición de la actividad llevada a cabo con apego al *Protocolo de equivalencias (3ª versión 2008)*.



RESULTADOS DE DIAGNÓSTICO DE DIFICULTADES Y ESTADO DE LA ASIGNATURA DE LATÍN II



- **Apoyos y recursos didácticos**

En este apartado general se presenta el diagnóstico de dificultades para conocer el estado actual de Latín II en el Colegio, ciclos 2019-2020.

Durante años, la situación laboral ha sido un elemento determinante para lograr que se dé una producción académica continua y de calidad que apoye el proceso de enseñanza aprendizaje propuesto por el CCH desde su fundación. La materia de Latín se encuentra ubicada entre las optativas de quinto y sexto semestres. Es de gran importancia para todos los estudiantes que están a punto de incorporarse al nivel superior, ya que brinda conocimientos y aplicaciones fundamentales para una óptima inserción en el ámbito universitario; y no sólo por la cultura que contextualiza la labor de abogados, médicos, lingüistas, comunicólogos entre otros, sino también porque permite ampliar el conocimiento de la lengua materna y estudiar un idioma moderno extranjero en sus cuatro habilidades lingüísticas, lo que ayuda a la inserción en la vida laboral que muestra una realidad concreta basada en la comunicación efectiva.

Actualmente en los cinco planteles del CCH existen profesores de tiempo completo para la materia de Latín. En el plantel Vallejo hay 4, en Sur 1, en Naucalpan 1, en Oriente 0 y en Azcapotzalco 0. El plantel Azcapotzalco no cuenta con maestros de tiempo completo para la materia de Latín. El total de docentes que la imparte es de asignatura, 4 interinos y 1 definitivo.



Esta situación no ha impedido que el compromiso de los docentes (ya mencionados) en conjunto con el de un profesor de tiempo completo (de TLRIID) con formación en Letras Clásicas y que imparte la materia de Griego, haya dedicado tiempo que de inmediato se dieron a la tarea de elaborar las guías para exámenes extraordinarios de los programas actualizados. Sin embargo, al considerar la carga horaria de cada profesor de asignatura (28 ó 32 horas frente a grupos de hasta 55 alumnos), no se han elaborado materiales didácticos que apoyen los cursos ordinarios de Latín. En este sentido, es necesaria una mejora laboral que permita dedicar tiempo completo a las labores propias de la materia, que sigan el Modelo Educativo y se involucren con el proceso de enseñanza-aprendizaje.



En el año 2017, se atendió la convocatoria y la participación de los docentes de todas las áreas que se inscribieron en el Concurso de Oposición abierto para Plazas de Definitividad. La Dirección del Plantel al frente en ese año, apoyó a los profesores con un curso (matutino y vespertino) de preparación de expedientes para concursos de definitividad.

En cuanto a la infraestructura, en el plantel Azcapotzalco, los salones no tienen las sillas y mesas necesarias para que los alumnos trabajen en las condiciones óptimas, la limpieza de las aulas es un problema común que se ha reportado y no se ha atendido. Los salones hace años sufrieron el robo de los videoproyectores que estaban instalados en la parte superior, ahora no se cuenta con ninguno. Si se requieren deben ser solicitado al departamento de audiovisual con la esperanza de que se logre obtener uno, pues el número de ellos es reducido.



Se cuenta con salas de teatro y galerías que en teoría pueden ser usadas para actividades académicas relacionadas con la materia, sin embargo, está sujeto a disponibilidad. Según el último dato que se tuvo cuando se solicitó una sala para la exposición de inframundo y ritos funerarios grecorromanos en el año 2016, las fechas se apartan con un semestre de anticipación, aunque han dicho que es con tres meses o uno.



La sala Telmex requiere se realice también una serie de trámites para llevar a algún grupo a hacer prácticas que requieran internet y computadoras, la dificultad es la misma, no siempre está disponible. Sin embargo, los docentes contamos con una pequeña sala de maestros ubicada en el edificio Z en la que podemos aguardar la espera de la siguiente sesión; la mayor parte de las veces sí hay servicio de cafetería. En ese mismo lugar, podemos solicitar préstamo de computadora con acceso a internet, pues en el ala contigua se encuentra un pequeño espacio destinado para eso.

La red inalámbrica, aunque es gestionada por el departamento correspondiente si el docente lo solicita para su teléfono móvil, tableta o laptop personales, no se conecta. Regularmente si se quiere tener este servicio debe correr por cuenta del plan de datos del profesor.

En cuanto al área médica, no siempre presta el servicio, sobre todo durante el turno vespertino. La falta de limpieza en los baños de alumnos y profesores, y la escasez de agua durante ciertos periodos ha sido un problema de años que tampoco ha tenido solución.



Se han redactado y entregado documentos a través de la coordinación del área para reportar y pedir una solución a este conflicto que puede detonar en un problema de sanidad.

La infraestructura, la limpieza y los trámites para préstamo de equipo y salas, parecen tener dificultades que los docentes no podemos resolver, pero que referimos a las instancias correspondientes.



- **Inventario de materiales de Latín II**

Materiales elaborados por profesores de la asignatura

La producción de materiales de latín varía en cada plantel. Los que han sido elaborados por docentes que imparten la materia se dividen en guías de extraordinarios y paquetes didácticos o vocabularios que apoyen los cursos ordinarios.

En cuanto a las Guías de extraordinario, el Plantel Azcapotzalco cuenta con la guía de Latín II actualizada justo en el año en que se implementaron los programas (2019). Se encuentra disponible en venta en la Folletería, y para consulta en la Coordinación del Área de Talleres y el PEC de Talleres.

El Plantel Vallejo tiene guías de extraordinarios para Latín I del Plan actualizado y su ubicación física es la Coordinación del área de Talleres del Plantel. Hasta el momento está en proceso de elaboración la guía de Latín II de los programas actualizados. En el CCH Sur también se ha elaborado la guía de extraordinario basada en el nuevo programa de Latín II, se encuentra disponible en la coordinación del Área de Talleres; su año de elaboración es 2019, véase anexo 9. El plantel Naucalpan también cuenta con una guía actualizada, mientras que Oriente aún no la presenta. En el siguiente cuadro se observa la existencia de Guías de Latín II que apoyan el Programa Actualizado, así como los docentes que la elaboraron.



Asignatura	Elaboraron Guía de Latín II	PLANTEL
LATÍN II	Felipe Sánchez (coordinador), Rosalía Valdés, Adriana López, Lorena Rivera y Abraham Carlos.	AZCAPOTZALCO
	Laura Montes, Edith Muñoz y Leticia Rivera.	NAUCALPAN
	SIN ELABORACIÓN	ORIENTE
	María de Jesús Espíndola Bautista y Gloria Alejandra Garduño Hernández (coordinadoras); Arlahé Buenrostro Nava, Dina Eugenia Hernández Ulloa y Juan Reyes Reyes.	SUR
	EN ELABORACIÓN	VALLEJO



En cuanto a la existencia de paquetes didácticos que apoyen el programa de Latín II 2016, los planteles Vallejo y Sur comparten el *Paquete didáctico Latín 2*, y está disponible en las respectivas librerías. Este material sigue la estructura del Programa actualizado (véase anexo 9). En el Plantel Azcapotzalco se cuenta sólo con un vocabulario básico español-latín que, aunque no tiene fecha de elaboración, apoya el componente léxico del nuevo programa.

Libros sobre Latín II en las bibliotecas de los planteles

Los libros impresos que se encuentran en el aparatado de Referencias del Programa actualizado no están disponibles en todas las bibliotecas de los cinco planteles. Además de que sólo varían dos libros recomendados para Latín II, pues la propuesta de referencias se repite exactamente igual para las dos asignaturas (Latín I y Latín II).



A continuación, se muestran los dos libros que aparecen como novedosos a las referencias citadas en Latín II. Puede observarse su existencia o no en los cinco planteles.

Libros impresos de Latín II

Planteles

Autor	Título	Editorial	año	A	N	V	O	S
Irigoyen, Patricia et al	Latín juridico	McGrawHill	2008					
Padilla, Gumesindo	Derecho romano2	MacGrawHill	2004	35		25	3	

La biblioteca del plantel Azcapotzalco, debido a los constantes saqueos, ha perdido un número considerable de materiales destinado a la consulta y/o préstamo. Algunos fueron destruidos, otros sustraídos durante las largas tomas de las instalaciones. Aún no ha habido noticias por parte de las autoridades y encargados de la biblioteca acerca de lo que se conserva. En el anexo 11 mostramos el inventario de libros impresos que hicimos antes de que ocurrieran tales situaciones.



Informes de profesores de tiempo completo acerca de Latín II

Los informes de los profesores de tiempo completo de la materia de Latín nos mostraron datos que nos permitieron observar que para ellos el principal problema es la deficiencia académica que tienen los alumnos en cuanto a gramática y léxico. Fueron revisados 6 informes de Área Básica y 1 de Área Complementaria. Se eligieron para este reporte 4 de Área Básica y el de Área Complementaria ya que nos proporcionan problemáticas de Latín II (además de las de Latín I).

Uno de los docentes menciona la forma tradicional en la que se presenta nuevamente el programa de Latín con nula variación de contenidos respecto al programa de 2003, y dice ...“El hecho de que la materia de Latín siga impartándose bajo tres “ejes” o “aspectos” (morfo-sintáctico, lexicológico y cultural), obliga necesariamente a que haya muchos contenidos para una sola materia. No hay tiempo suficiente para abordar los aspectos culturales y los lexicológicos al mismo tiempo que los gramaticales. Es demasiada información que los estudiantes no llegan a procesar en tiempo y forma” (López, G.). En este sentido notamos también que el tiempo didáctico sigue siendo un problema para el logro de propósitos y aprendizajes. La gramática que aparece como eje principal del programa actualizado es un problema para el estudiante, y esto lo reporta también otro profesor quien dice, “tenía la hipótesis de que el aspecto más complicado en los tres grupos iba a ser el gramatical, [...] (dos) mostraron tener un mayor desconocimiento de los conceptos en este rubro. [...] (uno) mayor desconocimiento de conceptos relacionados con el aspecto lexicológico”. (Paredes, G.)



Coincide con los docentes que contestaron el CAB, en que el tiempo didáctico no es suficiente para el número de aprendizajes gramaticales, “[...] [el eje] gramatical, debido al excesivo número de aprendizajes en este eje y a las diferencias que se dan entre una lengua de flexión sintética como el latín y una lengua de flexión analítica como el español” (Paredes, G.).



Otro de los problemas detectados fue la dificultad para relacionar textos de comedia romana con las locuciones de uso común, y dice el docente al respecto “...resulta casi imposible encontrar un texto, de comedia romana, del autor Plauto, que incluya locuciones de uso común, por ejemplo. En casos así, es inevitable dar los temas por separado, sin perder la meta de hacer sentir a los alumnos que se trata de una sola unidad.” (Buenrostro, A. pp. 7-8)

Finalmente, el último profesor declara en su informe que “...por las continuas interrupciones ajenas a mí, no pude contrastar de una forma objetiva qué aprendizajes resultaban de mayor dificultad.” (Montes, L, p. 7-8) Sin embargo, da cuenta de que “...el nuevo programa establece los mismos aprendizajes del programa anterior, pero con un nuevo orden y temáticas de apoyo para abordarlos en el salón de clase. [...] Desde mi punto de vista, resultan aprendizajes más difíciles por las temáticas transversales que deben abordarse para llegar directamente a lo que solicita el programa actualizado, mientras que, en el programa saliente, era de forma gradual y paulatina...” (Montes, L. p 7-8). De modo que no hay puntualización de problemáticas ni propuesta de soluciones (véase anexo 14).



En conclusión, es importante resaltar que los contenidos referentes al eje gramatical resultan ser los más complejos para su abordaje con los estudiantes. La cuestión es, si los docentes de tiempo completo dan informe de esta constante dificultad, ¿por qué se decidió elaborar el programa de Latín II de acuerdo con un enfoque tradicional que se centra en la gramática en abstracto? ¿Por qué no se decidió abordar el programa a través del enfoque comunicativo, tal como lo plantea la Orientación y Sentido del Área de Talleres de Lenguaje y comunicación? ¿Por qué no se recurrió a los planteamientos del Modelo Educativo del CCH? Resulta complejo en este momento poder obtener las respuestas a estas interrogantes, sin embargo, es evidente que la cuestión gramatical es un problema recurrente en el programa y que involucra a los docentes que lo reportan y a los alumnos que lo viven en sus clases.



El Programa de Latín II a través del Cuestionarios CAB y el análisis cuantitativo y cualitativo

De acuerdo con el análisis de los resultados del CAB, la dificultad principal que encontramos en la aplicación del programa de la asignatura de Latín II, y del cual se desprende el resto de las problemáticas detectadas, es que el programa no sigue el Modelo Educativo del CCH, no se apoya en la Orientación y Sentido del Área de Talleres y mucho menos en el enfoque didáctico-pedagógico que proponen. De esta manera y en consecuencia, el resto de los elementos que debe poseer la estructura de un programa, como son, propósitos, aprendizajes, contenidos, estrategias, temática y fuentes, no tiene relación entre sí.

Se consideró la aportación argumentada de los profesores (4 de 6) que para sus respuestas mostraron sustento en los documentos pertinentes y oficiales como: el Programa de Estudios Actualizado de Latín II, la Orientación y Sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Programas de estudio de 2003; además de su valiosa experiencia en la aplicación y práctica frente a grupo.



Los criterios mediante los cuales abordamos las respuestas de los docentes en el CAB, fueron adecuación, congruencia, relevancia, vigencia y factibilidad. Detectamos ciertas problemáticas por cada uno de ellos. A continuación, se muestran

Adecuación. En primer lugar, siguiendo el Modelo Educativo del Colegio, buscamos la correspondencia con los propósitos del Programa así como con el enfoque disciplinario de la asignatura. Notamos que los propósitos no corresponden al Modelo Educativo del Colegio ya que siguen un enfoque formal dedicado exclusivamente a la gramática sin aplicación alguna. Tampoco se apoya en la Orientación y Sentido del Área de Talleres. Hay desconocimiento del Modelo Educativo del Colegio, lo cual se observa en la instrumentación formal que muestra el Programa.

Los propósitos se centran en contenidos declarativos y no en el desarrollo de habilidades. Los docentes no se encuentran actualizados en los enfoques de enseñanza aprendizaje existentes. Los propósitos expresados en el programa están muy dirigidos a alcanzar una enseñanza con enfoque formal y que describe a la lengua, pero los propósitos ni los contenidos son adecuados al Modelo Educativo del CCH. El resultado que se obtiene de la instrumentación formal del Programa provoca que el estudiante no logre la autonomía en su aprendizaje. El profesor sigue siendo el principal actor en el proceso de enseñanza-aprendizajes

En segundo lugar, observamos si los aprendizajes tienen relación con los conocimientos previos de los estudiantes y el nivel de complejidad de aquellos. En este sentido, las problemáticas se centraron en el formalismo latente en la enseñanza del latín. No hay relación entre temática y aprendizajes pues el programa se basa en un formalismo gramatical. Además, no se retoman conocimientos previos ni en los componentes ni en el eje (gramatical) pues existe una desarticulación entre ellos. Lo que se muestra es una acumulación de conceptos que no son funcionales ni pueden problematizarlos en aspectos de la vida cotidiana. De esta manera los aprendizajes conceptuales vuelven difícil la materia para los alumnos.



Notamos que el programa no aporta a los profesores elementos importantes para la jerarquización de aprendizajes en términos de niveles cognoscitivos, ya que aborda la enseñanza de la lengua como un ente abstracto que no puede ser estudiada a través de paradigmas gramaticales. En tercer lugar, abordamos la profundidad de los contenidos y si es apropiada para el nivel Bachillerato de la UNAM. El nivel de los contenidos no es apropiado para el bachillerato a causa de la abundancia de conceptos gramaticales que por su naturaleza son abstractos.



Los contenidos no son significativos para los alumnos porque responden a la especialización, la licenciatura en Letras clásicas. Como tópico en las problemáticas planteadas por los docentes, observamos que en el programa no toman en cuenta el enfoque comunicativo. Los contenidos no contribuyen a que el alumno enfrente y resuelva problemas de la vida cotidiana pues resulta imposible hacerlo con el estudio de temas propios de la teoría lingüística.

En cuarto lugar, consideramos las estrategias sugeridas en cuanto a la inclusión de procedimientos disciplinarios. Encontramos que los procedimientos de la especialidad no son adecuados para el aprendizaje de habilidades de la lengua ni para el nivel de enseñanza. Además de que no contribuyen a la comprensión textual ni facilitan el aprendizaje de los alumnos. En general las estrategias no muestran claramente cómo es su consideración en cuanto a los procedimientos propios de la disciplina. Observamos también que más que estrategias son secuencias en las que no conciben la clase taller tal como lo dicta el CCH sino como lo haría un modelo tradicionalista.

En quinto lugar, se encuentra la evaluación del aprendizaje que debería estar encaminada a valorar habilidades. Notamos que las actividades de evaluación no son apropiadas para la adquisición de habilidades que respondan al perfil de egreso. No ofrecen datos para evaluar habilidades comunicativas. Con la sugerencia de evaluación no podemos medir el aprovechamiento de los estudiantes. Y continúa con el seguimiento de un enfoque tradicional de la gramática pues se enlistan actividades de enseñanza o procedimientos de análisis formal para demostrar conocimientos declarativos.



En sexto lugar, nos centramos en la vigencia de las referencias, el nivel de complejidad para bachillerato, el uso de materiales impresos y electrónicos, y el formato editorial en el que fueron consignadas. Vimos que no todas las referencias son vigentes ya que la más reciente es de 2012. En la consignación de fuentes especializadas no hay una propuesta de abordaje. Proponen el uso de gramáticas al asumir un enfoque formal de enseñanza. Varias obras fueron pensadas para el nivel profesional, como es el caso de las gramáticas de Latín. Finalmente se muestra una preferencia por las fuentes impresas.



Congruencia. En el criterio de congruencia en torno a la contribución del programa al perfil de egreso, al enfoque didáctico-pedagógico y su relación con el Modelo Educativo, y la vinculación entre los contenidos de la materia con otras asignaturas, pudimos ver que el programa no responde a las demandas sociales porque no se promueve el desarrollo de habilidades y actitudes que aporta el estudio de la lengua. Se limita a abarcar lingüística, léxico y cultura sin precisar el apoyo al perfil del egresado. De esta manera nos deja ver que existe una falta de adecuación entre el enfoque formal adoptado por el programa y las disposiciones del Modelo Educativo del CCH.

La didáctica está mayormente orientada hacia el estudio de la gramática como punto de partida y el único referente. No se aborda la manera en la que en un curso-taller se pueda trabajar el enfoque didáctico, aun cuando en el programa aparece como un aparatado importante. De esta manera se deja de lado la competencia comunicativa como propósito educativo.



El vínculo con otras materias se limita al vocabulario, lo que provoca que la relación de interdisciplina con otras áreas e incluso con el área misma de la que forma parte la materia no sea clara ni significativa.

Con respecto a los propósitos, su congruencia con los aprendizajes y con el enfoque disciplinario, notamos que no son coherentes con el enfoque disciplinario propuesto en el Plan de Estudios del CCH para las asignaturas del área de Talleres, pues tienden a que el alumno describa la lengua y sepa acerca de ella, no a desarrollarse en la competencia comunicativa. La lengua es tratada excesivamente en abstracto. Los aprendizajes por su carácter formal y tradicional no brindan al estudiante, que desee ingresar a cualquier otra licenciatura, las herramientas sólidas para hacer frente a los retos que se le puedan presentar. Por su parte, el programa en torno a los contenidos y su apoyo para el logro de los propósitos, al logro de los aprendizajes o propósitos de las unidades, y a la secuencia sugerida para el desarrollo de los contenidos en función de los aprendizajes, presenta diversas problemáticas que siguen demostrando que el enfoque comunicativo y el Modelo Educativo no se tomaron en cuenta.

Así, vemos que no todos los contenidos que se proponen en los programas apoyan el desarrollo de los propósitos que se persiguen en el Plan de Estudios del Colegio. Los contenidos seleccionados para el eje gramatical no responden a un criterio claro, teóricamente fundamentado ni relacionado con los logros del programa. La temática y los aprendizajes aparecen como contenidos yuxtapuestos, desarticulados: uno de gramática latina, otro de cultura romana y otro de lexicología.



Los temas están restringidos a la gramática latina y a la cultura romana sin que se relacionen. La división de los aprendizajes en tres aspectos (eje y componentes) rompe cualquier progresión que puede haber entre los aprendizajes. **parece que todas las materias confluyen en una.**



Por lo que respecta a las estrategias didácticas, encontramos que son presentadas como secuencias en sus tres momentos (inicio, desarrollo, cierre) aunque utilizan verbos que refieren a algunos niveles cognoscitivos, no se centran en que los propósitos, que exponen, se cumplan. Se incluye en cada unidad tres secuencias para cada uno de los ejes en los que está dividida la asignatura. Aparecen como un recuento de actividades de búsqueda de muestras de la lengua que ejemplifican el contenido gramatical explicado por el profesor o investigado por el alumno. Además de que es evidente que no involucran al estudiante con la verdadera reflexión de la influencia de la cultura latina en nuestra identidad Latinoamericana.

La evaluación es otro punto de gran importancia así que consideramos la congruencia de ésta con el enfoque didáctico pedagógico, las formas de evaluación con los propósitos y la correspondencia de la evaluación con los aprendizajes. Vimos que los criterios de evaluación presentados son una lista de actividades enumeradas que en realidad no se muestran como un proceso que incluya el logro de habilidades y actitudes. El enfoque comunicativo textual se pierde entre el análisis y reconocimiento de la morfología; la valoración que domina es la del profesor hacia los estudiantes, sin promover la autoevaluación y la coevaluación.

Finalmente, las fuentes de consulta y su contribución al logro de aprendizajes fue otra cuestión que causó detección de problemáticas ya que se encuentran separadas de su unidad correspondiente y no incluyen las traducciones adecuadas al nivel de los estudiantes en cuanto al componente cultural.



Relevancia. Aborda los aprendizajes y su posible apoyo al desarrollo de habilidades, valores y actitudes; y a la relación que dichos aprendizajes tienen con el análisis y la problematización de lo cotidiano y con la aplicación del conocimiento en la solución de problemas. Observamos que los aprendizajes promueven habilidades genéricas a todas las asignaturas, pero no habilidades específicas de la lengua latina, excluyen las lingüísticas: leer, oír, hablar y escribir, dentro de una situación comunicativa. Se centran en la adquisición de conocimientos y no incluyen el desarrollo de actitudes y valores directamente. Parece que los valores y las actitudes no son importantes para la formación de los estudiantes.



Se centran exclusivamente en lo disciplinar y dejan de lado la relación con el desarrollo personal del alumno. El programa se mantiene al margen, haciendo una enumeración de los conocimientos gramaticales que tal vez adquiera el estudiante. No menciona la importancia de desarrollar valores a actitudes. La manera en la que los aprendizajes de índole gramatical son enunciados dificulta la trascendencia más allá de lo que se solicita. Vemos que no se relacionan con lo cotidiano ni con la aplicación para resolver problemas

La temática y los contenidos como elementos fundamentales para el logro de los propósitos mostraron problemáticas también, y es importante mencionar esto que comentaron los docentes: "...no se superaron los desaciertos encontrados en el programa de 2003. Parece una reedición con algunos cambios de temas..." (véase criterio de relevancia) El comentario es contundente y demuestra que hay un grave problema ya que el programa actualizado es visto (4 docentes de 5, vid. Criterio e relevancia) como la suma de programas anteriores que quedaron obsoletos para cumplir las necesidades de la enseñanza aprendizaje del Latín ahora. De ahí surgen interrogantes como bajo qué criterio, se eligieron los temas del programa y además fueron colocados en las unidades como elementos básicos como el caso de la Plautus y la comedia romana, entonces, por qué las aportaciones trascendentales en las ciencias no se abordaron.



En las estrategias sugeridas se deja de lado el impulso creativo del estudiante ya que la mayoría de éstas limitan la creatividad de los estudiantes y los hace dependientes de lo que el profesor diga al ponderar el trabajo. Se restringe la inclusión de problemas y situaciones de la vida cotidiana para los aprendizajes de los complementos cultural y léxico. No alientan a que los estudiantes se concienticen de la realidad social de la que forman parte. En este tiempo los cambios políticos, sociales e incluso climáticos, están propiciando comportamientos nuevos entre los individuos. No promueven el pensamiento crítico y reflexivo. En cuanto a la inclusión del uso de las TIC y de las TAC, sólo se limitan a mencionar el uso de internet.



Vigencia. En este criterio revisamos los contextos académicos y sociales en la actualidad. De inmediato notamos que no existe una correspondencia con el contexto académico actual, pues carece del fortalecimiento de la lengua en uso y no se hace efectivo el enfoque comunicativo, que respondería a una situación de comunicación en lo social y académico. En el programa, el latín pierde su importancia en la cultura mexicana que se presenta directamente por vía de la tradición novohispana.

Los docentes a este respecto argumentan lo siguiente; “...los contenidos gramaticales se han mantenido incólumes (1979 y 2003) con un enfoque formal contrario al Modelo Educativo del Colegio y al Enfoque comunicativo. En el componente lexicológico, el tema «tipos de cambios y adecuaciones semánticas: sentido natural, connotación y sentido metafóricos» pertenece a una disciplina (la gramática histórica) impropia para el nivel bachillerato. Hay temas muy teóricos (los fenómenos semánticos) o muy indeterminados (léxico común). En el componente cultural, no hay una propuesta que responda a los posibles campos actuales de uso del latín y de la cultura romana. “El programa de 2016 no se diferencia mucho de su versión 2003” (véase criterio de vigencia).



Finalmente, las fuentes de consulta en cuanto a su orden no siguen la división de entre básicas y complementarias. Es necesaria la inclusión de más sugerencias bibliográficas para los profesores.

Factibilidad. Los aprendizajes que se proponen implicarían una inversión de tiempo de la que no se dispone en el curso, considerando la dinámica de estudiar un tema por clase.



El tiempo didáctico y los propósitos también significaron obstáculos para los docentes pues las horas propuestas no son suficientes para el logro de los propósitos porque dan un margen de acción muy estrecho, esto orilla al docente a trabajar de forma somera algunos temas para cubrir los conocimientos. La distribución en cantidad y complejidad es desigual. El tiempo didáctico y su relación con los propósitos y aprendizajes refleja una falta de consistencia entre los contenidos y la pertinencia de su estudio.

Los propósitos y los aprendizajes son concebidos como articuladores e integradores de temas en abstracto, que se repiten en las columnas de aprendizajes y temáticas. Además de que no dan importancia a los momentos de evaluación (presentación de exámenes, exposiciones, evaluaciones diagnósticas, seguimiento a proyectos de investigación y de creación de productos, revisión de la bitácora de clases).

En cuanto a las estrategias didácticas, observamos que todo conflicto hallado se centra en la congruencia de las estrategias sugeridas con el tiempo asignado. Éstas no parecen contemplar el tiempo de realización, porque ninguna de ellas es concreta ni precisa a causa del tipo de aprendizaje que se pretende lograr. La infraestructura para su desarrollo tampoco es mencionada en el Programa, esto es, los espacios en que se llevan a cabo las estrategias, así que se asume que es sólo en las aulas y quizá con uso de internet pero no se especifica para qué o cómo.



Las fuentes de consulta no están separadas en básicas y complementarias. Sólo presentan fuentes: 1. Para el estudiante; 2. Para el profesor; y 3. Referencias electrónicas. Además, no todas las referencias citadas en la bibliografía se encuentran disponibles en todos planteles.

Como se puede observar, las problemáticas detectadas son constantes a lo largo de cada uno de los criterios establecidos para la valoración de la pertinencia del Programa Actualizado de Latín II. Por ello no es de extrañarse que el porcentaje de respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo sea mayor ya que fue evidente para los docentes, que no se siguieron cabalmente los lineamientos para la elaboración de Programas de Estudio, que además están incluidos en un documento oficial que lleva el mismo nombre y que fue proporcionado por las instancias correspondientes a la comisión encargada de la actualización de los programas en el año 2016 (véase, *Lineamientos para la actualización de los programas de estudio*, 2016 pp. 133-143).

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes finales del CAB:

<i>Totalmente en desacuerdo/En desacuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo/ De acuerdo</i>
Total: 149 = 53.98%	Total: 127= 46.01%



- **Formación de Profesores para Latín**

Durante este año, se han impartido tres cursos de formación de profesores en los que el tema principal fue la puesta en marcha y seguimiento para detectar problemáticas y dar soluciones de los nuevos programas de las materias de Griego y Latín.



El primero, ***Seguimiento a los Programas de Estudio de quinto semestre de Griego I y Latín I***, fue impartido por los profesores Alejandro Flores Barrón y Raúl Alejandro Romo Estudillo. El curso tuvo una duración de 20 horas, divididas en trabajo presencial y trabajo a distancia. La sede para las sesiones presenciales fue el CCH Vallejo. Se llevó a cabo del 2 al 6 de diciembre en el turno matutino con tres sesiones presenciales y dos en línea. Durante este curso además de hacer un repaso de las consideraciones de lo que es el Modelo Educativo, La Orientación y Sentido del Área de Talleres y el enfoque de las materias, aquí se resolvió el de quinto semestre.

El segundo fue el de ***Seguimiento a los Programas de Estudio de sexto semestre, Griego II y Latín II***, del 24 de febrero al 6 de marzo de 2020 en la modalidad en línea y con una duración de 20 horas. Fue impartido por los profesores Raúl Alejandro Romo Estudillo y Lorena Guadalupe Rivera Anaya, en el marco del seguimiento a los programas actualizados de las materias de sexto semestre. A lo largo de las sesiones se brindó material de apoyo y se realizaron actividades de refuerzo acerca del Modelo Educativo, de las estrategias didácticas, se resolvió el CAB para las materias de sexto semestre.

Por último, un tercer curso titulado ***Los tres ejes con el enfoque comunicativo en Griego y Latín***. El objetivo de éste fue analizar críticamente los Programas de Estudio Actualizados de Griego y Latín en relación con el marco institucional del CCH y a partir de la experiencia y reflexión de la práctica docente. Los impartidores fueron la profesora Ivette Caldera Chapul y el profesor Raúl Alejandro Romo Estudillo. Modalidad en línea, del 7 al 11 de septiembre de 2020.



En este punto consideramos también algunas propuestas de formación de profesores que serían de apoyo para los docentes.

- Curso de actualización docente en Modelo Educativo, Orientación y Sentido del Área de Talleres. El carácter del curso de actualización puede establecerse como obligatorio para los docentes que imparten las materias de Latín y Griego. El periodo de impartición podría ser el decembrino con un total de 40 horas.
- Organización de encuentros multidisciplinarios de profesores de lenguas modernas y clásicas, en que los docentes expongan ponencias que permitan conocer e intercambiar puntos vista y experiencias acerca de la enseñanza de lenguas.
- Grupos de estudio entre docentes que permita el conocimiento y aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del Latín en el CCH. El estudio de los planteamientos del Modelo Educativo del CCH.
- Organización y oferta de cursos de formación en evaluación e instrumentos aplicado a la enseñanza de lenguas en el CCH.
- Diseño de estrategias que permitan aplicar el enfoque comunicativo para su posterior exposición en mesas de discusión entre docentes que imparten materias propias del Área de Talleres.
- Trabajo y acuerdos conjuntos entre pares acerca de las necesidades de seguir con un programa tradicional. Esto podría establecerse en reuniones al final de cada semestre.



- Grupos de docentes por planteles para discutir acerca de la materia de latín (y griego) de acuerdo con las necesidades del CCH y siguiendo sus directrices de fundación; y de la importancia de un Modelo Educativo que se planteó diferente al de la ENP.
- Curso de actualización en el ámbito del uso de las TIC y de las TAC en ambientes de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- Encuentros para socializar usos didácticos de TIC y TAC en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, ahí los docentes participantes exponen sus ponencias, estrategias didácticas o investigaciones aplicadas a sus materias en situaciones reales. Una vez por año, en periodo interanual.



PROPUESTAS DE SOLUCIÓN A LOS PROBLEMAS ENCONTRADOS EN LATÍN II

- **Propuestas para Apoyos y recursos didácticos: infraestructura, servicios, entre otros**

Las propuestas de solución para las problemáticas detectadas, desde nuestra consideración, primeramente, deben centrarse en la apertura de plazas de carrera de tiempo completo, pues los docentes no tendrían que recurrir a otros empleos y podrían dedicarse al cien por cien a tratar los diversos asuntos que requieren atención en favor de la materia de Latín y del CCH. Apoyo a los docentes que soliciten plazas de definitividad, por medio de curso de preparación de expedientes y guía en los trámites administrativos. Orientación a los profesores de reciente ingreso acerca de la presentación del examen filtro. Organización conjunta entre la Secretaría Académica de cada Plantel y las instancias correspondientes para ofrecer a los maestros en activo y con dos años de antigüedad una opción de horario en un solo turno (matutino o vespertino) evitando las horas libres entre clases que pueden llegar a provocar que un profesor tenga horarios de 7:00 hrs a 21:00 hrs. Distribución en el número de alumnos por grupo, ya que actualmente se atienden hasta 55 alumnos por grupo, una buena opción sería formar grupo de 25 a 30 alumnos (como máximo).

En cuanto a la problemática referente a los servicios, sería importante que la Jefatura de Servicios Generales de cada plantel realizara un balance de las condiciones en las que se encuentra el Colegio, asimismo que trabajara en concordancia con el resto de las jefaturas y con la dirección del Plantel. De esta manera se podrían resolver los problemas de abasto de agua, limpieza de salones, espacios abiertos, baños y coordinaciones.



Los recursos materiales también fueron mencionados, de modo que para solucionar la insuficiencia en el préstamo de equipo de cómputo y audiovisual, sería prudente que se realizara un inventario real de los equipos con los que cuenta el plantel y a partir de los resultados llevar un control del préstamo y devolución de los mismos, evitando que un solo profesor permanezca con el equipo durante seis horas seguidas, dando oportunidad a los demás de solicitarlo.



La prestación de servicios por parte del personal médico debe ser supervisada continuamente y sobre todo en el turno vespertino ya que los argumentos dados para no brindar el servicio han sido tan peligrosos que recientemente en el Plantel Azcapotzalco (en enero de 2020) se perdió la vida de un estudiante al interior de un salón. No fue auxiliado por el personal médico en turno (véase <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/01/24/negligencia-medica-en-muerte-de-alumno-de-cch-azcapotzalco-unam-7608.html>).

Finalmente, por lo que respecta a la Biblioteca (en el Plantel Azcapotzalco), ésta ha tenido la buena atención en la búsqueda y préstamo de material. Sólo se recuerda que los asuntos acaecidos durante este año han detenido que se siga con el trámite de la adquisición de materiales que apoyan el programa de Latín II, y que fueron solicitados por los docentes que imparten la materia, a través de la Coordinación de Talleres del Turno Matutino en enero de 2020.



- **Propuesta para Materiales de Latín II**

Materiales elaborados por profesores de la asignatura

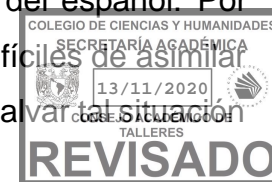
La solución a la falta de guías completas del programa actualizado podría darse a partir de una convocatoria para su elaboración, dando un plazo de entrega a quienes la elaboren y a la instancia que la valida. La falta de materiales didácticos (paquetes didácticos de Latín II) podría solucionarse a través de la reunión de docentes en un seminario para la elaboración de materiales que apoyen los cursos ordinarios. Que esa convocatoria sea emitida a nivel central. La mejora laboral sería un incentivo para la participación docente en estos trabajos, ya sea proponiendo una comisión que reduzca horas frente a grupo y que le permita dedicarse a la elaboración conjunta de algún paquete didáctico para Latín II sin que su remuneración sea reducida ni sus estímulos, o abriendo plazas de tiempo completo en la materia de Latín y en los cinco planteles.

Propuesta sobre libros para Latín II en las bibliotecas de los planteles

Para los libros impresos no existentes en todas las bibliotecas, una solución puede ser solicitar el apoyo de los docentes especialista en la materia que verifiquen si son de utilidad los títulos seleccionados, para tomar la decisión de adquirirlos y ponerlos a disposición para consulta y préstamo de la comunidad del Colegio. Para lograr esto se requiere de un trabajo conjunto entre encargado de Biblioteca, Dirección del plantel, Área de Talleres y docentes que imparten la materia.

Propuesta sobre productos de profesores de tiempo completo acerca de Latín II

Las soluciones expuestas por los profesores de tiempo completo se centran en enseñar a los alumnos conceptos propio del latín en su aspecto más gramatical, así como hacer una especie de recordatorio de la gramática del español. Por ejemplo: "...Palabras como caso, declinación, desinencia, ablativo, genitivo, etcétera comúnmente son difíciles de asimilar por los muchachos, pero, encontrando sus equivalentes en español o gramática actual, es que se puede salvar tal situación espinosa." (López, G.).



Otra solución fue abordar mayoritariamente el complemento lexicológico y poner atención específica al vocabulario lo que va de la mano con el Área complementaria por la elaboración de Glosarios de Términos: “...en este año escolar recientemente terminado, puse más atención en aquel vocabulario conceptual y “raro” que caracteriza a la lengua latina, a fin de percatarme de en qué nomenclatura en específico los alumnos se enfrentan a dificultades para entenderla. Palabras como caso, declinación, desinencia, ablativo, genitivo, etcétera comúnmente son difíciles de asimilar por los muchachos, pero, encontrando sus equivalentes en español o gramática actual, es que se puede salvar tal situación espinosa.” (López, G.)



También se propone la solución de ajustar su planeación didáctica e implementar ejercicios adicionales “...añadí diálogos latinos a manera de conversación para jugar un poco con la lengua clásica como si esta fuera una lengua moderna, estos diálogos fueron tomados de un método conocido como *ASSIMIL. La méthode intuitive Le Latín* (collection SAN PENE). En cuanto a la parte lexicológica puse más atención en los ejercicios de composición y derivación para la formación de palabras españolas procedentes del latín”. (Paredes, G.) Incluso “...aplicar ejercicios con oraciones ricas en contenido cultural y con una estructura menos latina, pero más idónea para comprender el tema gramatical.”(Paredes, G.)

Otra es, “...buscar textos originales de autores latinos que cumplan con varios requisitos a la vez: a) que contengan el tema gramatical que enuncia la unidad, [b] que traten del tema cultural o sean del autor que se pide y c) que contengan suficiente



vocabulario del tema cultural y que además permitan hacer ejercicios con la temática del complemento lexicológico.”
(Buenrostro, pp. 7-8).

Como puede observarse, los docentes de tiempo completo dan informe de que la gramática es una constante dificultad, entonces cabe preguntarnos ¿por qué se decidió elaborar el programa de Latín II de acuerdo con un enfoque tradicional que se centra en la gramática en abstracto? ¿Por qué no se decidió abordar el programa a través del enfoque comunicativo, tal como lo plantea la Orientación y Sentido del Área de Talleres de Lenguaje y comunicación? ¿Por qué no se recurrió a los planteamientos del Modelo Educativo del CCH? De ahí que la solución planteada a esta problemática y basada también en las respuestas dadas a través del CAB, sea que el Programa de Latín II requiera de ciertas modificaciones en pro de una mejor práctica docente que lleve al alumno a un aprendizaje significativo de acuerdo con lo que plantea el Modelo Educativo del CCH ya desde su fundación.

Propuestas al Programa de Latín II sobre Resultados del Análisis Cuantitativo y Cualitativo

Las soluciones expuestas en este instrumento dan cuenta de la necesidad de replantearse por qué se eligió darle un enfoque formal al programa de Latín II. Se observó que las respuestas dadas por los diferentes profesores se centraron en la presentación de problemáticas en cada uno de los componentes del Programa actualizado. Las problemáticas que las van desde un nuevo planteamiento de los propósitos hasta cursos de formación docente en el Modelo Educativo del CCH. Algunas propuestas son,

- ✓ Incluir conceptos que tengan una recepción positiva en los alumnos o adaptarlos a las condiciones del aprendizaje.
- ✓ Considerar la maduración intelectual del alumno que va de las edades de 17 a 20 años para establecer adecuadamente los elementos que se integran en el programa.



- ✓ Tomar en cuenta la importancia de la clase taller para el Área a la que pertenece la materia de Latín y en general lo que significa el Modelo Educativo del CCH. «En el taller, cada estudiante es un sujeto activo que **conserva el conocimiento** a través de la práctica [...]. El taller es un espacio de interacción comunicativa que supone **intercambios** múltiples entre los participantes».
- ✓ Revisar los documentos institucionales que le dan sentido al CCH.
- ✓ Actualizar fuentes electrónicas en constante crecimiento, para aprovechar el uso de las TIC y de las TAC en favor de los aprendizajes.
- ✓ Recurrir a una propuesta de recursos digitales para principiantes en el estudio del latín.
- ✓ Investigar, evaluar y mencionar aquellos recursos que se encuentran en las redes sociales para enriquecer la labor y actualizar la búsqueda de información para alcanzar los aprendizajes.
- ✓ Encaminar las formas de evaluación a valorar la situación de comunicación, los propósitos del enunciador y el grado de formalización requerido en las distintas condiciones que imponen las prácticas académicas y sociales.
- ✓ Observar la evaluación como un proceso en el que se valoran aspectos más allá de los que ofrecen los resultados cuantitativos; por ello es importante delimitar qué es lo que se va a evaluar, incluir habilidades, valores y actitudes; tener en cuenta aspectos cualitativos (y cuantitativos) enfocados a la adquisición de aprendizajes, para que finalmente también incluyan la retroalimentación como parte del proceso.
- ✓ Retomar lo que dice el Modelo Educativo en cuanto a la formación que ofrece: aprender a ser, pues el estudiante se forma en valores aprendiendo de los docentes.
- ✓ Clarificar en la introducción la manera en la que el programa contribuye al perfil del egresado de **acuerdo con lo** planteado en el Modelo Educativo del Colegio.
- ✓ Vincular directamente la materia de latín con otras asignaturas del área de talleres.



- ✓ Promover el conocimiento y aprovechamiento de las TIC y de las TAC
- ✓ Revisar métodos comunicativos de enseñanza y aprendizaje del latín.
- ✓ Ir más allá de la oración y la palabra aislada, para comprender textos breves completos.
- ✓ Atender, por parte de los docentes, al auge de las redes sociales que ha propiciado el intercambio de información y experiencias de aprendizaje basadas en el uso activo de las lenguas clásicas.
- ✓ Clasificar las fuentes en básicas y complementarias.



• **Propuestas para formación de profesores de Latín**

- ✓ Curso de actualización docente en Modelo Educativo, Orientación y Sentido del Área de Talleres. El carácter del curso de actualización puede establecerse como obligatorio para los docentes que imparten las materias de Latín y Griego. El periodo de impartición podría ser el periodo interanual con un total de 40 horas.
- ✓ Organización de encuentros multidisciplinarios de profesores de lenguas modernas y clásicas, en que los docentes compartan sus ponencias conocer e intercambiar puntos vista y experiencias acerca de la enseñanza de lenguas.
- ✓ Grupos de estudio entre docentes que permita el conocimiento y aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del Latín en el CCH. El estudio de los planteamientos del Modelo Educativo del CCH.
- ✓ Organización y oferta de cursos de formación en evaluación e instrumentos aplicados a la enseñanza de lenguas en el CCH.

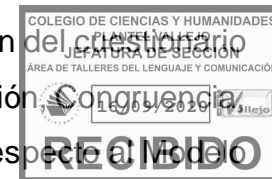


- ✓ Diseño de estrategias que permitan aplicar el enfoque comunicativo para su posterior exposición en mesas de discusión entre docentes que imparten materias propias del Área de Talleres.
- ✓ Trabajo y acuerdos conjuntos entre pares acerca de las necesidades de seguir con un programa formal. Esto podría establecerse en reuniones al final de cada semestre.
- ✓ Grupos de docentes por planteles para discutir acerca de la materia de latín (y griego) de acuerdo con las necesidades del CCH y siguiendo sus directrices de fundación; y de la importancia de un Modelo Educativo que se planteó diferente al de la ENP.
- ✓ Curso de actualización en el ámbito del uso de las TIC y de las TAC en ambientes de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- ✓ Encuentros para socializar usos didácticos de TIC y TAC en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, ahí los docentes participantes exponen sus ponencias, estrategias didácticas o investigaciones aplicadas a sus materias en situaciones reales. Una vez por año, en periodo interanual.



Análisis Cuantitativo y Cualitativo del Programa de la Asignatura de Latín II

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de seguimiento y aplicación del programa de Griego II, en función de los cinco criterios utilizados: Adecuación, Vigencia, Relevancia y Factibilidad, para evaluar la coherencia y congruencia del programa de Griego I respecto al Modelo Educativo, al Enfoque disciplinario, a la Orientación y Sentido de Área y al Perfil del Egresado.



N.B. Como el espacio de redacción es mínimo en las columnas, para ganar espacio y brevedad preferimos usar las iniciales en mayúsculas de quien hace el comentario y en minúsculas del responsable de sintetizar y elaborar el análisis.

(YSR): *Yadira Sánchez Rodríguez*

(RARE) (rare): *Raúl Alejandro Romo Estudillo*

(JRHH): *Janet Roxana Hernández Hernández*

(LGRA) (Igra): *Lorena Guadalupe Rivera Anaya*

(DAS): *Diego Arista Saavedra*

(AFB): *Alejandro Flores Barrón*

(RMAB) *Roxana Mercedes Alemán Buendía*

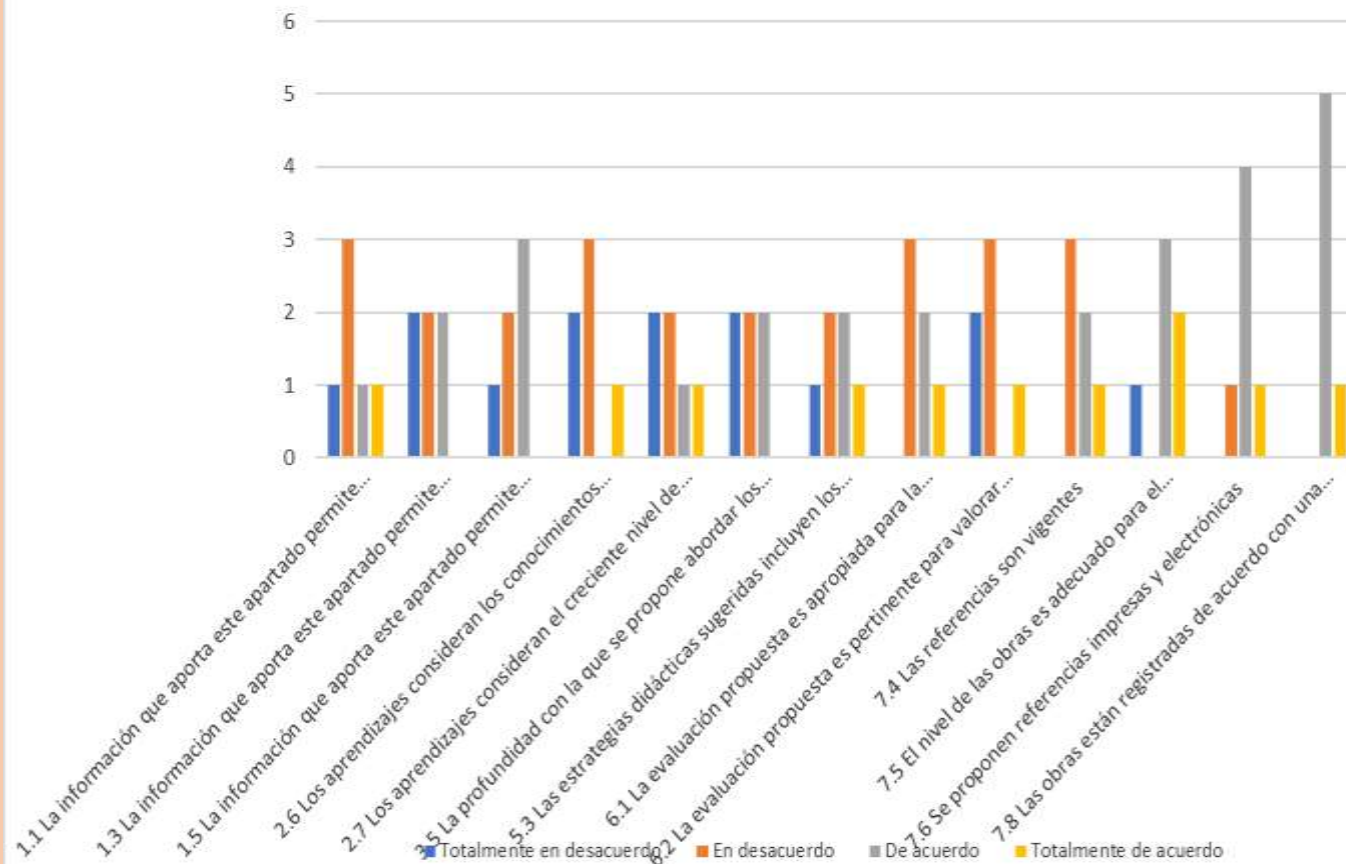
(ALG) *Adriana López González*



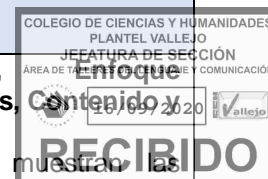
ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LATÍN II

Criterio de Adecuación

El apartado revisado es pertinente, a propiado o conveniente para el nivel, el modelo, los propósitos y/o la población, según sea el caso.





Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones generales del criterio
. Introducción	1.1 Los propósitos responden al Modelo Educativo del Colegio	<p>“El programa parece que adopta el enfoque comunicativo y el método inductivo, pero termina instrumentando en los propósitos, aprendizajes y temática un enfoque gramatical con método deductivo, que no es coherente con el Modelo Educativo y con el enfoque disciplinario asumido por el Área del Lenguaje en el Colegio desde 1995.” (AFB/lgra)</p> <p>“Los propósitos generales de las asignaturas de Latín I y II... no permiten que los lectores nos hagamos una idea general de cómo se inscribe la asignatura en el Modelo Educativo del CCH.” (JRHH/lgra)</p> <p>“Los propósitos de la presentación distan del Modelo Educativo del CCH, ya que se centra en los contenidos declarativos y dejan de lado el desarrollo de habilidades para la vida como lo establece el saber ser.” (YSR/lgra).</p> <p>“Me parece que ni los propósitos generales ni los de cada unidad, responden a un conocimiento del Modelo Educativo.” (LGRA/rare).</p> <p>“Considero que se deben agregar los propósitos específicos del Área de Talleres y de la asignatura como abonar a la comprensión de textos en lengua materna y en latín, reconociendo su valor lingüístico y estético, además de su trascendencia.” (RMAB/lgra).</p>	<p>Modelo Educativo, disciplinario, Propósitos, Contenido y pertinencia</p> <p>En este apartado se muestran las problemáticas, aciertos y propuestas de solución encontradas en las respuestas que proporcionaron los docentes en el Cuestionario. Se basan en la correspondencia o no de los propósitos del Programa con respecto a lo que postula el Modelo Educativo del Colegio, así como en el enfoque disciplinario de la asignatura.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>1.1. Los propósitos no corresponden al Modelo Educativo del Colegio ya que siguen un enfoque formal dedicado exclusivamente a la gramática sin aplicación alguna.</p> <p>No se apoyan en la Orientación y sentido del Área de Talleres.</p> <p>Hay desconocimiento del Modelo Educativo del Colegio, lo cual se observa en la instrumentación tradicional que muestra el Programa.</p> <p>Los propósitos se centran en contenidos declarativos y no en el desarrollo de habilidades.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>1.3. Los docentes no se encuentran actualizados en los enfoques de enseñanza aprendizaje existentes.</p>



	1.3 El enfoque disciplinario es apropiado para los propósitos de la asignatura	<p>“Se nota que quienes elaboraron el programa no están actualizados en los enfoques de enseñanza-aprendizaje existentes; no asumen el enfoque del Área, pero el enfoque que proponen no es nombrado sino bajo la siguiente expresión (p. 9) «el enfoque disciplinario debe atender la naturaleza del conocimiento, en este caso, la lengua latina, que por ser lengua en desuso, debe privilegiarse el aprendizaje de sus componentes morfológico, fonológico, léxico y sintáctico.” (AFB/Igra)</p>	<p>1.5. Los propósitos expresados en el programa están muy dirigidos a alcanzar una enseñanza con enfoque formal y que describe a la lengua, pero ni los propósitos ni los contenidos son adecuados al Modelo Educativo del CCH.</p> <p>En los puntos 1.3 y 1.5 no hay planteamiento de soluciones, sin embargo, abordan aspectos importantes en la detección de problemas. El resultado que se obtiene de la estructura del Programa provoca que el estudiante no logre la autonomía en su aprendizaje. El profesor sigue siendo el principal actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p> <p>1.1. Agregar los propósitos específicos del área de Talleres.</p> <p><i>Propuestas generales de soluciones:</i></p> <p>Algunas de las propuestas de solución para la problemática planteada en estos puntos se enuncian a continuación: Curso de actualización docente en Modelo Educativo, Orientación y Sentido del Área de Talleres. El carácter del curso de actualización puede establecerse como obligatorio para los docentes que imparten las materias de Latín y Griego. El período de impartición podría ser el interanual con un total de 40 horas. (LGRA)</p>
	1.5 El contenido del programa es pertinente para los propósitos de la asignatura	<p>“Los propósitos expresados en el programa están muy dirigidos hacia el logro de metas que atañen a una perspectiva de enseñanza basada en un enfoque formal y descriptivo de la lengua, en consecuencia este apartado hace referencia a contenidos predominantemente gramaticales. El problema, entonces, no es que los contenidos sean pertinentes a los propósitos en este programa, sino que ni los propósitos ni los contenidos expresados aquí están adecuadamente integrados al Modelo Educativo del CCH, dado que no parten del enfoque disciplinario y didáctico-pedagógico señalados en el Plan de Estudios y en el documento de Orientación y sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.” (JRHH/AFB/RARE/Igra)</p>	<p><i>Soluciones planteadas:</i></p> <p>1.1. Agregar los propósitos específicos del área de Talleres.</p> <p><i>Propuestas generales de soluciones:</i></p> <p>Algunas de las propuestas de solución para la problemática planteada en estos puntos se enuncian a continuación: Curso de actualización docente en Modelo Educativo, Orientación y Sentido del Área de Talleres. El carácter del curso de actualización puede establecerse como obligatorio para los docentes que imparten las materias de Latín y Griego. El período de impartición podría ser el interanual con un total de 40 horas. (LGRA)</p>



			<p>Los propósitos y aprendizajes</p> <p>En los siguientes puntos se exponen los problemas detectados por los docentes, así como algunas posibles soluciones. Se aborda la consideración en el establecimiento de los aprendizajes de los conocimientos previos de los estudiantes y el nivel de complejidad de los aprendizajes.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>2.6. No hay relación entre temática, aprendizajes pues el programa se basa en un formalismo gramatical. No se retoman conocimientos previos en componentes y eje. Existe una desarticulación entre el eje y los componentes.</p> <p>2.7. Hay una acumulación de conceptos que no presentan funcionalidad. No se pueden problematizar en aspectos de la vida cotidiana. Los aprendizajes conceptuales vuelven difícil la materia para los alumnos. El programa no aporta a los profesores elementos importantes para la jerarquización de aprendizajes en términos de niveles cognoscitivos. No apoya en la elaboración de estrategias y secuencias didácticas. Presenta la enseñanza de la lengua como un ente abstracto, lo que lleva a abordar solamente paradigmas gramaticales.</p> <p><i>Propuestas generales de soluciones:</i></p> <p>En ninguna de las respuestas los docentes abordan alguna propuesta</p>
2. Propósitos y aprendizajes	2.6 Los aprendizajes consideran los conocimientos previos de los alumnos.	<p>“Tomando en cuenta el desfase que existe entre los enfoques disciplinario y didáctico-pedagógico de los programas de Latín I y II con respecto al resto de las asignaturas del Área de Talleres, considero que el programa retoma muy poco de los conocimientos previos y de las habilidades que los alumnos han alcanzado en las materias precedentes del Área (TLRIID I, II, III y IV). Un programa basado en el formalismo gramatical, en una institución que promueve aprendizajes comunicativos de la lengua, difícilmente podrá encontrar relaciones temáticas, ni de aprendizajes desde una perspectiva tan cerrada.” (JRHH/AFB/Igra)</p> <p>“Los aprendizajes consideran los conocimientos previos de los alumnos sobre todo en el eje gramatical; no ocurre así con el complemento cultural, mismo que parece desarticulado, es decir, no se necesita ver el anterior para poder abordar el subsecuente, pues no hay un orden en los aprendizajes de cada unidad. Sobre el complemento léxico, existe una desarticulación entre el aprendizaje sobre los fenómenos semánticos y la interpretación y uso de las locuciones latinas, tanto de uso general como las de uso jurídico, ya que lograr el primer aprendizaje no sirve como andamiaje para abordar los relacionados con las locuciones latinas.” (RMAB/Igra)</p>	 
	2.7 Los aprendizajes consideran el creciente nivel de complejidad para la comprensión conceptual	<p>“El programa de Latín II está sustentado en su mayor parte en aprendizajes del nivel cognoscitivo de conocimiento, esta falta de equilibrio entre aprendizajes de distintos niveles cognoscitivos está ocasionando que la asignatura se oriente hacia la mera acumulación de conceptos que no</p>	

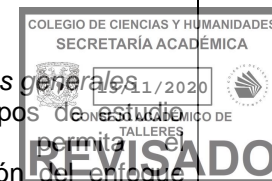
		<p>son funcionales ni siquiera dentro del programa mismo, toda vez que dificultan la puesta en marcha de una tarea en la que se integren aprendizajes de los niveles de conocimiento, comprensión y aplicación. Es decir, una tarea dirigida hacia la solución de un problema o hacia el análisis de alguna situación cotidiana en la que los alumnos apliquen conocimientos que ellos mismos puedan explicar, ejemplificar o parafrasear a partir de su propia comprensión de un conjunto de conceptos. Otro problema que se deriva del exceso de aprendizajes de nivel conocimiento es que la asignatura pierde significatividad para el alumno y la vuelve difícil de comprender justamente por el hecho que ya he señalado de que los aprendizajes se quedan en el nivel conceptual y en la verificación de los conceptos en un contexto dado, pero no en su comprensión a través de su empleo para resolver una necesidad de comunicación o un problema cotidiano. Considero que el programa no está aportando a los profesores elementos importantes para la jerarquización de los aprendizajes en términos de niveles cognoscitivos, jerarquización que es muy importante en el diseño de estrategias y secuencias didácticas que faciliten el aprendizaje en los alumnos a partir de actividades realmente significativas para su formación.” (JRHH/Igra)</p> <p>“Más que haber una progresión entre los aprendizajes de cada unidad (y entre todos los aprendizajes del programa), lo que hay es tres tipos de aprendizajes (los del eje gramatical, y los complementos lexicológico y cultural) que muy difícilmente (por no decir de manera imposible) pueden relacionarse entre sí. Por otro lado, la progresión entre los aprendizajes de un mismo tipo tampoco tiene una lógica basada en lo que se denomina comprensión conceptual (por parte de los estudiantes) sino una lógica interna basada en lo que se considera simple y complejo desde la</p>	<p>para solucionar las problemáticas que plantean. Sin embargo, se propone lo siguiente:</p> <p>Organización de espacios multidisciplinarios de profesores de lenguas modernas y clásicas, en que los docentes expongan ponencias relativas a sus estrategias y métodos de enseñanzas de lenguas extranjeras y siguiendo el enfoque didáctico-disciplinario que plantea cada Área. Una vez por año y durante el periodo interanual. Con emisión de constancias respectivamente. (LGRA)</p>
--	--	---	--



		<p>disciplina misma (sin que se contemple si los temas son efectivamente fáciles o difíciles de ser apropiados por parte de los estudiantes). El punto detrás de una programación de aprendizajes basada en temas gramaticales es que 1) las personas no aprendemos una lengua (ni almacenamos nuestro conocimiento de una lengua) en paradigmas como los presentan las gramáticas (y la inclusión de los temas gramaticales en los aprendizajes está basada precisamente en la disposición que hacen tradicionalmente las gramáticas) y 2) lo que puede ser fácil o difícil conceptualmente (esto es, fácil o difícil de explicar) no se corresponde necesariamente con lo que es fácil o difícil de aprender; por eso cualquier determinación sobre lo simple o complejo en este caso, mientras no esté basado en investigaciones, parte de consideraciones subjetivas. Sobre los aprendizajes de los complementos lexicológico y cultural, no se advierte algún tipo de progresión que considere el creciente nivel de complejidad para la comprensión conceptual.” (RARE/lgra)</p> <p>“En cuanto a si los aprendizajes consideran el creciente nivel de complejidad para la comprensión conceptual sucede algo semejante al caso anterior: en el eje gramatical sí se muestra un creciente nivel de complejidad lo que permite la comprensión de conceptos nuevos y más complejos, pero en los complementos cultural y léxico no sucede de esa manera, ya que están desarticulados, salvo en el caso de las locuciones latinas de uso general y las de uso jurídico.” (RMAB/lgra)</p>	
3. Temática	3.5 La profundidad con la que se propone abordar los contenidos es apropiada para el	“Considero que la profundidad que el programa propone para abordar sus contenidos (en concreto, los del eje gramatical, los cuales de hecho representan la mayor porción en el programa) no es apropiada para el nivel	<p>La temática En el siguiente punto se abordan las respuestas de los docentes en torno a la</p>

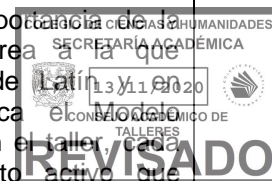
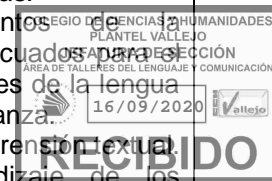


	bachillerato de la UNAM	<p>bachillerato debido a la naturaleza misma de los contenidos (conceptos gramaticales) y a la manera en como se propone abordarlos (enfoque formal y descriptivo de la lengua). Me parece que el programa se plantea propósitos que demandan un gran esfuerzo cognitivo del estudiante, para los cuales no tiene conocimientos previos o referentes inmediatos en los que apoyarse para facilitar su asimilación, a lo que también hay que agregar que por sí mismos no son significativos para el alumno.” (JRHH/Igra)</p> <p>“La propia elección de temas gramaticales tan teóricos y abstractos (sobre los que los estudiantes muchas veces no tienen noción ni en su propia lengua) ya nos parece un nivel de profundidad y especificidad totalmente inadecuada para el bachillerato de la UNAM. A este respecto, recordemos lo que dice la institución en el sentido de que «los conceptos teóricos acerca de la lengua tienen valor en la enseñanza deseada, no para formar eruditos en Lingüística, Poética o Retórica, sino en cuanto ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer un usuario culto de las lenguas materna o extranjeras, en un ámbito cultural cada vez más amplio», Así pues, los temas que plantea el programa son propios de la teoría lingüística tradicional y pertenecen al especialista de la disciplina lingüística; no son adecuados a un nivel medio como es el bachillerato universitario”. Por el contrario, los temas de los complementos lexicológico (fuera de ese tema sobre los cambios semánticos) y cultura, desde nuestra perspectiva, se tocan muy a la ligera y no se profundiza. Por otro lado, se incluye un tema como las «características esenciales de la comedia romana: la fabula palliata y la fabula togata» que nos parece propio del especialista en la literatura clásica y, en</p>	<p>profundidad de los contenidos y si es apropiada para el nivel Bachillerato de la UNAM. Se centra en las problemáticas encontradas.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>3. 5. El nivel de los contenidos no es apropiado para el bachillerato a causa de la abundancia de conceptos gramaticales que por su naturaleza son abstractos.</p> <p>Los contenidos no son significativos para los alumnos.</p> <p>Los contenidos responden a la especialización, la licenciatura en Letras clásicas.</p> <p>No toman en cuenta el enfoque comunicativo.</p> <p>No contribuyen a que el alumno enfrente y resuelva problemas de la vida cotidiana.</p> <p>Los temas son propios de la teoría lingüística .</p> <p>Los temas de los ejes lexicológico y cultural son tomados de manera demasiado general.</p> <p>El tema concreto de la comedia romana es escurridizo.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p> <p>3.5. Revisar los documentos institucionales que le dan sentido al CCH.</p> <p><i>Propuestas de soluciones generales:</i></p> <p>La organización de grupos de estudio entre docentes que permita el conocimiento y aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del Latín en el CCH.</p>
--	-------------------------	---	---



		<p>particular, de la comedia romana (un tema, por lo demás, muy escurridizo).” (RARE/lgra)</p> <p>“Observo que se pretende formar alumnos de primer semestre de la Licenciatura en letras clásicas. Se olvida de la importancia del enfoque comunicativo. No hay una propuesta de abordaje del latín dirigido a estudiantes que poseen diversos intereses ajenos a los de un especialista. Dice el programa, “la materia de latín pretende proporcionar al alumno las habilidades y conocimientos disciplinarios indispensables para un mejor desarrollo y llegar con mejores posibilidades de éxito a estudio de licenciatura...” (p. 8), sin embargo, el alumno ni siquiera podrá hacer frente como se hubiera deseado (y aparece en el Modelo Educativo) a su inserción en el nivel superior de cualquier área que quiera, mucho menos podrá hacer frente a su realidad por medio de un pensamiento crítico y aplicable, porque las declinaciones de sustantivos, el arco y la bóveda, los verbos regulares en pretérito pluscuamperfecto, etc., no les dice nada de lo es la vida académica ni la vida cotidiana en un trabajo cualquiera, por ejemplo.” (LGRA/rare).</p>	<p>El estudio de los planteamientos del Modelo Educativo del CCH. (LGRA)</p> <div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div>
<p>5. Estrategias didácticas</p>	<p>5.3 Las estrategias didácticas sugeridas incluyen los procedimientos de trabajo de la disciplina</p>	<p>“Las actividades de enseñanza propuestas como estrategias incluyen procedimientos de la especialidad, que no son adecuados para el aprendizaje de habilidades lingüísticas, ya que en el nivel propedéutico no se deben formar especialistas en procedimientos de análisis morfológico, ya que esos procedimientos no contribuyen a la comprensión textual, sino a un formalismo poco productivo para hacer uso comunicativo de la lengua.” (AFB/lgra)</p> <p>“Tal como figuran en el programa, las estrategias didácticas sugeridas no permiten hacerse una idea muy clara de hasta qué punto se consideran los</p>	<p>Las estrategias didácticas</p> <p>En este punto los docentes presentan respuestas en las estrategias sugeridas en cuanto a la inclusión de procedimientos disciplinarios. Se presentan problemáticas encontradas y propuestas de solución.</p> <div data-bbox="1707 1201 1978 1378" data-label="Image"> </div>


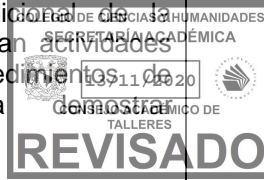
		<p>procedimientos de trabajo propios de la disciplina. Pero el problema, creo yo, no es que se tomen en cuenta tales procedimientos, sino que los procedimientos sirvan o no para facilitar el aprendizaje en el alumno. Creo que si los procedimientos propios de una disciplina tienen una interferencia negativa en el aprendizaje del alumno, más valdría no incluirlos, a menos que se hayan adaptado a las condiciones de aprendizaje del alumno. Justo éste es el caso de nuestra disciplina, cuya enseñanza en nuestro país está mayormente basada en procedimientos de análisis de los elementos morfológicos y sintácticos de la lengua como aproximación primaria a ella, lo cual en absoluto significa que sea la única manera de acercarse al discurso latino o la más válida o la mejor. Por esta razón considero que, aunque estos procedimientos son ya clásicos y ampliamente difundidos y aceptados en los círculos de académicos e investigadores de nuestra universidad, no son los más adecuados para propiciar un acercamiento grato y significativo a la lengua latina entre alumnos de bachillerato en proceso de maduración intelectual y cuya edad oscila entre los 17 y los 20 años. Es por eso que creo que en nuestras asignaturas no hay por qué seguir un enfoque formal si es posible asumir un enfoque más activo, basado en el aprendizaje activo de la lengua, fundamentado más en los procesos de adquisición del lenguaje que en la observación y descripción de la lengua, y enfocado hacia la necesidad real de comunicar en la lengua que se aprende.” (JRHH/Igra)</p> <p>“Lo que incluyen las estrategias sugeridas son una serie de actividades que se corresponden con el enfoque tradicional de la enseñanza de una lengua clásica, en este caso el latín. En el momento en que dejaron de lado por completo lo que postula el Modelo Educativo y el enfoque del Área, abandonaron el sentido de los propósitos como</p>	<p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>5.3. Los procedimientos de la especialidad no son adecuados para el aprendizaje de habilidades de la lengua ni para el nivel de enseñanza. No contribuyen a la comprensión textual. No facilitan el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Las estrategias no muestran claramente cómo es su consideración en cuanto a los procedimientos propios de la disciplina.</p> <p>Tienen una interferencia en el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Se sigue un enfoque formal.</p> <p>No distinguen entre estrategia didáctica y secuencia.</p> <p>Presentan secuencias más que estrategias.</p> <p>No conciben la clase taller tal como lo dicta el CCH sino como lo haría un modelo tradicionalista.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p> <p>5.3 No incluir procedimientos que tengan una inferencia negativa en los alumnos. Adaptarlos a las condiciones del aprendizaje</p> <p>Considerar la maduración intelectual del alumno que va de las edades de 17 a 20 años.</p> <p>Tomar en cuenta la importancia de la clase taller para el Área a la que pertenece la materia de Latín 13 y 14 general lo que significa el Modelo Educativo del CCH. «En el taller, cada estudiante es un sujeto activo que construye el conocimiento a través de la práctica [...]. El taller es un espacio de interacción comunicativa que supone</p>
--	--	--	---



		<p>parte fundamental de aprendizajes, contenidos y por supuesto, estrategias. La disciplina se ve reducida a declinar, buscar en gramáticas, ver estructuras oracionales, leer comedias, atender a exposiciones del profesor que tal vez les muestre algo de arquitectura romana o les deje leer algún libro de geografía e historia, y por supuesto los introduzca en el ámbito de la “traducción”, donde la morfosintaxis y no el mensaje, la realidad y la aplicación son lo más importante. Así que no hay instrumentos diciplinares que puedan observarse en las estrategias sugeridas.” (LGRA/rare)</p> <p>“De acuerdo con su localización en el plan de estudios, la materia de Latín debería seguir el procedimiento de trabajo propio del taller. Pero, considerando el tipo de actividades que se proponen, la clase se termina convirtiendo en un “taller para el análisis morfo–sintáctico y el razonamiento deductivo” en el que se trabaja con oraciones (como precisamente se señala en la presentación del programa). La estrategia para el aprendizaje 1 de la unidad 2 («Conoce la morfología de los adjetivos latinos en grado comparativo y superlativo, en textos latinos, a fin de que mejore su comprensión») es una buena muestra de este procedimiento de trabajo: El alumno elaborará cuadros de los adjetivos en grados comparativo y superlativo. Desarrollo: Los alumnos identificarán las formas de los adjetivos en grados comparativos y superlativos en oraciones o en textos. Cierre: En plenaria los alumnos explicarán la morfología de los adjetivos en grado comparativo y superlativo. En este ejemplo se ve claramente la naturaleza deductiva de las actividades (presentación de una regla que se constata en una serie de ejemplos), el trabajo con oraciones o textos (el texto sólo sirve como un lugar de donde se extraen las oraciones) y el análisis morfo-sintáctico (identificar las formas</p>	<p>intercambios múltiples entre los participantes». vid. RARE. Tomar en consideración para una posible revisión y/o adecuación del programa: “...el curriculum del Área de Talleres señala que se debe dar prioridad al método inductivo (aunque, para empezar, no se debería poner el acento en el tratamiento de temas gramaticales (sea de manera deductiva o inductiva), dado que la gramática por sí misma (como la presenta el programa) no es un punto de interés del Área), que se deben trabajar con textos...” vid. RARE</p> <p><i>Propuesta general de soluciones:</i> Implementación de formación de profesores de la materia en la orientación y sentido del área de Talleres. (LGRA)</p>
--	--	--	--







		<p>de los adjetivos)... el curriculum del Área de Talleres señala que se debe dar prioridad al método inductivo (aunque, para empezar, no se debería poner el acento en el tratamiento de temas gramaticales (sea de manera deductiva o inductiva), dado que la gramática por sí misma (como la presenta el programa) no es un punto de interés del Área), que se deben trabajar con textos (característica propia del enfoque comunicativo, en contraposición del enfoque formal que se concentra en el trabajo con oraciones; además de que el trabajo con textos concreta la concepción del Colegio como un bachillerato de fuentes (PEA,996: 57); por otro lado, tiene una concepción muy distinta de lo que es un taller.</p> <p>...al taller según lo conciben los documentos institucionales: «En el taller, cada estudiante es un sujeto activo que construye el conocimiento a través de la práctica [...]. El taller es un espacio de interacción comunicativa que supone intercambios múltiples entre los participantes». Y «en un espacio como el taller se ejercitan las diferentes actividades de modo recursivo. La expresión oral, la producción escrita, la comprensión oral y lectora, la investigación, la recopilación de textos para su lectura y análisis» (OySdAdPEA, 2006: 79). Nunca se habla en los programas de actividades que promuevan «la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la comprensión y producción de textos verbales, visuales e icono-verbales» (OySdAdPEA, 2006: 78).</p> <p>¿Cuál es, entonces, la idea del trabajo académico indicado por el modelo educativo del CCH que el procedimiento de los programas de Latín debería adoptar?</p> <p>Las sugerencias de secuencias que encontramos en el programa no tienen nada de esto.” (RARE/Igra)</p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

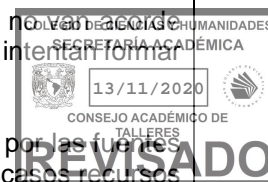
<p>6. Evaluación del aprendizaje</p>	<p>6.1 La evaluación propuesta es apropiada para la valoración de las habilidades consideradas en el programa de estudio</p>	<p>“Las actividades de evaluación que se proponen en el programa son apropiadas para las habilidades que promueve el programa, sin embargo, no son apropiadas para las habilidades que se espera que los alumnos obtengan de acuerdo con el perfil de egreso y las orientaciones específicas para las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Y no lo son por el hecho de que las actividades de evaluación propuestas en el programa no ofrecen datos relevantes para la evaluación de las habilidades comunicativas (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora) del alumno en la lengua que está aprendiendo. Por esta razón, puede afirmarse que la evaluación es coherente con los propósitos del programa, pero no con los propósitos del Área de la que forman parte las asignaturas de Latín I-II, y por ende, del Plan de Estudios.” (JRHH/Igra)</p> <p>“En general, considero que en el programa de Latín II no se le da un suficiente tratamiento a la cuestión de la evaluación. En el apartado «sobre evaluación» en la introducción general a los programas de Latín, la mitad del espacio utilizado está dedicado a exponer qué es la evaluación, sin hacer referencia en específico a las condiciones de la asignatura. La otra mitad habla de las habilidades que se espera que el alumno adquiera al terminar el curso, pero sin referencia al...desarrollo de esas habilidades. Tan sólo en un párrafo al final se mencionan «algunos instrumentos específicos para la evaluación de los aprendizajes», entre los que están los «reactivos de respuesta breve y para completar; comprensión-traducción de frases o textos breves; exposición oral de un tema cultural en lengua materna, con parámetros o criterios específicos; redacción en español de un escrito, también breve, donde se contextualice el léxico común de la unidad».</p>	<div data-bbox="1717 285 1986 464">  </div> <p>La evaluación del aprendizaje</p> <p>En este punto las respuestas de los profesores van encaminadas a la evaluación adecuada para valorar habilidades. Exponen problemáticas y algunas soluciones.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>6.1. Las actividades de evaluación no son apropiadas para la adquisición de habilidades que respondan al perfil del egreso.</p> <p>No ofrecen datos para evaluar habilidades comunicativas. No permiten obtener la valoración de habilidades comunicativas.</p> <p>La evaluación no que permite que podamos medir el aprovechamiento (cuantitativo y cualitativo) de los estudiantes.</p> <p>No hay evaluación diagnóstica ni formativa, sólo sumativa.</p> <p>Sigue un enfoque tradicional de gramática pues se enlistan actividades de enseñanza o procedimientos de análisis formal para demostrar conocimientos.</p> <div data-bbox="1717 1208 1986 1386">  </div> <p>6.2. No contempla el seguimiento o valoración de actitudes ni de valores</p>
---	--	--	---

		<p>Después hay sugerencias de evaluación al final de cada unidad...como hemos señalado en apartados anteriores, muchas de estas «habilidades» se quedan en la dimensión declarativa o conceptual del conocimiento (e. g., «análisis morfológico del tiempo futuro imperfecto y pretérito pluscuamperfecto e indicativo de verbos regulares en voz activa») de temas que, como lo señala el curriculum del CCH, no deberían ser del interés de las asignaturas del Área de Talleres.” (RARE/lgra)</p> <p>“Es importante tener en cuenta que la evaluación no es sólo un concepto aislado o arbitrario que será usado por el docente para emitir un juicio numérico del trabajo de los alumnos. La evaluación es un proceso que debe tomarse de la manera más seria posible ya que permite que podamos medir el aprovechamiento (cuantitativo y cualitativo) de los estudiantes. En el programa aparece como una enumeración de quehaceres que debieron haberse cumplido. Por ejemplo, “1. Identificación morfológica de sustantivos o adjetivos de la tercera declinación en un texto lativo; 2. Análisis morfológico del tiempo futuro imperfecto y pretérito pluscuamperfecto de indicativo de verbos regulares en voz activa...”(p. 29) Se puede observar que por medio de las actividades planteadas el alumno puede alcanzar habilidades teóricas, pero en la evaluación del programa no se ve cómo podríamos medirlas. por lo que considero que no es apropiada.” (LGRA/rare)</p> <p>“La evaluación que se presenta de manera explícita en el programa de estudios es la sumativa dejando de lado la diagnóstica y la formativa, en este sentido no considero que valore las habilidades que considera el plan de estudios, ya que centra su atención en el análisis morfológico tanto de las declinaciones como de las</p>	<p><i>Soluciones planteadas:</i> 6.1. La evaluación es un proceso que debe tomarse seriamente para medir el aprovechamiento (cuantitativo y cualitativo) de los estudiantes. Una propuesta es que todos los docentes deberían integrar en su actualización o formación el estudio y aplicación de tema de Evaluación, incluyendo el uso de instrumentos.</p> <p><i>Propuesta de soluciones generales:</i> De acuerdo con la revisión que hicimos: Organización y oferta de cursos de formación en evaluación y sus instrumentos aplicado a la enseñanza de lenguas en el CCH. Inclusión en el Programa de valores y actitudes a adquirir.(LGRA)</p>
--	--	--	---



		<p>conjugaciones sobre la capacidad que haya desarrollado el alumno en la comprensión de textos latinos.”(YSR/Igra)</p> <p>“En las páginas 13 y 14 se trata acerca de las formas de evaluación de una manera detallada. Sin embargo, en las unidades en el breve apartado de Evaluación se enlistan actividades de enseñanza o procedimientos de análisis formal para demostrar conocimientos, como si se tratara de un examen y no la valoración de habilidades o de aprendizajes, que deben integrar las acciones conjuntamente de estudiantes y profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el enfoque, los instrumentos de enseñanza-aprendizaje y la infraestructura...” (AFB/Igra)</p>	<div data-bbox="1709 282 1978 461" data-label="Image"> </div>
	6.2 La evaluación propuesta es pertinente para valorar actitudes y valores adquiridos	<p>“En ninguna de las unidades contemplan ni el tratamiento de valores y actitudes, mucho menos cómo es que se valorarían.” (LGRA/JRHH/ALG/YSR//Igra)</p>	
7. Fuentes de consulta	7.4 Las referencias son vigentes	<p>“Se podría cuidar más la vigencia de las referencias, ya que las más recientes son de 2012 y corresponden a una en cada unidad, el resto son anteriores.” (RMAB/Igra)</p> <p>“En el caso de una materia como el latín, el criterio de la vigencia no siempre es el mejor para valorar la pertinencia de alguna obra. Sin embargo, consideramos que hay obras vigentes que podrían desempeñar la función de obras incluidas en los programas que ya tienen varios años de haber sido publicadas. Es el caso, por ejemplo, de algunas de las gramáticas citadas o de las obras sobre literatura latina. En este sentido, nos parece que hay referencias (como Mateos, Penagos o Guillén) que ya no deberían figurar en un programa</p>	<p>Las fuentes de consulta</p> <p>En los siguientes puntos se muestran las posibles soluciones que plantearon los docentes en sus respuestas en torno a la vigencia de las referencias, el nivel de</p> <div data-bbox="1709 1205 1978 1383" data-label="Image"> </div>

		<p>actualizado de latín, no sólo en el CCH sino en cualquier parte.” (RARE/Igra)</p> <p>“Las gramáticas son cada vez menos vigentes para estudiar lenguas y se registran 6 gramáticas latinas. En el Colegio debería predominar un enfoque comunicativo en las materias del Área del Lenguaje. Por lo mismo, y porque en el programa se asumió el enfoque formal sin referencias, lo cual resulta increíble que suceda en el ámbito académico, donde se esperan argumentaciones lógicas, consistentes, referenciadas en teorías o investigación educativa, pero se permite que sea la vox populi, sin actualización ni formación coherente con el Modelo Educativo la que imponga su versión de cómo elaborar un pésimo programa de estudios de Latín para el CCH, como si no hubiera experiencias previas, ni críticas al estado actual de la materia respecto de sus programas y la práctica docente que de esto se deriva.” (AFB/Igra)</p>	<p>complejidad para bachillerato, el uso de materiales impresos y electrónicos, y el formato editorial en el que se consignadas.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>7.4. No todas las referencias son vigentes ya que la más reciente es de 2012.</p> <p>En la consignación de fuentes especializadas no hay una propuesta de abordaje.</p> <p>Consideraron referencias (como Mateos, Penagos o Guillén) que ya no deberían figurar en un programa actualizado de latín.</p> <p>En la actualidad las gramáticas han reducida su vigencia para el estudio de la lengua.</p> <p>Se asumió un enfoque formal sin mención de referencias que se centren en la enseñanza de las habilidades lingüísticas.</p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div><div>16/09/2020</div></div><div>RECIBIDO</div></div>
7.5 El nivel de las obras es adecuado para el bachillerato de la UNAM	<p>“Los libros de etimologías citados están hechos para los estudiantes, pero las gramáticas latinas (que son las que usaron los propios profesores para tratar de aprender la lengua) son totalmente inadecuadas para el bachillerato de la UNAM. También hay obras especializadas (como Bayet o Fustel de Coulanges) que juzgamos que no resultan muy adecuadas para el nivel de bachillerato. Sin embargo, centrándonos nada más en la bibliografía indicada para los estudiantes, hay también obras —sobre todo métodos de latín— pensadas más para el nivel profesional que para el nivel bachillerato.” (RARE/Igra)</p> <p>“No son adecuadas por el enfoque y la metodología, porque intentan formar especialistas en gramática o en etimologías desde una perspectiva formal y enciclopédica.” (AFB/Igra)</p>	<p>7.5 Los materiales de etimologías citados están hechos para los estudiantes, pero las gramáticas latinas con las que los profesores aprendieron lengua, resultan inadecuadas para el bachillerato de CCH.</p> <p>Varias obras fueron pensadas para el nivel profesional.</p> <p>Las fuentes presentadas no van acorde con el enfoque del área e intentan formar especialistas.</p> <p>7.6. Hay una preferencia por las fuentes impresas. Se incluyen escasos recursos digitales.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO SECRETARÍA ACADÉMICA</div><div><div>13/11/2020</div></div><div>CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES</div><div>REVISADO</div></div>	



		<p>“Sí, los manuales de bachillerato para el estudio del latín, como el de Oxford es muy adecuado y didáctico para el estudiante y también para el profesor.” (LGRA/RMAB/lgra)</p> <p>“Las fuentes específicas para el alumno se encuentran en su mayoría en todos los plantel a excepción de algunas cuantas. Estas fuentes son accesibles tanto en su vocabulario como en el nivel cognoscitivo del estudiante.” (YSR/lgra)</p>	<p>7.4. Para este punto los docentes no mencionan soluciones.</p> <p>7.5. Revisión de las fuentes gramaticas que no son las opciones más adecuadas para los estudiantes.</p> <p>Actualización de fuentes electrónicas en constante crecimiento.</p> <p>Es necesario recurrir a una propuesta de recursos digitales para principiantes en el estudio del latín.</p> <p>Investigar, evaluar y mencionar aquellos recursos que se encuentran en las redes sociales.</p>
	7.6 Se proponen referencias impresas y electrónicas	<p>“Se proponen más referencias impresas que electrónicas. Considero que el aspecto a mejorar en las referencias bibliográficas es el de las referencias electrónicas. Es necesario incluir más recursos digitales para principiantes en el aprendizaje del latín y no descartar recursos disponibles en redes sociales y aplicaciones para tabletas y teléfonos inteligentes.” (JRHH/AFB/lgra)</p> <p>“Falta promover y actualizar fuentes electrónicas ya que es un medio en constante crecimiento. Hay redes sociales que se dedican a la difusión de temáticas relacionadas con la asignatura.” (ALG/lgra)</p> <p>“El programa presenta una distinción entre referencias impresas y electrónicas. Sin embargo, la gran mayoría se trata de referencias impresas. El número de referencias electrónicas es verdaderamente exiguo.” (RARE/lgra)</p> <p>“Estas referencias incluyen fuentes tanto impresas como electrónicos aunque éstas últimas son menores. Se podría ampliar esta sección.” (YSR/RMAB/LGRA/lgra)</p>	<p><i>Aciertos encontrados:</i></p> <p>La inclusión de los manuales de bachillerato para el estudio del latín, como el de Oxford.</p> <p>La accesibilidad de las fuentes en la mayoría de los planteles.</p> <p>7.8. La consignación de fuentes sigue un formato editorial. (LGRA)</p>



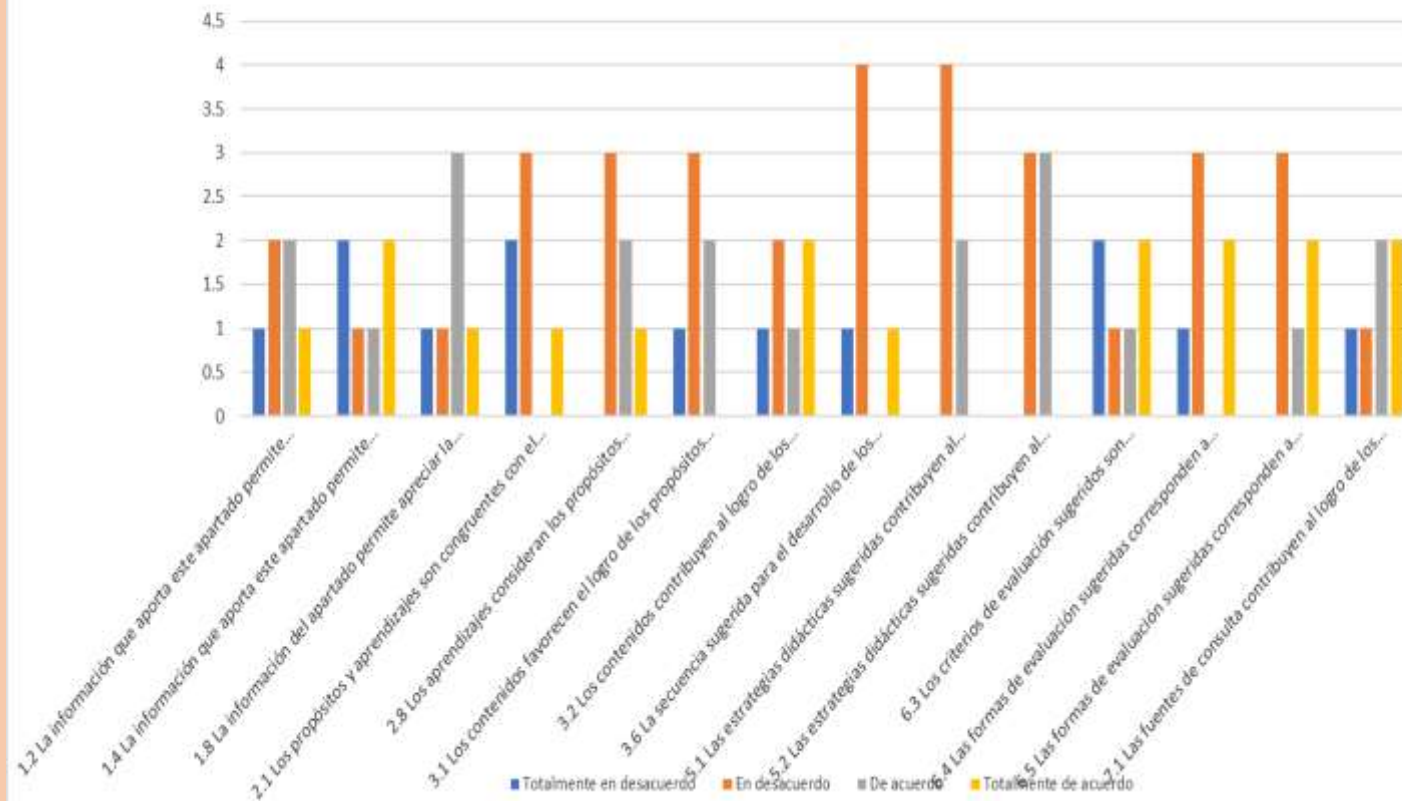
	7.8 Las obras están registradas de acuerdo con una convención editorial	<p>“Las referencias bibliográficas están registradas bajo una convención editorial, no así las referencias electrónicas, que presentan erratas en su registro.”(JRHH/lgra)</p> <p>“Las fuentes siguen el formato de citación APA.” (RARE/LGRA/YSR/RMAB/lgra)</p>	
--	---	--	--



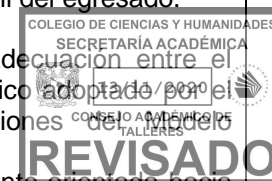
ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LATÍN II

Criterio de Congruencia

El apartado revisado es congruente, se corresponde o alinea con otros elementos que se vincula o convenga para un fin determinado



	Enunciado	Argumentación	Consideraciones generales del criterio
1. Introducción	1.2 El programa de la asignatura contribuye al logro del perfil de egreso	<p>“El perfil de egreso debe contribuir a las demandas sociales de nuestro país, en este sentido, acotar el proceso de enseñanza y aprendizaje a contenidos en lugar del desarrollo de habilidades por parte del alumno no contribuye al perfil de egreso.” (YSR/Igra)</p> <p>“La información que el programa ofrece con respecto a las aportaciones de las asignaturas de Latín I y II al perfil de egreso no son suficientes para apreciar las contribuciones de la asignatura a dicho perfil. Estas contribuciones se delinean en las tres dimensiones que el programa pretende abarcar: lingüística, lexicológica y cultural. Sin embargo, en lo referente a la lengua, me parece que no se precisan las aportaciones que ofrece el estudio de la lengua latina per se para apoyar los conocimientos, habilidades y actitudes que marca el perfil de egreso del CCH, en el que el desarrollo de las habilidades comunicativas que se adquieren a partir de la lengua en uso son de la mayor importancia. Tampoco se alude a las aportaciones de la asignatura en cuanto a las nociones relativas al texto y su comprensión, que también están plasmadas en el perfil de egreso.” (JRHH/Igra)</p> <p>“El perfil de egreso del Colegio describe dos series de características de los estudiantes: una en la que contribuyen todas las materias del plan de estudio,</p>	<p>El Programa y el perfil de egreso Los puntos que se presentan a continuación se basan en las respuestas dadas por los docentes. Se aborda el criterio de congruencia en torno a la contribución del programa al perfil de egreso, al enfoque didáctico-pedagógico y su relación con el Modelo Educativo, y la vinculación entre los contenidos de la materia con otras asignaturas.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i> 1.2. No responde a las demandas del país porque no se promueve el desarrollo de habilidades. No se precisan las aportaciones de la lengua al desarrollo de habilidades y actitudes, ni su inferencia en las nociones del texto y su comprensión. Se limita a abarcar lingüística, léxico y cultura sin precisar el apoyo al perfil del egresado.</p> <p>1.4. Existe una falta de adecuación entre el enfoque didáctico-pedagógico adoptado por el programa y las disposiciones del Modelo Educativo del CCH. La didáctica está mayormente orientada hacia el estudio de la gramática como punto de partida y el único referente.</p>



		<p>y otra en la que influyen las materias de una misma área. Pues bien, en el caso de las de índole general, vemos que el programa hace referencia al que enuncia que «Posee una formación científica y humanística que hace posible su desarrollo como universitario responsable, en lo personal y en lo social, y su prosecución con éxito de estudios superiores» y al que dice que «relaciona los conocimientos que adquiere de cada disciplina con los de otras y los transfiere a otros campos del conocimiento»... el perfil de egreso habla de la «lectura adaptada a la naturaleza de los textos», mientras que el programa habla de un curioso «comprender, traducir y comprender» (que presenta información completamente errónea sobre cómo se produce el acto de leer). No hay referencia a otros de los puntos generales...Con respecto a la manera en que contribuye cada área al perfil de egreso, vemos omisiones más graves... el programa (reiteramos) habla de «comprender, traducir y comprender». El primero de estos «comprender» es claramente un análisis gramatical; traducir es propio del método de gramática-traducción que sigue el programa, y el otro comprender («en el sentido clásico de lo que entendemos por “comprender —dice el programa—”) no parece tener mucha importancia en el desarrollo de las unidades.” (RARE/lgra)</p>	<p>No se aborda la manera en la que en un curso-taller se pueda trabajar el enfoque didáctico, aun cuando en el programa aparece como un aparatado importante. No reproduce lo relativo al enfoque comunicativo como enfoque disciplinario, didáctico y pedagógico. No tiene en cuenta la competencia comunicativa como propósito educativo.</p> <p>1.8. Presenta una materia aislada e inalcanzable, que al parecer sólo se vincula por el vocabulario con otras materias. Reflejan muy parcialmente la relación de interdisciplina con otras áreas e incluso con el área misma de la que forma parte.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i> Los profesores mencionan soluciones de mejora.</p> <p>1.2. La lengua se aprende (y se aprehende), se analiza, se trabaja con base en sus distintos usos y no como un sistema abstracto e inamovible.</p> <p>1.4. Comentarse en encuentros de docentes qué aprendizajes puntuales tienen transversalidad con la materia de latín.</p> <p><i>Propuestas generales de solución:</i> Clarificar en la introducción la manera en la que el programa contribuye al perfil del egresado de acuerdo con lo planteado en el Modelo Educativo del Colegio.</p> <p>Ubicar la materia de latín como parte de la área de talleres de modo que pueda vincularse directamente con otras asignaturas. Diseñar estrategias que permitan aplicar el enfoque comunicativo.</p>
	1.4 El enfoque didáctico-pedagógico corresponde al modelo educativo del Colegio	<p>“De nuevo nos encontramos aquí con una falta de adecuación entre el enfoque didáctico-pedagógico adoptado por el programa y las disposiciones del Modelo Educativo del Colegio. La perspectiva pedagógica que señala el Colegio para las materias del Área de Talleres es, de nuevo, un paradigma comunicativo «en el que la lengua se aprende (y se aprehende), se analiza, se trabaja con base en sus distintos usos y no como un sistema abstracto e inamovible» (OySAdPEA, 2006: 77-78), de modo que, recordemos, «la lengua, en tanto sistema, no</p>	



		<p>es para el Área un objeto único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que den prioridad a la puesta en obra de la competencia comunicativa (PEA, 1996: 55). Recordemos, además, que la competencia comunicativa es el «enfoque didáctico y propósito educativo central» (OySAdPEA, 2006: 80) del Área de Talleres. En la sección del programa sobre los principios epistemológicos y pedagógicos del Colegio no encontramos nada de esto.” (RARE/lgra)</p> <p>“La mención que hace este apartado del programa acerca del alcance de las explicaciones gramaticales sugiere que la didáctica está mayormente orientada hacia una didáctica en la que el estudio de la gramática es el punto de partida y el único referente, aún cuando se aclara que sólo ha de enseñarse lo que es pertinente para "acceder a la comprensión-traducción" del texto.” (JRHH/lgra)</p> <p>“Aunque en el Programa se encuentra un apartado con el título de Enfoque didáctico. El curso-taller, no aborda la forma en que debemos trabajar el mismo en la materia... En el documento Orientación y Sentido de las Áreas, nos explican cómo es el trabajo en un Taller. Dice que cada estudiante es el protagonista en la construcción de su propio conocimiento a través de la práctica. En un taller se ejercitan las cuatro habilidades de la lengua: expresión oral, producción escrita, comprensión oral y lectora. Para ello, se requiere de procedimientos, estrategias y actitudes relacionadas con situaciones específicas de aprendizaje (p.79).” (LGRA/rare)</p>	Realizar mesas de discusión entre docentes que imparten materias propias del Área de Talleres. (LGRA)
	1.8 Relación de los contenidos de la asignatura con los de	“El programa asegura «compartir la misma base lingüística» con el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV para	



	<p>otros vinculadas con ésta</p>	<p>la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Así está expresado como una cuestión de principios, pero... el programa de estudios no reproduce lo relativo al enfoque comunicativo como enfoque disciplinario, didáctico y pedagógico, y... no tiene en cuenta la competencia comunicativa como propósito educativo. Por lo tanto, estas indicaciones son meras declaraciones de principios que no encuentran su constatación a lo largo de la introducción (ni en el desarrollo del programa)... El programa señala algunos vínculos que, históricamente, ha tenido la lengua latina con algunas disciplinas, representadas por algunas asignaturas... Sin embargo, falla a la hora de sugerir cuál puede ser exactamente tal relación, y de desarrollar tal relación a lo largo de las unidades del programa.” (RARE/lgra)</p> <p>“La información del apartado deja ver la relación de la materia con otras materias de manera muy general, pero en cuanto a contenidos relacionados no hay temas básicos que se especifiquen para, a partir de ellos, justificar su inclusión por la relación con los contenidos de otras materias que se hayan identificado.” (AFB/lgra)</p> <p>“No observo de manera objetiva el vínculo con otras asignaturas... el programa presenta una materia aislada e inalcanzable, que al parecer sólo se vincula por el vocabulario con las otras, especialmente con las pertenecen al área de experimentales.” (LGRA/rare)</p> <p>“Hay información sobre la vinculación con otras asignaturas, aunque la relación de los contenidos propiamente no esta del todo expresada. Podría comentarse, por ejemplo, qué aprendizajes puntuales tienen transversalidad, quizá no todos, pero sí algunos ejemplos. (DAS/lgra)</p> <p>“En lo general puedo decir que este apartado del programa establece de manera clara cómo la</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1203 1978 1380" data-label="Image"> </div>
--	----------------------------------	---	---

		<p>asignatura se relaciona con las asignaturas del Área de Talleres y de otras Áreas. Sin embargo, observo que los contenidos, tal como se expresan en las unidades, reflejan muy parcialmente la relación de interdisciplina con otras áreas e incluso con el área misma de la que forma parte. (JRHH/Igra)</p>	<div data-bbox="1709 282 1978 461" data-label="Image"> </div> <p>Los propósitos y aprendizajes</p> <p>En estos dos puntos los docentes abordaron en sus respuestas la congruencia entre propósitos y aprendizajes con el enfoque disciplinario, así como la consideración de los propósitos propedéuticos CCH.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>2.1. Los propósitos y los aprendizajes no son coherentes con el enfoque disciplinario propuesto en el Plan de Estudios del CCH para las asignaturas del Área de Talleres. El enfoque que se propone en el Programa no es congruente con lo prescrito en el Plan de Estudios.</p> <p>Los propósitos de la asignatura tienden a que el alumno describa la lengua y sepa acerca de ella, no a desarrollarse en la competencia comunicativa.</p> <p>La lengua es tratada excesivamente formal, incluso enciclopédicamente.</p> <p>La enseñanza propuesta es de corte tradicional. No toma en cuenta (en el planteamiento de los aprendizajes) los propósitos propedéuticos del Colegio.</p> <div data-bbox="1709 1205 1978 1383" data-label="Image"> </div> <p>2.8. Los aprendizajes por su carácter formal y tradicional no brindan al estudiante, que desee ingresar a cualquier otra licenciatura, las herramientas sólidas para hacer frente a los retos que se le puedan presentar.</p>
<p>2. Propósitos y aprendizajes</p>	<p>2.1 Los propósitos y aprendizajes son congruentes con el enfoque disciplinario</p>	<p>“Puede decirse que, aunque en apariencia los propósitos y aprendizajes del programa de Latín II guardan coherencia interna dentro del programa, no son coherentes con el enfoque disciplinario propuesto en el Plan de Estudios del CCH para las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. El problema de fondo, como se ha comentado, es que el enfoque que se propone en el Programa no es congruente con lo prescrito en el Plan de Estudios, por esta razón, los propósitos de la asignatura tienden a que el alumno describa la lengua y sepa acerca de ella, en vez de dirigirse hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno a través de la integración de los contenidos en actividades significativas que la favorezcan... Con respecto a los aprendizajes de la asignatura, considero que la mayor parte de ellos no es congruente con las orientaciones para el Área de Talleres establecidas en el Plan de Estudios del CCH, porque, como ya he dicho, son aprendizajes que no atañen al desarrollo de la competencia comunicativa y léxica del alumno, sino a la comprensión de conceptos gramaticales que se supone que coadyuvan a la traducción de textos latinos necesaria, en la lógica de los métodos de gramática-traducción, para la comprensión del mensaje contenido en el texto. El problema de tales aprendizajes, insisto, es el tratamiento excesivamente formal, e incluso enciclopédico, que dan a la lengua, lo cual resulta contradictorio en el marco del Modelo Educativo del CCH.” (JRHH/Igra)</p>	

		<p>“Los propósitos y aprendizajes no son congruentes con el enfoque disciplinario, pues el enfoque comunicativo, propone un acercamiento inmediato con la lengua que se aprende a través de textos, en este caso textos en latín. En sentido contrario el enfoque formal que se aplica en el programa, de una manera muy tradicional comienza por conceptos lingüísticos en abstracto como las características del latín.” (AFB/lgra)</p> <p>“El enfoque disciplinario del Área de Talleres es el enfoque comunicativo. En consecuencia, el propósito educativo del área es el desarrollo de la competencia comunicativa. En contraposición, los propósitos y aprendizajes del programa no tienen en cuenta ni el enfoque comunicativo como enfoque disciplinario ni la competencia comunicativa como propósito educativo. Con respecto a los propósitos de la asignatura, salta a la vista, a partir de la terminología utilizada (desinencias, declinación, casos, morfología, estructuras oracionales, funciones sintácticas, sintaxis oracional), que el programa da prioridad a conceptos y conocimientos gramaticales, es decir, a aspectos estructurales de la lengua propios de un enfoque formal.” (RARE/lgra)</p> <p>“En el caso de la primera unidad de Latín II, no es congruente con el enfoque comunicativo, ya que los propósitos se centran en aspectos formales de la lengua latina además la competencia comunicativa sólo se observa en el español no, en el Latín. La segunda y tercera unidades corren por los mismos caminos, pues los listados de palabras y la traducción de oraciones comparativas y relativas son los propósitos en lugar de la comprensión del texto.</p> <p>Desde un principio el programa plantea un enfoque disciplinario de tipo tradicional donde la gramática es lo importante, de ahí que ésta sea un Eje y no un complemento.” (YSR/LGRA/DAS/lgra)</p>	<p>El nivel de abstracción de los aprendizajes es inadecuado para los propósitos propedéuticos del bachillerato y contrario a la didáctica en la adquisición de lenguas.</p> <p>No están reflejando las aportaciones concretas de las asignaturas en cuanto a su finalidad propedéutica</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i> Los profesores no mencionan soluciones de mejora. (LGRA)</p>
--	--	---	---

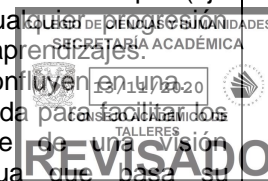


	2.8 Los aprendizajes consideran los propósitos propedéuticos del bachillerato de la UNAM	<p>“No me parece que el programa tome en cuenta (en el planteamiento de los aprendizajes) los propósitos propedéuticos del Colegio porque aunque lo menciona y dice que “la materia de latín pretende proporcionar a alumno las habilidades y conocimientos disciplinarios indispensables para un mejor desarrollo y llegar con mejores posibilidades de éxito a estudio de licenciatura...” (p. 8), en realidad aplicaría si el alumno fuera exclusivamente a la licenciatura en letras clásicas. Los aprendizajes no brindan al estudiante que desee ingresar a cualquier otra licenciatura, las herramientas sólidas para hacer frente a los retos que se le puedan presentar. El empeño en seguir el formalismo gramatical en un Modelo Educativo que resalta la necesidad de que el estudiante sea poseedor y aplicador de conocimientos, frena el carácter propedéutico que se espera de la materia.” (LGRA/rare)</p> <p>“Los aprendizajes propuestos en las tres unidades del programa no consideran los propósitos propedéuticos del bachillerato, sino que buscan que el estudiante adquiera conocimientos especializados metalingüísticos sin haber adquirido un nivel básico de adquisición de la lengua latina. Tal nivel de abstracción es inadecuado para los propósitos propedéuticos del bachillerato y contrario a la didáctica de adquisición de lenguas.”(AFB/lgra)</p> <p>“Respecto a la función propedéutica que tienen las materias de quinto y sexto semestre, vemos que el programa de estudios de Latín II cumple muy pobremente con ella. Pese a lo dicho en la introducción (de Latín I, no olvidemos) con respecto a las materias y las disciplinas con las que se relaciona, lo cierto es que es difícil ver cómo, en primer lugar, aprendizajes planteados en términos</p>	<div data-bbox="1707 280 1986 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1986 1380" data-label="Image"> </div>



		<p>gramaticales pueden trascender más allá de lo que se contempla en ellos; o cómo un tema tan abstracto como el de los "fenómenos semánticos", o el mero reconocimiento de algunas locuciones latinas contribuye a otras disciplinas. En el caso de los aprendizajes del llamado complemento cultural, cabría muy bien preguntarse si la arquitectura romana, la comedia romana..., la estructura de la familia y las <i>iustae nuptiae</i> tienen una función propedéutica que abarque a una gran cantidad de nuestros estudiantes. Sólo observamos que los aprendizajes de la unidad 3 (referidos a los complementos lexicológico y cultural) miran hacia los futuros estudiantes de derecho, sin que quede claro si se abarcan el tipo de cosas que más les aprovecharía saber de cara a sus estudios profesionales. En suma, la pregunta que podríamos plantear es si cada uno de los aprendizajes planteados por el programa tienen una función propedéutica para el mayor número de estudiantes que pasan por nuestra asignatura." (RARE/lgra)</p> <p>"Me parece que en lo general los programas recuperan el valor propedéutico de nuestras asignaturas, sin embargo, me parece que en lo particular, en el nivel de los propósitos, los aprendizajes, las temáticas y las estrategias, los programas no están reflejando las aportaciones concretas de las asignaturas en cuanto a su finalidad propedéutica." (JRHH/lgra)</p>	
3. Temática	3.1 Los contenidos favorecen el logro de los propósitos del programa	<p>"Conviene hacer una separación entre la coherencia interna del programa y su congruencia con el Plan de Estudios y el Modelo Educativo del Colegio. Si nos atenemos exclusivamente a la coherencia interna del programa, podría afirmarse efectivamente que los contenidos favorecen los propósitos que se propone alcanzar; sin embargo, tomando en cuenta que los programas de las distintas asignaturas que conforman el Plan de Estudios deben guardar una relación estrecha con</p>	<p>La temática y los contenidos</p> <p>De acuerdo con las respuestas de los docentes se presentan las problemáticas detectadas en el Programa en torno a los contenidos y su apoyo para el logro de los propósitos de los aprendizajes o propósitos de las unidades, y a la secuencia sugerida para el desarrollo de los contenidos en función de los aprendizajes.</p> <p>Problemáticas encontradas:</p> <p>3.1. No todos los contenidos que se proponen en los programas apoyan el desarrollo de los</p>

		<p>el Modelo Educativo, con el perfil de egreso y con orientaciones específicas para cada una de las Áreas en el CCH, resulta claro que no todos los contenidos que se proponen en los programas de Latín I y II apoyan el desarrollo de los propósitos que se persiguen en el Plan de Estudios del Colegio... me parece que los contenidos que se seleccionaron para el eje gramatical no responden a un criterio claro y teóricamente fundamentado y puesto en relación con lo que se propone lograr el programa.” (JRHH/Igra)</p> <p>“Lo que observo en el caso de la materia de latín es que los propósitos no fueron planteados a partir del enfoque requerido por el Modelo Educativo y el Área de Talleres en la que se inserta la asignatura. Al decidir que el enfoque sería de tipo tradicional y dejar de lado el requerido (enfoque comunicativo), resulta imposible que los contenidos elegidos para conformar esta actualización al programa no favorezcan los propósitos que ya se plantearon quienes realizaron dicho programa.” (LGRA/rare)</p> <p>“Ni los contenidos ni los propósitos son adecuados ya que en el desarrollo de las Unidades propuestas en el Programa de Latín II, la temática y los aprendizajes se convierten en tres contenidos yuxtapuestos, desarticulados: uno de gramática latina, otro de cultura romana y otro de lexicología sin integración en textos ni útiles para desarrollar la comprensión textual.” (AFB/Igra)</p> <p>“Los temas están restringidos a la gramática latina y cultura romana, pero no consideran los propósitos generales de la materia que es explicar la relación entre el latín y el español, ni las aportaciones de la cultura latina en el mundo occidental.” (ALG/Igra)</p>	<p>propósitos que se persiguen en el Plan de Estudios del Colegio.</p> <p>Los contenidos seleccionados para el eje gramatical no responden a un criterio claro y teóricamente fundamentado ni relacionado con los logros del programa.</p> <p>La temática y los aprendizajes aparecen como contenidos yuxtapuestos, desarticulados: uno de gramática latina, otro de cultura romana y otro de lexicología.</p> <p>3.2. No hay integración adecuada de textos para lograr la competencia de la comprensión. Los temas están restringidos a la gramática latina y cultura romana. La falta de congruencia del programa con respecto al Plan de Estudio implica que la clase sea rígida, estática, pasiva, monótona y tediosa; una clase en la que es probable que ni el alumno ni el docente comprendan del todo cuál es el propósito.</p> <p>Los propósitos de las unidades no están orientados al desarrollo de las habilidades comunicativas.</p> <p>3.6. La relación entre contenidos, aprendizajes y propósitos es muy problemática por todas las contradicciones que guarda con respecto a las orientaciones establecidas en el Plan de Estudios para las asignaturas del Área de Talleres.</p> <p>La división de los aprendizajes en tres tipos (eje y componentes) rompe cualquier cohesión que puede haber entre los aprendizajes.</p> <p>Parece que tres materias confluyen en una sola. La secuencia no es adecuada para facilitar los aprendizajes porque parte de una visión fragmentaria de la lengua que basa su enseñanza en la descripción de elementos formales.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p>
	3.2 Los contenidos contribuyen al logro de los aprendizajes o	<p>“Los propósitos de las unidades no están orientados al desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno, sino a la realización de</p>	





	propósitos de las unidades	<p>actividades de verificación de conceptos gramaticales y léxicos, y a la identificación de elementos de la cultura latina en objetos concretos. Quiero insistir en el hecho de que los propósitos que se expresan en el programa de Latín II no están en consonancia con las orientaciones establecidas para el Área de Talleres, y si bien en la parte introductoria del programa no se evidencia del todo este hecho, en los apartados correspondientes a los propósitos, aprendizajes, temáticas y estrategias didácticas de cada unidad salen a relucir los datos que pueden sustentar tal afirmación... Mi opinión en general es que la relación entre contenidos, aprendizajes y propósitos, tal como se plantea en el programa, es muy problemática por todas las contradicciones que guarda con respecto a las orientaciones establecidas en el Plan de Estudios para las asignaturas del Área de Talleres. Esta falta de congruencia del programa con respecto al Plan de Estudio implica que la clase resultante de todo ello sea rígida, estática, pasiva, monótona y tediosa; una clase en la que es probable que ni el alumno ni el docente comprendan del todo cuál es el propósito de formación que se persigue con esa actividad; una clase en la que, además, el peso de la enseñanza recae sólo en el profesor y no se alienta la mayor participación de los alumnos. Es decir, una clase que no se está apegando al Modelo Educativo del Colegio.” (JRHH/Igra)</p> <p>“Si el propósito consiste en formar incipientes especialistas en gramática latina, parece haber coherencia entre los propósitos y los aprendizajes enunciados en el programa; sin embargo, tal propuesta de formación no está bien argumentada, ni debidamente fundamentada en alguna investigación educativa ni con base en referencias bibliográficas, tampoco ha sido hecha considerando, en coherencia con el Modelo Educativo y el enfoque del Área, que la lengua</p>	<p>3.6. Si se quiere presentar una visión de conjunto, lo que tiene que hacer un profesor es organizar las temáticas en puntos de consenso.</p> <p><i>Propuesta general de soluciones:</i> Sería importante el trabajo y acuerdos con juntos entre pares acerca de las necesidades de seguir con un programa tradicional. Esto podría establecerse en reuniones al final de cada semestre. (LGRA)</p>
--	----------------------------	--	---



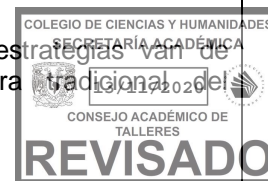
		<p>latina se puede aprender bajo el enfoque comunicativo con más pertinencia en las aulas del Colegio, tomando en cuenta su perfil de egreso, el nivel propedéutico del taller y la Orientación y Sentido del Área de Talleres,... las directrices que apoyan una instrumentación didáctica del enfoque, los propósitos, los aprendizajes, la temática, las estrategias y las referencias que deben estructurar un programa indicativo congruente con la institución a la que representa.” (AFB/lgra)</p>	
	<p>3.6 La secuencia sugerida para el desarrollo de los contenidos facilita el logro de los aprendizajes</p>	<p>“Al dividir los aprendizajes en tres tipos (correspondientes al eje gramatical y a los complementos lexicológico y cultural), lo que se consigue (si se sigue el orden sugerido) es romper cualquier progresión que puede haber entre los aprendizajes para abordar un tema que muy probablemente no guarda relación con el anterior. Si se quiere presentar una visión de conjunto, lo que tiene que hacer un profesor es organizar las temáticas en puntos en común (en esto precisamente debería contribuir la propuesta educativa del programa), aunque siempre está presente la posibilidad de dejar sin incluir temáticas que se tendrán que abordar por separados. De este modo, frente al hecho de que podría parecer que tres materias confluyen en una, se corre el riesgo de que los profesores den preponderancia a uno de los componentes en detrimento de los otros.” (RARE/lgra)</p> <p>“La secuencia propuesta en el programa de Latín II para el desarrollo de contenidos deja ver la desarticulación de los contenidos del eje gramatical de los otros contenidos de los dos complementos: el léxico y el cultural. Por su parte el eje gramatical tiene una secuencia abstracta, que en lugar de promover o desarrollar las habilidades lingüísticas para la adquisición de la lengua latina en un nivel básico, procura fomentar conocimientos</p>	





		<p>declarativos. El eje gramatical no se apoya en la práctica de lectura de textos, como base para facilitar aprendizajes de acuerdo con el Modelo educativo del Colegio. Por el contrario, carece de una propuesta didáctica para presentar los temas de gramática, de modo que la secuencia propuesta en el programa no obedece a ninguna estrategia didáctica para facilitar aprendizajes de habilidades lingüísticas, sino a la lógica formal para presentar contenidos normativos.” (AFB/Igra)</p> <p>“La secuencia que el programa propone no es adecuada para facilitar los aprendizajes porque parte de una visión fragmentaria de la lengua que pretende basar su enseñanza en la descripción de elementos formales sin proporcionar al alumno una visión completa de sus componentes. Como comenté en otro apartado, la secuencia de temas en el programa ni siquiera es congruente con la secuencia clásica del método de gramática-traducción, por esta razón, el logro de los aprendizajes se vuelve muy problemático tanto para el profesor como para el alumno. Con respecto a la secuencia de los temas, creo que habría que plantear maneras alternas de organización del contenido que faciliten los aprendizajes. Esto implica renunciar a nuestra tendencia a organizar el contenido tomando como referencia exclusiva el índice de las gramáticas latinas, y, en cambio, repensar en los temas desde una perspectiva más funcional y de aplicación a situaciones comunicativas. Esto también entraña el reto de integrar lo lexicológico con lo gramatical, y lo lingüístico con lo cultural.” (JRHH/Igra)</p>	<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div><div>16/09/2020</div></div><div>RECIBIDO</div></div>
5. Estrategias didácticas	5.1 Las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los propósitos del programa	<p>“En parte, en el entendido de que no se puede hacer un catálogo de estrategias didácticas de acuerdo a las características del documento tratado, las sugerencias expresadas contribuyen positivamente, sin embargo, el hecho de que sólo se elija una estrategia de un tema para ejemplificar,</p>	<p>Las estrategias didácticas y su contribución a los propósitos</p> <p>A continuación, se presentan problemáticas, aciertos y soluciones detectados por los docentes que dieron respuesta al cuestionario. Se centra en las estrategias didácticas que sugiere el programa de acuerdo con la contribución o no al logro de propósitos y de aprendizajes.</p> <div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO SECRETARÍA ACADÉMICA ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div><div>16/09/2020</div></div><div>REVISADO</div></div> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p>

		<p>disminuye el apoyo que pudieran requerir los nuevos docentes en este aspecto.” (DAS/Igra)</p> <p>“La contribución de las estrategias didácticas a los propósitos de la asignatura es muy limitada en todos los aspectos a los que se refieren dichos propósitos: el aspecto lingüístico, el cultural y el léxico. En cuanto al propósito de traducir y comprender textos latinos, las estrategias sugeridas han quedado incompletas, pues no presentan una secuencia didáctica completa a través de la cual pueda comprenderse de qué manera se logra el propósito de traducir y comprender el texto. Las estrategias sugeridas para la parte léxica están orientadas a la mera identificación de conceptos y locuciones en un contexto único, pero no a través de su aplicación a necesidades reales de comunicación, por lo cual su intención de desarrollo de la competencia léxica del alumno se desdibuja. Por otra parte, las estrategias sugeridas para el aspecto cultural, parten también de actividades que sólo son significativas en el contexto escolar, pero no en el contexto social del alumno. A partir de estas observaciones, puede percibirse nuevamente el desfase entre los propósitos y los elementos (aprendizajes, contenidos y estrategias) que se proponen en el programa y las orientaciones del Plan de Estudios del Colegio (modelo educativo, identidad del bachillerato, cultura básica, formulaciones comunitarias, perfil de egreso). Todo lo cual es una señal clara que tenemos que atender prontamente para insertar adecuadamente nuestras asignaturas en el Modelo Educativo del CCH.” (JRHH/Igra)</p> <p>“Las estrategias didácticas suelen dividirse en dos tipos, 1. De enseñanza, que son elaboradas por el docente para propiciar el aprendizaje significativo en el alumno, y 2. De aprendizaje que regularmente implementa el alumno para conocer y aplicar los contenidos (vid. Jael Flores et al, Estrategias</p>	<p>5.1. Elegir una estrategia de un tema para ejemplificar, reduce el apoyo a docentes de nuevo ingreso.</p> <p>La contribución de las estrategias es limitada tanto para los ejes como para los componentes. Los propósitos y los elementos (aprendizajes, contenidos y estrategias) sufren desfase. Las estrategias sugeridas son presentadas como secuencias en sus tres momentos (inicio, desarrollo, cierre) aunque utilizan verbos que refieren a algunos niveles cognoscitivos, no se centran en que los propósitos, que también exponen, se cumplan.</p> <p>Las estrategias del programa no se relacionan ni contribuyen a lograr propósitos. Se incluyen secuencias para cada uno de los ejes en los que está dividida la asignatura. El enfoque disciplinario no contribuye al logro de los propósitos.</p> <p>5.2 Las estrategias son presentadas como un recuento de actividades de búsqueda de muestras de la lengua que ejemplifican el contenido gramatical explicado por el profesor o investigado por el alumno. No se toma en cuenta al docente que aplicará los programas. No involucran al estudiante con la verdadera reflexión de la influencia de la cultura latina en nuestra identidad Latinoamericana.</p> <p><i>Aciertos encontrados:</i></p> <p>5.1. Las sugerencias de estrategias van de acuerdo con la estructura tradicional del programa.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p> <p>5.1. Se exhorta a los docentes a compromisos personales: “...insertar adecuadamente</p>
--	--	--	--



		<p>didácticas, Chile, 2017). En cada una de ellas se promueven habilidades cognitivas de diferentes niveles: conocimiento, interpretación, crítica, organización, descripción, entre otras más. Además de que se basan en los propósitos establecidos en los programas, pues lo que se persigue con una estrategia es alcanzarlos con éxito.</p> <p>Las estrategias sugeridas en el programa de latín son presentadas como secuencias en sus tres momentos (inicio, desarrollo, cierre) aunque utilizan verbos que refieren a algunos niveles cognoscitivos, no se centran en que los propósitos, que también exponen, sean cumplidos ya que no presentan un interés porque el aprendizaje sea significativo, es decir, que el alumno lo tome, sea capaz de vincularlo con conocimientos previos y además lo aplique. Considero que es importante analizar no sólo las estrategias sino también los propósitos porque con base en ellos se estructuran éstas. De modo que las estrategias del programa no se relacionan y menos contribuyen a lograr propósitos.”(LGRA/rare)</p> <p>“Las estrategias tienen estructura y sentido de secuencia de actividades de enseñanza y contribuyen a una enseñanza formalista de la lengua latina, que omite la comprensión textual y la adquisición de habilidades lingüísticas en aras de promover conocimientos declarativos o procedimientos especializados de análisis formal.” (AFB/lgra)</p> <p>“En primer lugar, las estrategias (que más bien deberían ser secuencias) sugeridas sólo son un ejemplo de cómo alcanzar algunos de los aprendizajes de cada unidad. Estos aprendizajes, a su vez, se espera que contribuyan a los propósitos de cada unidad que, a su vez, deben tener alguna correspondencia con los propósitos generales de la</p>	<p>nuestras asignaturas en el Modelo Educativo del CCH.” vid. JRHH.</p> <p><i>Propuestas generales de soluciones</i> Para abordar esta problemática, una propuesta es la organización de mesas de estudio con grupos de docentes a nivel interplantel para discutir acerca de la materia de latín (y griego) de acuerdo con las necesidades del CCH y siguiendo sus directrices de fundación; y de la importancia de un modelo educativo que se planteó diferente al de la ENP. (LGRA)</p>
--	--	--	--



		<p>asignatura (aunque, como hemos señalado, no hay propósitos generales para la asignatura de Latín II. Ahora bien, en los términos en que están expresados los propósitos del programa (sobre cuya inadecuación hemos argumentado en los apartados anteriores), las estrategias presentadas son congruentes para alcanzar esos propósitos. En este sentido, se incluyen secuencias para cada uno de los ejes en los que está dividida la asignatura.”(RARE/lgra)</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div>
	5.2 Las estrategias didácticas sugeridas contribuyen al logro de los aprendizajes	<p>“En mi opinión, las estrategias sugeridas no contribuyen al logro de los aprendizajes en la misma medida en que tampoco contribuye a su logro el enfoque disciplinario con el cual se pretende abordar los contenidos. Con todo, asumiendo que es válido el propósito expresado en el programa como "comprender-traducir-comprender", incluso en ese escenario, no podría decirse que las estrategias contenidas en el programa sirvan para lograr tal objetivo, pues tales estrategias son no más que un recuento de actividades de búsqueda de muestras de la lengua que ejemplifican el contenido gramatical explicado por el profesor o investigado por el alumno, pero que carecen de una finalidad hacia la cual dirigirse. Por lo que toca a la parte léxica, ya he mencionado que las estrategias sugeridas no ofrecen un contexto de aplicación que garantice su aprendizaje, ya que no parten de necesidades reales de comunicación ni de alguna situación de la vida cotidiana, ni de su puesta en práctica para un fin que transforme en alguna medida el medio social del alumno. Finalmente, las estrategias para los contenidos culturales contribuyen al logro de los aprendizajes también de forma limitada por la misma razón: se trata de actividades dirigidas al cumplimiento de una tarea escolar, pero no a la verdadera reflexión de la influencia de la cultura latina en nuestra identidad Latinoamericana o a la</p>	<div data-bbox="1707 1201 1978 1378" data-label="Image"> </div>

		<p>valoración de su presencia en la construcción social y política de Occidente. De aquí se derivaría la necesidad de formular aprendizajes que superen el nivel de conocimiento para pasar a los niveles de comprensión y aplicación. Quiero suponer que los profesores que trabajaron en el diseño de las estrategias sugeridas del programa enfrentaron las mismas dificultades que enfrentamos los profesores al idear estrategias para cubrir los aprendizajes del programa, lo cual sin duda es un síntoma de las inconsistencias internas del programa y de sus incongruencias externas ya ampliamente comentadas en otros apartados.” (JRHH/lgra)</p> <p>“Aquí también, partiendo de las cuestiones que hemos señalado sobre los aprendizajes y su falta de correspondencia con las disposiciones institucionales del Colegio, las estrategias contribuyen al logro de los aprendizajes según están expresados en el programa. Sobre lo que estamos en desacuerdo es que sólo se incluyan secuencias para algunos aprendizajes.” (RARE/lgra)</p>	<div data-bbox="1707 280 1978 459" data-label="Image"> </div> <p>La evaluación del aprendizaje</p> <p>De acuerdo con las respuestas dadas por los docentes, se presentan las problemáticas que detectaron y algunas propuestas de solución para abordar la congruencia de la evaluación con el enfoque didáctico pedagógico, de las formas de evaluación con los propósitos y de la correspondencia de la evaluación con los aprendizajes.</p>
6. Evaluación del aprendizaje	6.3 Los criterios de evaluación sugeridos son congruentes con el enfoque didáctico-pedagógico	<p>“Los criterios de evaluación que presentan los programas son sólo una serie actividades enumeradas. No hay consistencia para decir que se trata de una propuesta evaluativa. Esta evaluación no está planeada ni discutida. Tampoco muestra lo mínimo a tener en cuenta como es el hecho de mirarla como un proceso que se valora además de los resultados; delimitar qué es lo que se va a evaluar, incluir habilidades, valores y actitudes; tener en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos que si bien, se enfocan en la adquisición de aprendizajes, también incluyen como parte importante la retroalimentación del proceso. Así que en este programa no hay criterios de</p>	<p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>6.3. Los criterios de evaluación presentados son una lista de actividades enumeradas. No se incluyen criterios de evaluación. No se plantea como proceso. No incluye habilidades, valores y actitudes. No contempla la retroalimentación. El enfoque comunicativo textual se pierde entre el análisis y reconocimiento de la morfología. Se limita a la valoración del profesor acerca de los procedimientos y conocimientos de los estudiantes.</p> <div data-bbox="1707 1206 1978 1385" data-label="Image"> </div>

		<p>evaluación. No hay relación con el enfoque didáctico-pedagógico.” (LGRA/rare)</p> <p>“Pienso que el enfoque comunicativo textual se pierde entre el análisis y reconocimiento de la morfología de sustantivos y verbos, ya que se solicita que los alumnos reconozcan dichas formas, pero no que comprendan el significado de textos.” (YSR/lgra)</p> <p>“Los criterios de evaluación sugeridos en la introducción, páginas 13 y 14, son congruentes con el taller, pero la evaluación de cada unidad no es congruente con esos criterios, ya que se reduce la evaluación a la exclusiva valoración del profesor acerca de los procedimientos y conocimientos de los estudiantes, sin que se tome en cuenta la perspectiva del estudiante. En todo caso son criterios de Acreditación.” (AFB/lgra)</p> <p>“Hay que decir antes que nada que en el programa no se incluyen criterios de evaluación. No hay indicaciones sobre qué porcentajes se debe asignar a las actividades ni sobre cuáles son los criterios de acreditación de la asignatura. Con todo, a partir de los datos que ofrece el programa, considero que las actividades con las que se evalúa cada una de las unidades no son congruentes con el enfoque didáctico-pedagógico propuesto en el Plan de Estudios para las asignaturas del Área de Talleres, porque las evidencias de aprendizaje a evaluar, sobre todo las del eje gramatical, sólo dan cuenta de lo que el alumno sabe acerca de la lengua, pero no de lo que es capaz de comunicar o de comprender en la lengua que aprende. Ya hemos insistido mucho acerca de lo siguiente: el hecho de que el alumno sea capaz de traducir oraciones cortas y descontextualizadas no es una evidencia de que ha logrado la comprensión lectora en la lengua que está aprendiendo. Y no lo es si el alumno, para llegar a la comprensión, tiene que</p>	<p>6.4. Las actividades de evaluación que propone el programa no aportan elementos para evaluar la comprensión lectora del alumno, que es la principal habilidad a promover. No hay autoevaluación.</p> <p>6.5. No prestan importancia a los propósitos de las asignaturas de lengua materna y lenguas extranjeras establecidos en el marco del Modelo Educativo y el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades. Las formas de evaluación se agotan en el reconocimiento conceptual o declarativo de los temas.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i> Los profesores mencionan una solución de mejora:</p> <p>6.3. Las formas de evaluación deberían estar encaminadas a valorar la situación de comunicación, los propósitos del enunciador y el grado de formalización requerido en las distintas condiciones que imponen las prácticas académicas y sociales.</p> <p>6.4. La evaluación debería ser observada como un proceso en el que se valora más que los resultados cuantitativos; por ello es importante delimitar qué es lo que se va a evaluar, incluir habilidades, valores y actitudes; tener en cuenta aspectos cualitativos enfocados a la adquisición de aprendizajes, para que finalmente también incluyan la retroalimentación como parte del proceso (LGRA)</p>
--	--	---	--



		<p>pasar obligatoriamente por la reflexión metalingüística del mensaje, lo cual debería ser una operación cognitiva a posteriori, no a priori. Por estas razones, considero que las actividades de evaluación que propone el programa no aportan elementos para evaluar la comprensión lectora del alumno, que es la principal habilidad a promover, ni las otras habilidades que apoyan el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera: expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral.” (JRHH/lgra)</p> <p>“Dado que el propósito educativo del área es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, que consiste en «un amplio conjunto de habilidades, procesos y conocimientos lingüísticos, retóricos y discursivos que permite utilizar con eficacia consciente la lengua, para comprender y para producir textos adecuados a la situación de comunicación, a los propósitos del enunciador y al grado de formalización requerido, en las distintas condiciones que imponen las prácticas académicas y sociales» (PEA, 1996: 56), las formas de evaluación deberían estar encaminadas a valorar estos elementos. Sin embargo, en correspondencia con el resto de los elementos del programa, nos encontramos con que la evaluación está centrada en la simple adquisición de conocimientos conceptuales y declarativos, o en habilidades en abstracto (como redactar un texto sólo para aplicar el conocimiento de las estructuras estudiadas (e. gr., «redacción de un texto en español con oraciones de relativo») o las locuciones revisadas («redacción de textos en español donde se contextualice correctamente la locución latina que se solicite») y no en busca de conseguir, más bien, algún fin). No es sorprendente, pues, que las formas de evaluación, referidas a los elementos de los programas, sean tan inadecuadas como estos.” (RARE/lgra)</p>	<div data-bbox="1707 282 1986 461" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1203 1986 1382" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

	<p>6.4 Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los propósitos del programa</p>	<p>“Considero que no, porque el alumno queda dependiente de la valoración del profesor exclusivamente, como si él fuera un ente pasivo y no se le compromete a autovalorar sus logros alcanzados, y no se incluye en la evaluación de cada unidad la manera activa de autoevaluar sus logros y los no logrados.” (AFB/Igra)</p> <p>“Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los propósitos definidos en el programa, pero no a los propósitos de las asignaturas de lengua materna y lenguas extranjeras establecidos en el marco del Modelo Educativo y el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de las orientaciones dadas para todas las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.” (JRHH/Igra)</p> <p>“Los criterios de evaluación que presentan los programas son sólo una serie actividades enumeradas. No hay consistencia para decir que se trata de una propuesta evaluativa. Esta evaluación no está planeada ni discutida. Tampoco muestra lo mínimo a tener en cuenta como es el hecho de mirarla como un proceso que se valora además de los resultados; delimitar qué es lo que se va a evaluar, incluir habilidades, valores y actitudes; tener en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos que si bien, se enfocan en la adquisición de aprendizajes, también incluyen como parte importante la retroalimentación del proceso. No corresponden a los propósitos del programa.” (LGRA/rare)</p> <p>“Con respecto al eje gramatical, las formas de evaluación siguen de cerca lo enunciado en los propósitos (e. gr., propósito: «Identificará, en textos latinos, los elementos de la oración comparativa, para comprenderla [i. e., analizarla] y traducirla correctamente»; evaluación: «comprensión [i. e.,</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 461"> <p>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</p> <p>16/09/2020</p> <p>RECIBIDO</p> </div> <div data-bbox="1707 1203 1978 1382"> <p>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA</p> <p>13/11/2020</p> <p>CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES</p> <p>REVISADO</p> </div>
--	--	---	--

		<p>análisis] y traducción de oraciones latinas que incluyan alguna de las tres formas de construir el segundo término de la comparación».</p> <p>En el caso del llamado complemento lexicológico, encontramos también una correspondencia entre las acciones de los propósitos y las actividades de evaluación propuestas. Sin embargo, nos preguntamos por qué la evaluación del complemento lexicológico de la unidad 1 sólo contempla «la identificación de metonimias», cuando el propósito habla de «los principales fenómenos semánticos» (y en la actividad sugerida se habla de la metáfora). Sin embargo, ya no se habla en la evaluación de los «textos cotidianos y de divulgación» de los que se habla en los propósitos.(que, dicho sea de paso, sirven más para constatar el uso de las palabras por sí misma que porque sean temáticamente relevantes).</p> <p>En el caso del complemento cultural, sin embargo, encontramos propósitos que no encuentran su correspondencia en las formas de evaluación... en las formas de evaluación encontramos que las actividades se agotan en el simple reconocimiento conceptual o declarativo de los temas tales (e. gr., «exposición, en equipo, del papel de los integrantes de la familia romana»); como si el conocimiento por sí mismo de estos temas se tradujera automáticamente en una valoración que permita «identificar que nuestra cultura está inmersa en la cultura grecolatina»." (RARE/lgra)</p>	
	6.5 Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los aprendizajes del programa	<p>“Las formas de evaluación sugeridas corresponden a los aprendizajes propuestos en el programa, pero no a los aprendizajes que se deben promover en las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, los cuales coadyuvan a promover el</p>	



		<p>desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.” (JRHH/lgra)</p> <p>“Los criterios de evaluación que presentan los programas son sólo una serie actividades enumeradas. No hay consistencia para decir que se trata de una propuesta evaluativa. Esta evaluación no está planeada ni discutida. Tampoco muestra lo mínimo a tener en cuenta como es el hecho de mirarla como un proceso que se valora además de los resultados; delimitar qué es lo que se va a evaluar, incluir habilidades, valores y actitudes; tener en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos que si bien, se enfocan en la adquisición de aprendizajes, también incluyen como parte importante la retroalimentación del proceso. No corresponden a los aprendizajes del programa.”(LGRA/rare)</p> <p>“Las formas sugeridas de evaluación en cada unidad corresponden a los contenidos, pero no incluyen la perspectiva del estudiante en un modelo donde el estudiante debe ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más que formas de evaluación son formas de acreditación desde la perspectiva del profesor.” (AFB/lgra)</p> <p>“En general, hay una correspondencia uno a uno entre aprendizajes y formas de evaluación. Sin embargo, consideramos que el aprendizaje 5 de la unidad 1 («comprende los principales fenómenos semánticos, en palabras derivadas del latín, a fin de que conozca mejor su lengua») está pobremente representado en la sugerencia de evaluación correspondiente («identificación de metonimias en palabras españolas procedentes del latín») Por otro lado, es curioso que varios aprendizajes estén planteados en términos de la “comprensión-traducción” de textos, y las formas de evaluación hagan a un lado los textos y estén centradas en la</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 461" data-label="Image"> </div> <p>Las fuentes de consulta y los aprendizajes Las fuentes de consulta y su contribución al logro de aprendizajes fue otra cuestión que causó detección de problemáticas y de aciertos encontrados. A continuación, se presenta lo que mencionaron los docentes.</p> <p>Problemáticas encontradas: 7.1. Las fuentes se encuentran separadas de su unidad correspondiente. Las fuentes de consulta que incluye el programa no contribuyen al logro de los aprendizajes.</p> <div data-bbox="1707 1203 1978 1382" data-label="Image"> </div>
--	--	--	--

		identificación de las estructuras oracionales respectivas.” (RARE/lgra)	<p>No hay ninguna referencia —ni para estudiantes ni para profesor— sobre el complemento cultural de arquitectura romana. Varios libros propuestos para los estudiantes son libros de etimologías. No hay registro de fuentes que recomienden para leer en traducción las obras literarias señaladas en el programa. Faltan sugerencias más especializadas para los profesores, sobre todo de los aspectos lexicológicos y culturales</p> <p><i>Aciertos detectados:</i> 7.1. Las fuentes que propone el programa son adecuadas. Las referencias bibliográficas consideran textos didácticos que proponen enfoques de enseñanza diversos.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i> Los profesores no mencionan solución de mejora. (LGRA)</p>
7. Fuentes de consulta	7.1 Las fuentes de consulta contribuyen al logro de los aprendizajes de las unidades temáticas	<p>“Las fuentes de consulta son un elemento importante en cualquier programa de estudios, especialmente en los que corresponden al CCH. Esto se aprecia en el trabajo de investigación constante que se pretende que el alumno adquiera para formarse a sí mismo. Los CCH cuentan con bibliotecas de estantería abierta, donde los estudiantes pueden consultar libremente el acervo que ahí se expone. Las fuentes que propone el programa me parecen adecuadas.” (LGRA/rare)</p> <p>“Las fuentes se encuentran separadas de su unidad correspondiente, como un anexo del programa, y la mayoría de los textos promueven una enseñanza formal de la lengua latina, salvo Lingua Latina per se illustrata.” (AFB/lgra)</p> <p>“Nos parece que las fuentes de consulta que incluye el programa no contribuyen al logro de los aprendizajes. En la unidad 1, la mayoría de los libros propuestos para los estudiantes son libros de etimologías. Por otro lado, no hay ninguna referencia —ni para los estudiantes ni para el profesor— sobre el complemento cultura de arquitectura romana (fuera de un recurso electrónico sobre algunas edificaciones romanas). En la unidad 2, vemos la misma abundancia de libros de etimologías (muchos que, de hecho, se repiten de la unidad anterior y que encontraremos también en la unidad siguiente). Aquí, además, salta a la vista que no se incluya con qué traducción de Plauto (dado que el programa contempla que sea lea una obra completa de este autor romano) se recomienda trabajar o se cuenta en las bibliotecas de los planteles). Tampoco hay alguna fuente sobre las características de la comedia</p>	<p>RECIBIDO</p> <p>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 16/09/2020</p> <p>RECIBIDO</p> <p>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA 13/11/2020 CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES REVISADO</p>

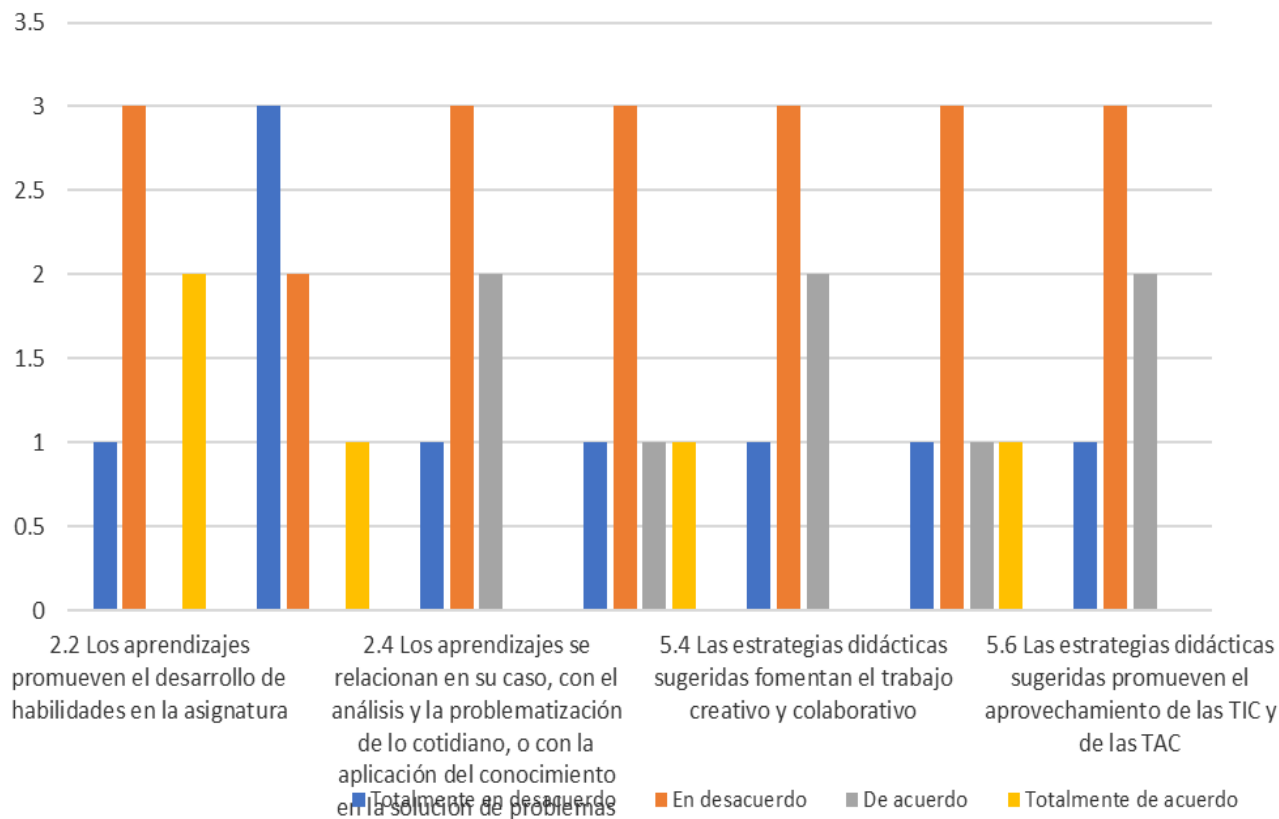
		<p>romana y los principales recursos argumentísticos. En la unidad 3, vemos que se repiten muchas de las fuentes incluidas en las unidades anteriores, aunque aquí ya se incluyen referencias que apuntan al complemento cultural de la unidad. Sin embargo, vemos (como en las otras unidades) una profusión de gramáticas y libros de etimologías, e insuficientes referencias para tratar los complementos culturales.” (RARE/lgra)</p> <p>“Las referencias bibliográficas consideran textos didácticos que proponen enfoques de enseñanza diversos y en general todas abordan los contenidos sobre los que versan las unidades de estudio del programa. No obstante, considero que faltan sugerencias más especializadas para los profesores, sobre todo de los aspectos lexicológicos y culturales.” (JRHH/lgra)</p>	
--	--	---	--



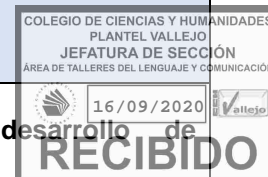
ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LATÍN II

Criterio de Relevancia

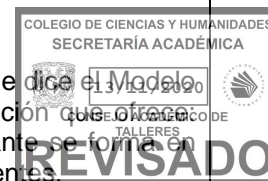
El apartado revisado es significativo, de importancia fundamental por sí mismo y por la influencia que ejerce más allá de su propio ámbito



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones generales del criterio
2. Propósitos y aprendizajes	2.2 Los aprendizajes promueven el desarrollo de habilidades en la asignatura	<p>“El problema con las habilidades que los aprendizajes del programa promueven es que se trata de habilidades genéricas a todas las asignaturas, pero no de habilidades específicas de la lengua latina. Es decir, no hay en los aprendizajes indicadores que sugieran la promoción de habilidades expresamente comunicativas, las cuales tendrían que ser concomitantes en todas las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.” (JRHH/Igra)</p> <p>“Las habilidades necesarias para la comprensión textual son las cuatro habilidades lingüísticas (leer, oír, hablar y escribir), que quedan excluidas cuando un programa está regido por el enfoque formal y su procedimiento invariable de gramática-traducción, aplicado mediante el análisis palabra por palabra y oración tras oración. Salvo la lectura, el programa no promueve escuchar, escribir y menos hablar en latín, como ejercicio para la adquisición básica de la lengua latina. En cambio, sólo reconoce habilidades cognitivas para reconocer aspectos de morfología, que nunca llevarán a los estudiantes a la comprensión ni a la traducción de textos latinos.” (AFB/Igra)</p> <p>“Al hacer una revisión de los aprendizajes que conforman las unidades del programa, podemos percatarnos de que la gran mayoría están cargados a la adquisición de conocimientos y no, como deberían por tratarse de una propuesta educativa enmarcada en el Modelo educativo del</p>	<p>Los aprendizajes y el desarrollo de habilidades</p> <p>En estos puntos se presentan las problemáticas, los aciertos y algunas propuestas de solución que dieron los docentes en sus respuestas al análisis en torno a los aprendizajes y su posible apoyo en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes; y a la relación que dichos aprendizajes tienen con el análisis y la problematización de lo cotidiano y con la aplicación del conocimiento en la solución de problemas.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>2.2. Los aprendizajes promueven habilidades genéricas a todas las asignaturas, pero no habilidades específicas de la lengua latina. Excluyen las habilidades lingüísticas (leer, oír, hablar y escribir). Se centran en la adquisición de conocimientos.</p> <p>2.3. Los aprendizajes no incluyen el desarrollo de actitudes y valores directamente. Se entiende de forma indirecta. Parece que los valores y las actitudes no son importantes para la formación de los estudiantes. No da la importancia merecida al desarrollo de habilidades y actitudes. Se permite que se pierda la ética. No se le da el valor a la implementación de conciencia y guía éticas. No se promueve la importancia de una convivencia sana en el aula, que deben llevar a su vida personal.</p>



		Colegio, al desarrollo de habilidades.” (RARE/Igra)	Se centran exclusivamente en lo disciplinar y deja de lado su relación con el desarrollo personal del alumno. Carece de la dimensión actitudinal de los aprendizajes.
2.3 Los aprendizajes incluyen el desarrollo de actitudes y valores	<p>“Los aprendizajes no incluyen el desarrollo de actitudes y valores directamente. De forma indirecta, podemos entender que el hecho de que el estudiante reconozca las aportaciones culturales de Roma en su propia cultura, le permitirá apreciarla como un conglomerado de elementos, lo que aportará a su identidad y fortalecerá la tolerancia hacia otras culturas; sin embargo , sería necesario que los aprendizajes fueran más claros en ese sentido.” (RMAB/Igra)</p> <p>“A partir de una lectura general del programa, se entiende que existe la intención de incluir aprendizajes actitudinales y de valores. Esta intención se aprecia sobre todo en la parte cultural de la asignatura, en la cual se pretende el reconocimiento del componente latino en nuestra conformación cultural. No obstante, considero que la redacción de los aprendizajes referentes a estos aspectos parece muy enfocada hacia el conocimiento o reconocimiento de elementos, es decir, parte más de la evocación de datos y su relación con un contexto dado, que de lo que es propiamente una valoración o la promoción de un valor a partir de un cambio de conducta en específico.” (JRHH/Igra)</p> <p>“Los aprendizajes tal como los expone el programa, no mencionan la presencia de valores y actitudes. Parece que no son importantes para la formación de los estudiantes. Ante esto es importante retomar lo que dice el Modelo Educativo en cuanto a la formación que ofrece: aprender a ser, pues el</p>	<p>Ninguno de los diecisiete aprendizajes que conforman las unidades de esta asignatura hace referencia a la dimensión ética o cívica del desarrollo de habilidades.</p> <p>El programa se mantiene al margen, haciendo una enumeración de los conocimientos gramaticales que tal vez adquiera el alumno. No menciona la importancia de desarrollar en el alumno valore y actitudes.</p> <p>2.4. No hay manera de que los aprendizajes de índole gramatical puedan trascender más allá de lo que se pide en los aprendizajes respectivos. Los aprendizajes no se relacionan con lo cotidiano ni con la aplicación para resolver problemas</p> <p>Los aprendizajes del eje gramatical no están determinados en situaciones comunicativas reales ni en la reflexión acerca de la lengua a través de la problematización de lo cotidiano.</p> <p><i>Aciertos encontrados:</i></p> <p>Sólo en dos aprendizajes se perciben elementos de la cotidianidad del alumno: en el relativo al tema de la arquitectura romana y en los relativos a locuciones latinas.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p> <p>2.3. Es importante retomar lo que dice el Modelo Educativo en cuanto a la formación que ofrece: aprender a ser, pues el estudiante se forma en valores aprendiendo de los docentes.</p> <p>2.4. Considerar mayor claridad en la expresión de los aprendizajes en torno a la promoción de valores y actitudes. (LGRA)</p>	



		<p>estudiante se forma en valores aprendiendo de los docentes. Adquiere una conciencia de respeto hacia él mismo y hacia los demás. Ante esto se vuelve tolerante y solidario. Es este sentido me parece que al no darle la importancia merecida al desarrollo de habilidades y actitudes, estamos permitiendo que se pierda la ética. No valoramos que grupos numerosos de jóvenes necesitan una guía en este sentido porque no son conscientes de la importancia de una convivencia sana en el aula, que además pueden transportar, y deben hacerlo, a su vida personal. Los programas en definitiva se mantienen al margen, haciendo una enumeración de los conocimientos gramaticales que tal vez adquiera el alumno.” (LGRA/Igra)</p> <p>“Los aprendizajes se centran exclusivamente en lo disciplinar y deja de lado su relación con el desarrollo personal del alumno. Considero que la materia se presta para ejercitar actitudes y valores no sólo aquellas que son parte de la materia como la apertura a nuevas lenguas sino aquellas más transversales como el respeto o la dimensión histórica del hombre, que se podría trabajar a través de textos latinos.” (YSR/Igra)</p> <p>“El programa de Latín II carece de la dimensión actitudinal de los aprendizajes (referidos en el aprender a ser del modelo educativo del Colegio). Ninguno de los diecisiete aprendizajes que conforman las unidades de esta asignatura hace referencia a la dimensión ética o cívica del desarrollo de habilidades. Ésta es, también, una omisión muy grave.” (RARE/Igra)</p>	<div data-bbox="1707 282 1974 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1974 1378" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

	<p>2.4 Los aprendizajes se relacionan en su caso, con el análisis y la problematización de lo cotidiano, o con la aplicación del conocimiento en la solución de problemas</p>	<p>“Es una cuestión que tampoco atienden los programas de estudio. Para empezar, no hay manera que los aprendizajes de índole gramatical puedan trascender más allá de lo que se piden en los aprendizajes respectivos (de suerte que nos encontramos con aprendizajes auto-referenciados del tipo «reconoce la morfología de adjetivos de la tercera declinación, en textos latinos, para que amplíe su conocimiento de esta lengua»). ¿Para qué un estudiante necesitaría ampliar su conocimiento de esta lengua del modo propuesto por este aprendizaje?” (RARE/lgra)</p> <p>“Los aprendizajes no están planteados en función de analizar o problematizar lo cotidiano para proponer soluciones, en ninguna de las tres unidades, sino que proponen conocimientos lingüísticos en abstracto, para adquirir conocimientos declarativos sobre el sistema idealizado de una lengua antigua.” (AFB/lgra)</p> <p>“Los aprendizajes no se relacionan con lo cotidiano ni con la aplicación para resolver problemas, ya que al seguir un modelo disciplinario de corte tradicional, se centra en el estudio del enciclopedismo (complemento cultural) y la gramática que se mantiene en los textos a traducir. No hay problematización.” (LGRA/rare)</p> <p>“De todos los aprendizajes expresados en el programa, sólo en dos se perciben elementos de la cotidianidad del alumno: en el relativo al</p>	<div data-bbox="1703 280 1974 457" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1703 1198 1974 1377" data-label="Image"> </div>

		tema de la arquitectura romana y en los relativos a locuciones latinas. Los aprendizajes del eje gramatical no están aterrizados en situaciones comunicativas reales ni en la reflexión acerca de la lengua a través de la problematización de lo cotidiano. Todo parte de la lengua concebida como conocimiento abstracto, como objeto de estudio exclusivamente descriptivo y no puesto en acción, y por ello desligado de la realidad y la cotidianidad del alumno. Con respecto a los aprendizajes del complemento cultural, la situación no es muy diferente. Tal como están planteados, pareciera que no hay manera de plantearlos como una expresión de la realidad cultural que vive el alumno, más allá del mero aspecto académico." (JRHH/lgra)	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div> <p>La temática y los contenidos para el logro de los propósitos</p> <p>A continuación, se presentan las problemáticas y, algunas soluciones dados por los docentes en torno a los contenidos, específicamente a su pertinencia como elementos fundamentales para el logro de los propósitos.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>3.3. Los contenidos de las unidades no son los esenciales para el logro de aprendizajes. No se superaron los desaciertos encontrados en el programa de 2003. Parece una reedición con algunos cambios de temas. Hay una desarticulación del texto, dado que no es el texto el que articula e integra los contenidos, sino que se proponen temas yuxtapuestos. Es válido preguntarse en qué sentido, bajo qué criterio, los temas que se han considerado en las unidades (y no otros) constituyen esos elementos básicos. Las aportaciones trascendentales en las ciencias no se tocan en absoluto. No es claro por qué fue más importante incluir el tema de Plauto y la comedia romana, que el tema de la importancia cultural de la Roma antigua en la difusión del conocimiento científico.</p> <div data-bbox="1707 1203 1978 1380" data-label="Image"> </div>
3. Temática	3.3 Los contenidos son fundamentales o esenciales para el logro de los propósitos del programa	“Los contenidos de las unidades desde una perspectiva textual de aprendizaje no son los esenciales... En ese sentido, pierde su objetivo la Actualización de los Programas cuando los errores detectados en los Programas 2003 no se superaron de manera consistente, sino que se vuelven a reeditar con algunos cambios de temas; por ejemplo, en la primera unidad de Latín II, el título no está asociado con los propósitos generales, se desarticulan del texto, dado que no es el texto el que articula e integra los contenidos, sino que se proponen temas yuxtapuestos. Qué texto puede articular o integrar estos temas: la sintaxis básica oracional: yuxtaposición y coordinación, los Fenómenos semánticos, y la Arquitectura romana. Se atomiza el aprendizaje hacia la identificación y reconocimiento de elementos gramaticales, que no permiten la comprensión de textos latinos acerca de la Arquitectura romana, sino de oraciones coordinadas o	

		<p>yuxtapuestas; es decir, la morfología estudiada per se, olvidando los contenidos comunicativos que propone el Área, contenidos de carácter permanente, tales como: el reconocimiento de tipos textuales como la narración, la descripción, la exposición, la argumentación y el diálogo.” (AFB/Igra)</p> <p>“Aunque sólo hay propósitos referidos para la materia de Latín en general (y no para cada una de las asignaturas), la manera en que se desdoblan en el desarrollo de los programas las ideas manifestadas en los propósitos genera muchos problemas...</p> <p>Sobre el eje gramatical, los propósitos hablan en términos de «los elementos básicos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua latina». De este modo, es válido preguntarse en qué sentido, bajo qué criterio, los temas que se han colocado en las unidades (y no otros) constituyen esos elementos básicos. Ni en la presentación general, ni en el desarrollo del programa hay alguna indicación al respecto, pero se intuye que se ha seguido un criterio de dificultad relativa...</p> <p>Sobre el complemento lexicológico, también se habla, como en el punto anterior, de los elementos básicos. Aquí nos preguntamos también la manera en que un tema como «tipos de cambios y adecuaciones semánticas: sentido natural, connotación y sentido metafóricos» contribuye a que el estudiante reconozca el «fondo lexicológico» del español (propósito expresado en la introducción del programa). Asimismo, el programa incluye anexos con locuciones jurídicas y lo que ha dado en llamar "léxico común» cuya presencia nos hace preguntarnos si un programa es el lugar adecuado para prescribir ciertos contenidos y cuyo criterio de selección ausente nos hace plantearnos de nuevo por qué figuran</p>	<p>Lo que propone el programa para abordar los contenidos del complemento léxico tiene limitaciones, pues no se están estudiando desde una perspectiva integral, sino desde una perspectiva desconcontextualizada</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p> <p>3.3. Por qué incluir temas que atañen al ámbito social y político, que también son importantes como cultura básica y como conocimientos propedéuticos para las licenciaturas del Área de las Ciencias Sociales y las Humanidades.</p> <p>La función primordial de un programa es ofrecer a los profesores las orientaciones de orden disciplinario, didáctico-pedagógicas, temáticas y estratégicas que les faciliten su trabajo en las aulas para el logro de los aprendizajes.(LGRA)</p>
--	--	---	--



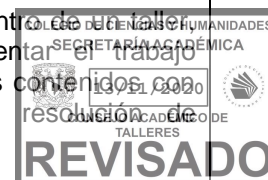
		<p>específicamente esos elementos y no otros... Sobre el complemento cultural, hay un propósito de la materia que habla de contenidos culturales que contribuyen a acrecentar la cultura básica de los estudiantes. De nuevo es pertinente preguntarnos por qué específicamente la arquitectura, la comedia romana y la familia y las <i>iustae nuptiae</i> (y no otros temas que también podrían haber figurado) contribuyen especialmente a este propósito.</p> <p>Por otro lado, hay un propósito referido a las aportaciones trascendentales de la cultura latina en las ciencias y humanidades del mundo occidental, que en realidad sólo encuentra una correspondencia muy tenue cuando se habla en algunos propósitos sobre la presencia o la vigencia de los temas en la actualidad. La parte de las aportaciones trascendentales en las ciencias no se toca en absoluto.” (RARE/lgra)</p> <p>“Los contenidos del eje gramatical son fundamentales para el propósito del programa, que es, como ya se ha dicho, la traducción y comprensión de textos latinos a través del análisis gramatical de sus componentes, pero no suficientes para lograr dicho propósito, dado que se trata de una selección de temas gramaticales hecha sin un criterio teóricamente sustentado y sin una referencia precisa del texto o tipo de texto para el que se aplica... me parece que la forma que el programa propone para abordar los contenidos del complemento léxico tiene limitaciones, pues me parece que no se están estudiando desde una perspectiva integral, sino más bien separada y descontextualizada...</p> <p>Con respecto a los contenidos del complemento cultural, creo que son pertinentes para los propósitos expresados en</p>	<div data-bbox="1705 280 1974 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1705 1200 1974 1378" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

		<p>el programa, aunque ya he insistido en la necesidad de repensar, más bien, los propósitos mismos del programa. En este sentido, creo que la selección de contenidos para el apartado cultural en ambos programas (Latín I y II) es un tanto arbitraria, es decir, no son claras las razones de por qué éstos y no otros contenidos se consideraron.</p> <p>No es claro, por ejemplo, por qué fue más importante incluir el tema de Plauto y la comedia romana, que el tema de la importancia cultural de la Roma antigua en la difusión del conocimiento científico, que desde mi punto de vista es más importante para acrecentar el valor propedéutico de nuestra asignatura, ya que parte de un hecho que es transversal a todo el conocimiento humano desarrollado a lo largo de la historia y no sólo a un área de especialización literaria, la dramaturgia. ¿Y por qué incluir un tema relativo al ámbito privado (la familia) y dejar de lado los que atañen al ámbito social y político, que también son importantes como cultura básica y como conocimientos propedéuticos para las licenciaturas del Área de las Ciencias Sociales y las Humanidades?</p> <p>Mi impresión es que en el programa tal vez se optó por aquellas temáticas culturales que puedan apoyar actividades de difusión de la cultura clásica en los planteles, como representaciones teatrales, escenificaciones de la vida cotidiana en Roma y exposiciones, cuyo valor en absoluto puedo negar, pero que considero que deben ser iniciativas alternas de profesores y alumnos que tengan la disposición de tiempo y recursos para llevarlas a cabo, y que además deben ser concebidas con independencia del programa de estudios, pues no hay que perder de vista que la función primordial de un programa es ofrecer a los profesores las orientaciones de orden</p>	<div data-bbox="1707 282 1974 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1974 1378" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

		disciplinario, didáctico-pedagógicas, temáticas y estrategias que les faciliten su trabajo en las aulas para el logro de los aprendizajes.” (JRHH/lgra)	
5. Estrategias didácticas	5.4 Las estrategias didácticas sugeridas fomentan el trabajo creativo y colaborativo	<p>“No del todo. Aunque se proponemos nuevas formas de trabajo, se mantiene un estilo en general tradicionalista.” (DAS/lgra)</p> <p>“En las estrategias sugeridas hay mención del trabajo en equipo, sin embargo, no hay elementos que den cuenta de propuestas creativas para abordar los contenidos y aprendizajes.” (JRHH/lgra)</p> <p>“No cuando el docente es el principal actor de proceso de aprendizaje porque se deja de lado el impulso creativo del estudiante que sólo sigue instrucciones. Por ejemplo, en la Unidad 2 el aprendizaje sobre locuciones latinas aparece con una sugerencia de estrategia, “Desarrollo: El profesor mostrará, a través de un proyector, esas mismas locuciones ya contextualizadas en situación de comunicación reales (con una imagen ad hoc), para que entre todos vean y comprendan en qué contexto y con qué objetivo se utiliza cada locución latina.” (31), en el cierre ya entra la participación del alumno de forma individual. Entonces ¿en qué comentario se fomenta la creatividad y colaboración de los alumnos? Esta estrategia sugerida me parece que además de limitar la creatividad de los estudiantes, los hace dependientes de lo que el profesor diga. Con lo que respecta al trabajo colaborativo, sólo en algunas situaciones se sugiere que se formen equipos de alumnos, en general propone trabajo individual.” (LGRA/rare)</p> <p>“Las estrategias sugeridas ponderan el trabajo individual, sin embargo, son comunes las</p>	<p>Las estrategias didácticas colaborativas y creativas</p> <p>En los siguientes puntos se exponen problemáticas, aciertos y propuestas de solución dadas por los docentes en sus respuestas. Se abordan las estrategias didácticas sugeridas y su apoyo o no al trabajo colaborativo y creativo; su promoción en el fomento a resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana; y el uso, promoción y aprovechamiento de las TIC y de las TAC.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>5.4. Se mantiene un estilo tradicionalista. Sólo mencionan el trabajo en equipos y no hay propuestas creativas. Cuando el docente es el principal actor de proceso de aprendizaje se deja de lado el impulso creativo del estudiante. La mayoría de las estrategias sugeridas limitan la creatividad de los estudiantes y los hace dependientes de lo que el profesor diga. Las estrategias sugeridas ponderan el trabajo individual. Se centran en la realización de actividades como resumen, exposición e investigación sin procesos. Se presenta de manera repetitiva actividades convencionales: el profesor explica, los estudiantes recuperan la información.</p> <p>5.5. Las estrategias didácticas sugeridas no ofrecen un contexto cotidiano específico sobre el cual podría desarrollarse la estrategia.</p>



		<p>plenarias para cerrar las actividades. Considero que no fomentan el trabajo creativo, ya que se centran en el desarrollo de actividades de resumen, exposición, investigación que podrían ser muy atractivas, pero no presentan procesos, ya que se limita a la enunciación de una actividad.” (YSR/Igra)</p> <p>“Como parte del trabajo dentro de un taller, las estrategias deberían fomentar el trabajo creativo (para la relación de los contenidos con un contexto específico o la resolución de problemas) en colaboración con los demás. En el programa encontramos, de manera repetitiva, actividades convencionales: el profesor explica, los estudiantes recuperan la información. Cuando se promueve el trabajo en equipos, éste se limita a que los estudiantes investiguen y expongan los resultados de su investigación. No hay mucho de creatividad en estas actividades, y no se ve cómo la característica colaborativa del trabajo contribuya al resultado de las actividades.” (RARE/Igra)</p>	<p>Se restringe la inclusión de problemas y situaciones de la vida cotidiana para los aprendizajes de los complementos cultural y léxico.</p> <p>Las estrategias sugeridas no promueven que el estudiante sea capaz de hacer frente a cualquier situación que se le presente. No alientan a que los estudiantes se concienticen de la realidad social de la que forman parte. En este tiempo los cambios políticos, sociales e incluso climáticos, están propiciando comportamientos nuevos entre los individuos. No promueven el pensamiento crítico y reflexivo. Las estrategias sugeridas se limitan a la parte declarativa de los contenidos.</p> <p>5.6. Las estrategias no promueven el aprendizaje con apoyo de recursos digitales, sólo mencionan el uso de internet.</p> <p>No se utilizan los recursos de las TIC y las TAC para generar nuevas formas de relación entre los estudiantes y el objeto de estudio. Promueven las TIC y de las TAC en escasas ocasiones para el complemento cultural.</p>
	5.5 Las estrategias didácticas sugeridas promueven la relación con problemas y situaciones de la vida cotidiana	<p>“Considero que aunque hay algunas alusiones a la cotidianidad del alumno, las estrategias didácticas sugeridas no ofrecen un contexto cotidiano específico de los alumnos sobre el cual podría desarrollarse la estrategia. El problema básicamente consiste en que el programa restringe la inclusión de problemas y situaciones de la vida cotidiana a los aprendizajes de los complementos cultural y léxico, cuando en la práctica esta relación con lo cotidiano se podría abordar en todos los aspectos del programa.” (JRHH/Igra)</p> <p>“En ningún momento. Se propone en algunos casos el trabajo con textos que no responden</p>	<p><i>Aciertos encontrados:</i></p> <p>5.6. Se nota el avance respecto a versiones anteriores del programa.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p> <p>5.4. Como parte del trabajo dentro del taller las estrategias deberían fomentar el trabajo creativo (para la relación de los contenidos con un contexto específico o la resolución de problemas) en colaboración.</p> <p>5.5. Sería de gran ayuda problematizar los aspectos culturales e invitar al alumno a plantear</p>



		<p>a la realidad del alumno. Las exposiciones sugeridas se quedan en meras narraciones de aspectos históricos o literarios de la cultura romana antigua. Sería de gran ayuda problematizar esos aspectos culturales e invitar al alumno a plantear soluciones de acuerdo con lo que ocurre en el aquí y ahora, en su realidad inmediata. Con estas estrategias no podemos esperar que el estudiante sea capaz de hacerle frente a cualquier situación que se le presente, porque no promueven el pensamiento crítico y reflexivo. Tampoco los alienta que se concienticen en la realidad social de la que forman parte. Esto resulta preocupante ya que justo en este tiempo los cambios políticos, sociales e incluso climáticos, están propiciando comportamientos nuevos entre los individuos. El alumno de latín con este tipo de estrategias, ¿pensará que puede vivir en un aislamiento total y que no será necesario salir nunca al mundo? ¿desarrollará una conciencia ética ante los sucesos? ¿tendrá una postura política? Como docentes debemos replantearnos qué buscamos y qué busca la Institución para hacer frente a todos los cambios que se están dando y también a los que están por venir, y que el estudiante se forme como un individuo pensante.” (LGRA/rare)</p> <p>“Considero que las estrategias sugeridas se limitan a la parte declarativa de los contenidos y, por ello, no logran trascender a la esfera de lo cotidiano del alumno. Pienso que incluir aspectos actitudinales propios de la disciplina como los transversales revaloraría la pertinencia del Latín en nuestro contexto.” (YSR/lgra)</p>	<p>soluciones de acuerdo con lo que ocurre en el aquí y ahora, en su realidad inmediata. Los docentes debemos replantearnos qué buscamos y qué busca la Institución para hacer frente a todos los cambios que se están dando y también a los que están por venir.</p> <p><i>Propuesta general de soluciones:</i></p> <p>Formación de profesores: Actualización en el ámbito del uso de las TIC y de las TAC en ambientes de enseñanza-aprendizaje de lenguas.</p> <p>Encuentros para socializar usos didácticos de TIC y TAC en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, ahí los docentes participantes exponen sus ponencias, estrategias didácticas o investigaciones aplicadas a sus materias en situaciones reales. Una vez por año, en periodo interanual. (LGRA)</p>
--	--	--	--



		<p>“No en general. No problematizan situaciones de la vida cotidiana. Sólo se ocupan de la trascendencia de temas de la cultura romana en la cultura actual, pero lo hacen de una manera global y no problematizan los aprendizajes ni la temática en ninguno de sus tres bloques de enseñanza enciclopédica.” (AFB/lgra)</p> <p>“Como apuntábamos en una sección anterior, prácticamente no hay relación de las actividades con problemas y situaciones de la vida cotidiana. A lo más que se llega en algunas actividades es al reconocimiento de la influencia de los temas tratados. Sin embargo, no hay una verdadera problematización, sino meramente una simple exposición de lo que podría ser esta influencia. Todos los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudios del Colegio deberían tener una propuesta en este sentido. Sin embargo, el programa de latín no aborda estas cuestiones ni en su propuesta en general ni en las secuencias sugeridas.” (RARE/lgra)</p>	
	5.6 Las estrategias didácticas sugeridas promueven el aprovechamiento de las TIC y de las TAC	<p>“Las estrategias no promueven el aprendizaje con apoyo de recursos digitales. Se hace la mención de Internet, pero únicamente como fuente de información, no como herramienta de creación de contenidos o como canal de comunicación.” (JRHH/lgra)</p> <p>“La Tecnologías de la Informática y comunicación las observé en la propuesta de videos retomados de Youtube para desarrollar temas culturales de la materia, sin embargo, es el único aspecto de TIC’s en las estrategias sugeridas.” (YSR/lgra)</p>	



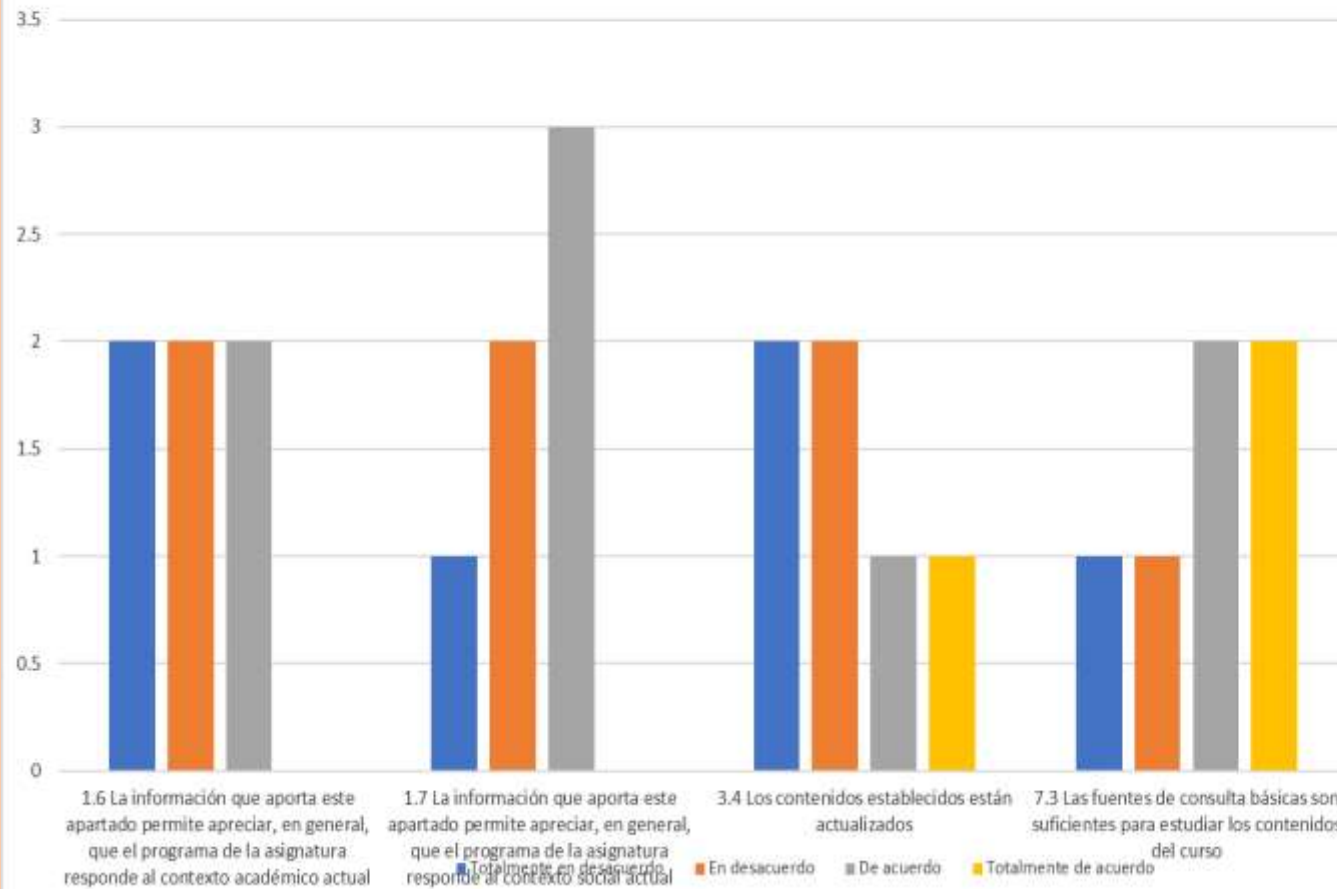
		<p>“Las estrategias didácticas sugeridas promueven el aprovechamiento de las TIC y de las TAC en escasas ocasiones: para el complemento cultural, se sugiere el uso de internet por parte de los estudiantes y también en la Unidad III se propone el uso de internet, para el tema gramatical; sin embargo, las TIC y las TAC no se aplican de forma específica.” (RMAB/lgra)</p> <p>“Aunque hay algunas referencias al uso de Internet, en realidad no se utilizan los recursos de las TIC y las TAC para generar nuevas formas de relación entre los estudiantes y el objeto de estudio, y de interacción entre los estudiantes.” (RARE/lgra)</p> <p>“En algunos casos se nota el avance respecto a versiones anteriores del programa y eso es bueno, aunque pudieron desarrollarse algunos otros ejemplos de este tipo de estrategias.” (DAS/lgra)</p>	
--	--	--	--



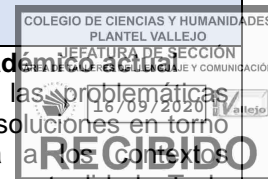
ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LATÍN II

Criterio de Vigencia

El apartado revisado es actual o no ha perdido valor con el paso del tiempo para el logro de las finalidades que persiguen



Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones generales del criterio
1. Introducción	1.6 El programa responde al contexto académico actual	<p>“El contexto académico del Colegio que es el área de Talleres viene instrumentando institucionalmente el enfoque comunicativo, que a nivel internacional ha significado el cambio en la unidad de estudio y de paradigmas de análisis de adquisición y de aprendizaje de segundas lenguas, como lo deja ver la bibliografía sobre enseñanza de lenguas, desde finales del siglo pasado hasta nuestros días. En ese contexto falta construir un conocimiento innovador desde el Colegio, que con esa intención fue creado, en materias como latín, hace falta innovar el análisis, que ha de ir más allá de la oración y la palabra aislada, para analizar textos breves completos con nuevas categorías de análisis.” (AFB/Igra)</p> <p>“Concluyo que el programa de estudio de las asignaturas de Latín I y II no corresponde al contexto académico actual, puesto que está basado en una única visión disciplinaria y didáctica de la lengua latina (la metodología de gramática-traducción) que ha sido permanentemente discutida y puesta en tela de juicio a lo largo de todo el siglo XX y lo que va del XXI, sin dejar de recordar que incluso desde el Renacimiento se han propuesto métodos comunicativos de enseñanza y aprendizaje del latín.” (JRHH/Igra)</p> <p>“Considero que los avances en la enseñanza de la lengua fueron más veloces que los docentes, pues en nuestro contexto hace falta el fortalecimiento de la lengua en uso para hacer efectivo el enfoque comunicativo así como la profesionalización docente para implementar estrategias pertinentes al</p>	<p>El programa y el contexto académico actual</p> <p>A continuación, se muestran las problemáticas encontradas, los aciertos y las soluciones en torno al programa y su respuesta a los contextos académicos y sociales en la actualidad. Todo derivado de las respuestas dadas por los docentes.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>1.6. No corresponde al contexto académico actual. Falta el fortalecimiento de la lengua en uso. No se hace efectivo el enfoque comunicativo. Falta la profesionalización docente para implementar estrategias. Está basado en una única visión disciplinaria y didáctica de la lengua latina: la metodología de gramática-traducción.</p> <p>1.7. No se aprecia una orientación hacia el contexto social. No se habla de contexto social. No se le da la importancia al latín en la cultura mexicana por vía de la tradición novohispana. Hay falta de visión social en el programa que provoca que se dirija hacia conocimientos vacíos de sentido. No se preocupa por formar individuos autónomos, reflexivos y críticos.</p> <p><i>Aciertos encontrados:</i></p> <p>El alumno logrará desarrollar habilidades que le permitan entender terminología presente en su contexto académico. Amplía el horizonte cultural del alumno.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p>

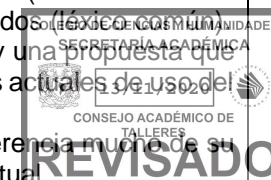


		<p>contexto y a la población estudiantil.” (YSR/lgra)</p> <p>“Mediante las contribuciones al perfil de egreso se puede apreciar que el contenido del programa responde al contexto académico actual, puesto que el alumno logrará desarrollar habilidades que le permitan entender terminología presente en su contexto académico, además, de ampliar su horizonte cultural mediante el acercamiento a la cultura latina, base que le permitirá entender mejor procesos históricos, propios del contexto académico actual.” (RMAB)</p>	<p>1.6. Construcción de un conocimiento innovador desde el Colegio, tomando en cuenta para qué y por qué fue creado.</p> <p>Revisión de métodos comunicativos de enseñanza y aprendizaje del latín.</p> <p>Se debe ir más allá de la oración y la palabra aislada, para analizar textos breves completos.</p>
	1.7 El programa responde al contexto social	<p>“Me pronuncio en desacuerdo porque considero que en este apartado del programa no se aprecia una orientación clara hacia el contexto social ni hacia el universo social de los estudiantes a los que va dirigido. Se deja de lado, además, la importancia del latín en la cultura mexicana (por vía de la tradición novohispana, por ejemplo) y su influencia en la constitución de la identidad Latinoamericana frente a la cultura estadounidense... Esta falta de visión social en el programa propicia también que todo se dirija hacia conocimientos vacíos de sentido, en vez de propiciar un auténtico diálogo entre los jóvenes mexicanos y la cultura grecolatina.” (JRHH/lgra)</p> <p>“Del contexto social no se habla. Parece no ser importante para aquellos que dedican su tiempo al estudio del latín. Ciertamente no somos entes aislados en una burbuja personal que por sí misma nos permita sobrevivir... No creo que en este programa se le intente siquiera acercar a un modelo de realidad... Me parece que el programa de latín no se preocupa por formar individuos autónomos, reflexivos y críticos.” (LGRA/rare)</p>	





		<p>“El perfil de egreso lo indica con todas sus letras: la educación del bachillerato del CCH «debe responder a las demandas sociales y culturales que la sociedad mexicana le formulan». Por ejemplo, ¿de qué manera el estudio del latín le permite al alumno comprender la realidad para proponer solución a los problemas de su entorno? El programa calla totalmente al respecto.” (RARE/Igra)</p>	
3. Temática	3.4 Los contenidos establecidos están actualizados	<p>“Los contenidos establecidos en las unidades no están actualizados, porque revisando los programas desde 1979 hasta los de 2003, se han mantenido incólumes, en los programas, los contenidos gramaticales, con un enfoque formal contrario al Modelo Educativo del Colegio y al Enfoque comunicativo, al cambio de unidad de estudio: de la palabra aislada y la oración hacia el texto y sus propiedades. La abundancia de temas gramaticales revela que el programa ha adoptado un enfoque que se remonta al siglo XIX y que está totalmente desfasado en la actualidad. Un programa actual de una materia de lengua no incluye temáticas gramaticales por separado (para constatar lo cual, bastaría ver los programas del TLRIID, inglés y francés del propio Colegio, para no irnos más lejos), sino que incluye otros puntos de estudio más acordes con una visión más actualizada de lo que es la lengua, como la que propone el enfoque comunicativo que el <i>curriculum</i> del CCH ha adoptado. Por ende, en lo que respecta al llamado eje gramatical (el propio nombre de este eje es una declaración de principios), lo contenidos están totalmente</p>	<p>La temática y los contenidos</p> <p>En este punto referente a la temática se muestran las problemáticas y algunas soluciones que se centran en la actualización de los contenidos considerados en el programa.</p> <p><i>Problemáticas encontradas</i></p> <p>3.4. Los contenidos gramaticales se han mantenido incólumes (1979 y 2003) con un enfoque formal contrario al Modelo Educativo del Colegio y al Enfoque comunicativo.</p> <p>En el componente lexicológico, el tema «tipos de cambios y adecuaciones semánticas: sentido natural, connotación y sentido metafóricos» pertenece a una disciplina (la gramática histórica) impropia para el nivel bachillerato.</p> <p>Hay temas muy teóricos (los fenómenos semánticos) o muy indeterminados (los fenómenos semánticos).</p> <p>En componente cultural, no hay una propuesta que responda a los posibles campos actuales de uso del latín y de la cultura romana.</p> <p>El programa de 2016 no se diferencia mucho de su versión 2003, y tampoco del actual.</p> <p>Falta integración del eje (gramatical) y sus componentes (lexicológico y cultural), y de los criterios de selección de temas culturales.</p>



		<p>desactualizados. Con respecto al llamado componente lexicológico, el tema «tipos de cambios y adecuaciones semánticas: sentido natural, connotación y sentido metafóricos» nos parece problemático porque pertenece a una disciplina (la gramática histórica) impropia para el nivel bachillerato. Por otro lado, no hay una visión de la utilidad de las raíces de origen latino en las disciplinas actuales o del uso de las locuciones latinas en contextos específicos (más allá del mero reconocimiento en algunos textos creados <i>ex professo</i>). Por eso, como hemos argumentado en el punto anterior, o hay temas muy teóricos (como los fenómenos semánticos) o muy indeterminados (“léxico común”). Sobre el componente cultural, tampoco se manifiesta una propuesta que responda a los posibles campos actuales de uso del latín y de la cultura romana. En este sentido, los temas «características esenciales de la comedia romana: la fabula palliata y la fabula togata» y «características de la comedia de Plauto a través de la lectura de una de sus obras: tipos de personajes, la parodia, la contaminatio, el equívoco, el enredo, la confusión, el engaño y la anagnórisis» nos parecen propio de una visión de la literatura desactualizada, que se contenta con la mera enumeración de los elementos formales que constituyen una obra en vez de indagar cuestiones que también tengan en cuenta su interrelación con el contenido. Así pues, es evidente que los programas recuperan temáticas importantes en la formación de los elaboradores en contraposición de lo que podría resultar relevante para la formación de los estudiantes reales que cursan la materia en el CCH.” (RARE/Igra)</p> <p>“Considero que los contenidos del programa no están debidamente actualizados por dos</p>	<p>Hay imprecisiones en la redacción de los aprendizajes y los criterios de adecuación de los textos.</p> <p>Las actualizaciones no están sustentadas en literatura reciente sobre enseñanza de lenguas clásicas.</p> <p><i>Propuestas de soluciones:</i></p> <p>3.4. Actualización docente en temas de enseñanza de lenguas clásicas.</p> <p>Atención, por parte de los docentes, al auge de las redes sociales que ha propiciado el intercambio de información y experiencias de aprendizaje basadas en el uso activo de las lenguas clásicas.</p>
--	--	--	--



		<p>razones. La primera es que, objetivamente hablando, el programa 2016 no se diferencia mucho de su versión 2003. No hay cambios que sugieran la solución de los problemas detectados en la aplicación del programa 2003, los problemas de facto subsisten: el enfoque exclusivamente formal de la asignatura, la falta de integración de los ejes (gramatical, lexicológico y cultural), los criterios de selección de temas culturales, la falta de estrategias sugeridas, las imprecisiones en la redacción de los aprendizajes, los criterios de adecuación de los textos. La segunda razón por la que considero que los contenidos del programa no están actualizados es que, por lo que se aprecia en la revisión general del programa, las actualizaciones no están sustentadas en literatura reciente sobre enseñanza de lenguas clásicas. Ignoro si se hizo un seguimiento de este tipo de referencias bibliográficas o de las experiencias de enseñanza y de actualización curricular en otros países, pero, en todo caso, considero que es muy importante hacerlo debido a que en la última década se han dado cambios importantes en la enseñanza de las lenguas clásicas. De hecho, el auge de las redes sociales ha propiciado el intercambio de información y experiencias de aprendizaje basadas en el uso activo de las lenguas clásicas. A partir de lo que he podido observar, en el mundo hay una fuerte tendencia a recuperar la enseñanza comunicativa de las lenguas clásicas, y digo recuperar porque de ninguna manera es una práctica reciente, pues hay testimonio bibliográfico de que entre los siglos XV y XVIII hubo metodologías de enseñanzas basadas en el uso activo de la lengua. De la misma manera, en nuestro ámbito universitario, nada menos que nuestro Plan de Estudios y Modelo Educativo son</p>	<div data-bbox="1707 282 1986 461" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1203 1986 1382" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

		<p>pioneros, a través de las orientaciones trazadas para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, de la enseñanza comunicativa de la lengua y de la promoción del desarrollo de las habilidades comunicativas en los alumnos. Por lo tanto, con mayor razón los profesores de lenguas clásicas del Colegio de Ciencias y Humanidades deberíamos hacer eco de estas transformaciones en la enseñanza para resolver el grave problema que he expuesto con insistencia, el de la falta de congruencia entre los programas de nuestras asignaturas y las directrices del Plan de Estudios del CCH.” (JRHH/lgra)</p> <p>“No me parece que estén actualizados porque la mayoría de ellos sólo se parafrasearon del antiguo programa. Por ejemplo se habla de declinaciones de sustantivos y adjetivos, de estructuras oracionales (copulativa, transitiva, de relativo) de léxico perteneciente o familiarizado con el complemento cultural: comedia romana, arquitectura y derecho (matrimonio y familia). Son tantos temas que sirvieron para completar quizá tiempos quizá espacios. No observo por ninguna parte una actualización al contrario, más abiertamente se expresa que no fue importante el enfoque comunicativo, pese a que lo solicita el Área y el Modelo. La opción que siguieron para este programa fue un enfoque tradicional que posee contenidos pero que se queda en la teoría de conocimientos aislados.” (LGRA/rare)</p>	<div data-bbox="1707 282 1978 459" data-label="Image"> </div>
7. Fuentes de consulta	7.3 Las fuentes de consulta básicas son suficientes para estudiar los contenidos del curso	<p>“Las referencias que presenta el programa no siguen esa división, básicas y complementarias. Sin embargo, me parece que aquellas que son destinadas al alumno cumplen con los contenidos del curso y bien el estudiante puede consultar algún manual en el</p>	<p>Las fuentes de consulta Las fuentes que se encuentran en el programa también tuvieron problemas detectados, así como aciertos.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <div data-bbox="1707 1201 1978 1378" data-label="Image"> </div>

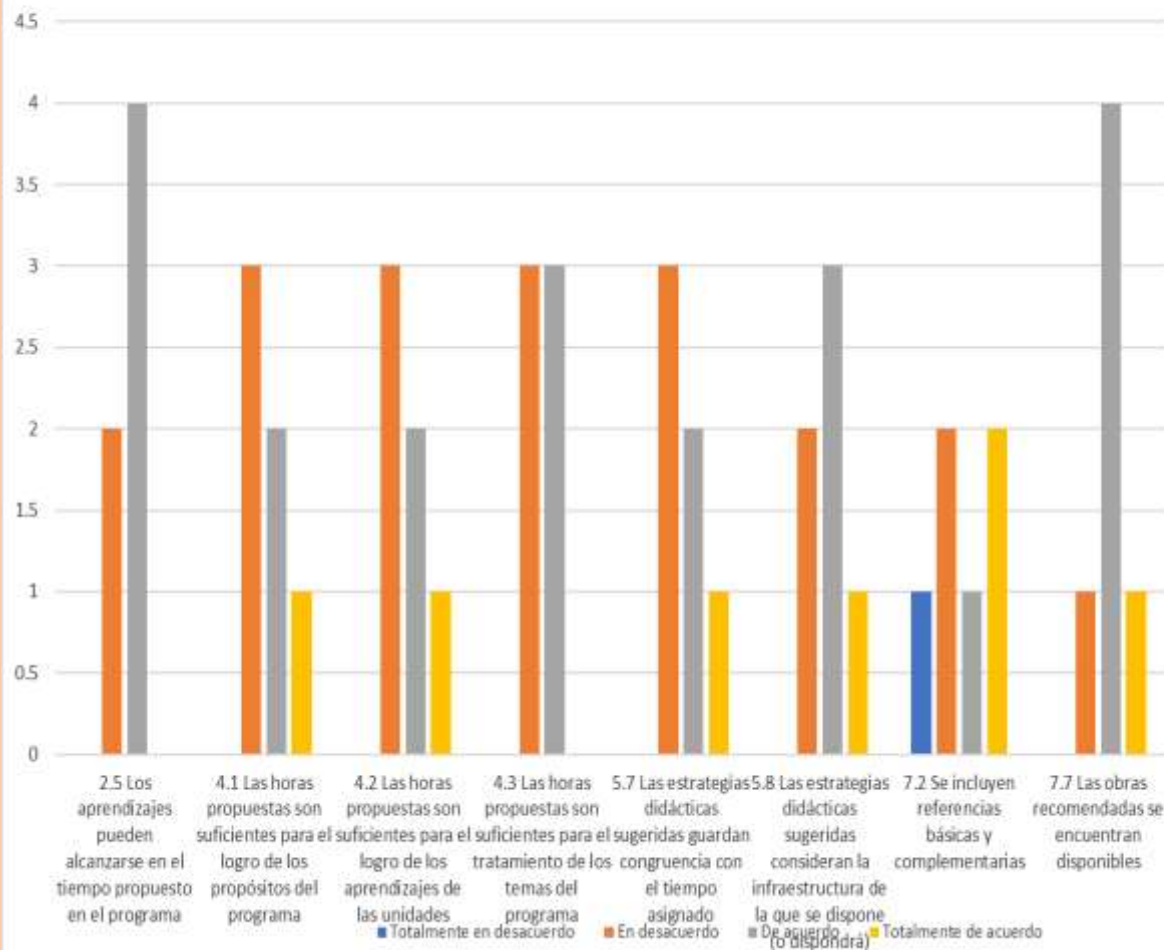
		<p>que se vean tanto la gramática como la cultura y el léxico. Por ejemplo, el manual de Balmé de año 2012 editado por Oxford, es una buena opción que han contemplado en los programas. Las fuentes en general me parecen adecuadas.” (LGRA/rare)</p> <p>“Como señalamos en 7.1., las referencias no son suficientes para estudiar los contenidos del curso. Los temas de los complementos culturales prácticamente no están representados en las referencias. Particularmente la omisión de la traducción de Plauto (cuyo estudio se contempla en la unidad 2) con la que se recomienda trabajar, o con la que se cuenta en los planteles, así como de referencias secundarias para abordar los temas propuestos alrededor de este autor romano, nos parece muy grave.” (RARE/lgra)</p> <p>“Como están propuestos los contenidos tal vez hasta sobran referencias. Ya que todo es formalismo y enciclopedismo. Se ha censurado toda referencia al enfoque disciplinario del Área sin referencias que justifiquen tan grave decisión.” (AFB/lgra)</p> <p>“Las fuentes de consulta son suficientes para el estudio de los alumnos, pero considero que sí es necesaria la inclusión de más sugerencias bibliográficas para los profesores.”(JRHH/lgra)</p>	<p>7.3. Las fuentes de consulta por ordenamiento, no siguen la división de entre básicas y complementarias.</p> <p>Los temas de los complementos culturales prácticamente no están representados en las referencias.</p> <p>Hay omisión de la traducción de Plauto, así como no se sugiere ninguna traducción al español que pueda ser consultada por los alumnos.</p> <p>Se censuró toda referencia al enfoque disciplinario. Es necesaria la inclusión de más sugerencias bibliográficas para los profesores.</p> <p><i>Aciertos encontrados:</i></p> <p>7.3. Algunas de las fuentes que son destinadas al alumno cumplen con los contenidos del curso. Abordan la gramática, la cultura y el léxico; por ejemplo, el manual de Balmé de año 2012 editado por Oxford.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p> <p>En este sentido, los docentes no mencionan propuestas de solución.</p>
--	--	---	--



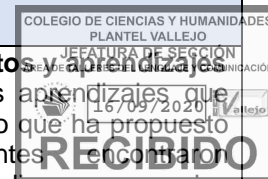
ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LATÍN II

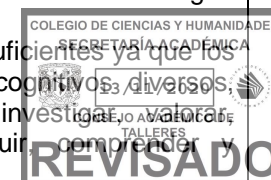
Criterio de Factibilidad

El apartado revisado es realizable y alcanzable en el tiempo, las condiciones o los recursos con que se cuenta



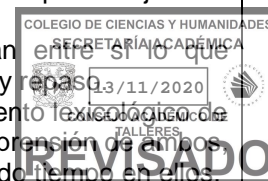
Apartado	Enunciado	Argumentación	Consideraciones generales del criterio
2. Propósitos y aprendizajes	2.5 Los aprendizajes pueden alcanzarse en el tiempo propuesto en el programa	<p>“Considero que los aprendizajes que propone el programa implicarían una inversión de tiempo mayor que aquélla de la que disponemos en el curso... Me parece que las 22 horas que se proponen en el programa no son suficientes para lograr los aprendizajes de la Unidad, pues implicaría abordar un tema distinto en las dos horas que dura cada clase. En esta dinámica de estudiar un tema por clase no se da el tiempo suficiente para que los alumnos asimilen adecuadamente los conocimientos a través de la práctica ni para que los profesores implementen las actividades que les permitirán obtener evidencias de que los aprendizajes se están logrando. Menos aún favorece el aprendizaje en los tiempos previstos en el programa el hecho de que los temas no se abordan de manera integral en los aprendizajes, sino por separado, y no aplicados a situaciones comunicativas o a una finalidad clara.” (JRHH/Igra)</p> <p>“Los conocimientos en abstracto, si son declarativos, no considero que adquieran el nivel de “aprendizajes”, ya que obligan a los estudiantes a la memorización antes que a la reflexión, a la aplicación y al desarrollo de habilidades lingüísticas. Por la cantidad de temas (que no aprendizajes) considero que dependerá de la capacidad memorística de los estudiantes el que las 22, 20 y 22 horas asignadas a cada unidad de latín II, les permitan retener esa información.”(AFB/Igra)</p> <p>“Este no es un problema particular de nuestras asignaturas, pero considero que los contenidos están muy ajustados en relación con el tiempo</p>	<p>El tiempo propuesto: propósitos y aprendizajes En este punto se abordan los aprendizajes que pueden alcanzarse en el tiempo que ha propuesto el programa. Los docentes encontraron problemáticas, sin embargo, no dieron sugerencias de solución.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i> 2.5. Los aprendizajes que se proponen implicarían una inversión de tiempo de la que no se dispone en el curso. En la dinámica de estudiar un tema por clase, no se da el tiempo suficiente para que los alumnos asimilen adecuadamente los conocimientos. Los contenidos están muy ajustados en relación con el tiempo para impartirlos y se corre el riesgo de no cubrirlos completamente. No todos los aprendizajes se pueden estudiar de forma significativa, ya que son numerosos.</p> <p><i>Soluciones propuestas:</i> Los docentes no contemplan en sus respuestas ninguna propuesta de solución las problemáticas detectadas.</p>





		<p>para impartirlos y se corre el riesgo de no cubrirlos completamente.” (DAS/lgra)</p> <p>“Los aprendizajes pueden alcanzarse en el tiempo propuesto en el programa, pero no todos de forma significativa, ya que los éstos son numerosos para el tiempo asignado (de 20 a 22 horas por unidad).” (RMAB/lgra)</p> <p>“Considero que, dada su naturaleza declarativa o conceptual (y siguiendo el ejemplo para abordarlos que proponen las estrategias), los diecisiete aprendizajes que contempla el programa pueden abordarse en las 60 horas aproximadamente con que se cuenta en el semestre.” (RARE/lgra)</p>	
4. Tiempo didáctico	<p>4.1 Las horas propuestas son suficientes para el logro de los propósitos del programa</p>	<p>“Las horas propuestas en el programa no son suficientes para el logro de los propósitos del programa porque los contenidos y los aprendizajes se ajustan al tiempo disponible para la asignatura con un margen de acción muy estrecho, y dan más valor al criterio cuantitativo de cuántas cosas pueden aprender los alumnos, que al criterio cualitativo de cómo pueden aprender mejor los alumnos en el tiempo del que se dispone.” (JRHH/lgra)</p> <p>“En el programa las horas totales (64) se distribuyen en tres unidades con sus respectivos aprendizajes. A la unidad I le dan 22 horas, a la unidad II 20 y a la unidad III 22. Aparentemente se encuentran en buena distribución por la complejidad de los aprendizajes. Sin embargo, considero que no podrían alcanzarse en esta propuesta temporal, ya que los propósitos plantean trabajos cognitivos diversos, así: leer, explicar, aplicar, investigar, valorar, reconocer, identificar, distinguir, comprender y conocer.” (LGRA/rare)</p>	<p>El tiempo didáctico y los propósitos</p> <p>En los siguientes puntos se abordan problemáticas, aciertos y posibles soluciones a la suficiencia de horas para lograr los propósitos, los aprendizajes y los temas, que propone el programa.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>4.1. Las horas propuestas no son suficientes para el logro de los propósitos porque se ajustan al tiempo disponible para la asignatura con un margen de acción muy estrecho.</p> <p>Las horas por unidad no son suficientes ya que los propósitos plantean trabajos cognitivos diversos, así: leer, explicar, aplicar, investigar, valorar, reconocer, identificar, distinguir, comprender y conocer.</p> <p>Las horas propuestas orillan al docente a trabajar de forma muy somera algunos temas para cubrir los conocimientos.</p>

		<p>“Los temas de tipo gramatical no deberían por principio presentarse como propósitos en los programas del Colegio, ya que representa un contrasentido hacia sus postulados, hacia la didáctica de los Talleres y hacia el enfoque del Área. En mi programa operativo en coherencia con el enfoque que aplico no colocho como un propósito los temas gramaticales, sino que trabajo la comprensión de textos latinos, donde abordamos el contenido y algunos temas gramaticales, desde esta perspectiva es difícil determinar si las horas propuestas son suficientes para el logro de los propósitos gramaticales del programa, porque además no tienen un límite definido (¿la memorización, la declaración del alumno acerca de si aprendió un contenido gramatical, la aplicación permanente del análisis morfosintáctico?), para comprobar que identifica declinaciones, categorías gramaticales y sus accidentes, como fin de un aprendizaje cognitivo que no practicará en textos, ni le permitirán su comprensión, sino que extraerá oraciones de los textos para analizar y describirlas morfológicamente sin lograr la comprensión textual en latín.” (AFB/Igra)</p> <p>“Como lo mencioné en el apartado 1, éste es un detalle que presentan muchas asignaturas y, aunque sí pueden ser suficientes, orillan al docente a trabajar de forma muy somera algunos temas para cubrir los conocimientos requeridos en el semestre.” (DAS/Igra)</p> <p>“En los términos en que están planteados, suena verosímil que se puedan conseguir los propósitos del programa generales del programa. A diferencia de lo que sucede con Latín I, en Latín II la distribución de horas es uniforme.” (RARE/Igra)</p>	<p>No se puede determinar si las horas son suficientes ya que el logro de propósitos gramaticales no tiene un límite definido.</p> <p>4.2. No hay equilibrio entre número de aprendizajes. La distribución en cantidad y complejidad es desigual lo que coloca cierto desatino práctico para la aplicación en el tiempo que proponen. La repartición del tiempo didáctico para cada unidad no está tomando en cuenta el grado de complejidad de los aprendizajes. El tiempo didáctico y su relación con los propósitos y aprendizajes refleja una falta de consistencia entre los contenidos y la pertinencia de su estudio. Los propósitos y los aprendizajes son concebidos como articuladores e integradores de temas en abstracto, que se repiten en las columnas de aprendizajes y temáticas.</p> <p>4.3. Pasan por alto los momentos de evaluación (presentación de exámenes, exposiciones, evaluaciones diagnósticas, seguimiento a proyectos de investigación y de creación de productos, revisión de la bitácora de clases). Parece que los tiempos han sido calculados con perspectiva matemática, y no con perspectiva didáctica.</p> <p><i>Aciertos encontrados:</i> La distribución de horas por aprendizajes es uniforme. Los aprendizajes se relacionan entre sí lo que promueve su continuo ejercicio y repaso. La secuencia entre el complemento lexicológico de las unidades I y II facilita la comprensión de ambos, lo que permite no usar demasiado tiempo en ellos.</p> <p><i>Soluciones planteadas:</i></p>
--	--	---	--



	<p>4.2 Las horas propuestas son suficientes para el logro de los aprendizajes de las unidades</p>	<p>“En la unidad I, parece que los aprendizajes que responden al eje de la materia son mayores en cantidad (cuatro aprendizajes) a los que se solicitan para los complementos, en caso concreto el complemento cultural (dos aprendizajes), pues para éste se considera que el alumno debe conocer elementos complejos de la arquitectura y el urbanismo en Roma, que no son en modo alguno una simpleza. Ciertamente le dan menos peso a componente léxico pues sólo colocan un aprendizaje. La distribución en cantidad y complejidad es desigual lo que coloca cierto desatino práctico para la aplicación en el tiempo que proponen. En la unidad II aparece un tiempo más equilibrado, para la gramática dos aprendizajes, para la cultura dos también, y se observa que el grado de complejidad es similar; el léxico por su parte sólo está representado por uno. Es más probable que estos aprendizajes, al no estar saturados ni complejos en desigualdad, permitan ser abordados en las 20 horas propuestas. Finalmente la unidad III, se puede observar la diferencia en el grado de complejidad, dejándolo del lado cultural al decir que el alumno identificará la organización de la familia romana y los tipos de matrimonio que había. En esta unidad considero que el tiempo sería insuficiente.</p> <p>De manera que las horas propuestas para cada unidad están desequilibradas en cuanto a ciertos aprendizajes que requerirían mayor tiempo que otros, por ejemplo, el aprendizaje referente a la arquitectura pues aunque está delimitado, es un tema con el que la mayoría de los estudiantes no está familiarizado. Así que las estrategias deben ser muy precisas y completas.” (LGRA/rare)</p>	<p>4.1. y 4.2. Algunos aprendizajes gramaticales se podrían reducir para tener una mejor distribución de tiempo y dar un poco más de espacio a la lexicología.</p> <p>Cada conjunto de horas podría reasignarse a un menor número de temas.”</p> <p>4.3. Los temas comunicativos requieren una temporalidad diferente, no lineal, más bien recursiva para que contribuyan a que los estudiantes logren leer textos en latín sin necesidad de conocer todo el aparato gramatical que el enfoque formal establece. (LGRA)</p>



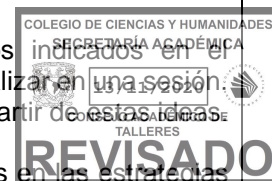
		<p>“A simple vista la repartición de horas entre las tres unidades de que consta el programa (22, 20, 22) es equilibrada, sin embargo, tomando en cuenta que el programa consta en total de 17 aprendizajes, a cada aprendizaje correspondería en promedio una semana de estudio (2 sesiones de 2 horas cada una), un tiempo que puede ser suficiente para cubrir ciertos aprendizajes, pero no todos, ya que hay algunos que son más complejos y requieren de más tiempo de estudio y de aplicación. Por lo anterior, me parece que la repartición del tiempo didáctico para cada unidad no está tomando en cuenta el grado de complejidad de los aprendizajes que contiene. Ciertamente los aprendizajes con mayor grado de dificultad y que requieren de mayor tiempo son los del eje gramatical, sin embargo los de los complementos léxico y cultural, según la estrategia didáctica que el profesor siga, pueden llevar también un tiempo mayor al previsto en el programa. Por ejemplo, el aprendizaje relativo a la arquitectura romana podría llevar más de una semana de trabajo si se planea su abordaje, por ejemplo, a partir de la lectura de un texto, una proyección, una investigación y la presentación de productos elaborados por los alumnos alusivos al tema (como maquetas, dibujos, mapas mentales, etc.) O el aprendizaje relativo a las locuciones jurídicas, si no se le reduce a la mera lectura de un listado de locuciones y su consecuente búsqueda de ejemplos en un texto, también podría desarrollarse en más de una semana si el profesor decide seguir una estrategia interdisciplinaria o que parta de la problematización de un caso real. En suma, el problema del tiempo didáctico y su relación con los propósitos y aprendizajes también está reflejando una falta de consistencia entre los</p>	<div data-bbox="1707 282 1986 461" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1203 1986 1382" data-label="Image"> </div>
--	--	--	---

		<p>contenidos y la pertinencia de su estudio.” (JRHH/lgra)</p> <p>“Tomando en cuenta la particularidad de cada unidad, considero que algunos aprendizajes gramaticales se podrían reducir para tener una mejor distribución de tiempo y dar un poco más de espacio a la lexicología.” (DAS/lgra)</p> <p>“Del mismo modo que la temática gramatical inunda los propósitos y los aprendizajes, me parece un despropósito que los aprendizajes en los programas del Colegio, en el que se les concibe como articuladores e integradores de temas, sean una réplica de contenidos gramaticales en abstracto, que se repiten en las columnas de aprendizajes y temáticas. Como trabajo la comprensión de textos, desconozco si los tiempos para tratar temas gramaticales como fines del aprendizaje en sí mismos sean suficientes. ¿Cómo se mide ese conocimiento gramatical en un Área que pide aprendizajes comunicativos? Ahora bien, sería muy atractivo que la materia contara con seis horas semanales, ya que la adquisición de una lengua se consolida si hay más horas de práctica y el profesor y el grupo tienen más horas presenciales a la semana.”(AFB/lgra)</p> <p>“También la distribución de horas por aprendizajes es uniforme, aunque la unidad 1 tiene dos aprendizajes más que las otras dos unidades. También el tiempo contemplado suena verosímil para lograr los aprendizajes en los términos como están planteados.” (RARE/lgra)</p> <p>“Considero que son suficientes, ya que el número de aprendizajes es coherente con el número de horas para cada unidad además los aprendizajes se relacionan entre sí lo que</p>	<div data-bbox="1707 282 1986 461" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1203 1986 1382" data-label="Image"> </div>
--	--	---	---

		promueve su continuo ejercicio y repaso.” (YSR/lgra)	
	4.3 Las horas propuestas son suficientes para el tratamiento de los temas del programa	<p>“Las horas propuestas para cada unidad están desequilibradas en cuanto a ciertos aprendizajes que requerirían mayor tiempo que otros, por ejemplo, el aprendizaje referente a la arquitectura pues aunque está delimitado, es un tema con el que la mayoría de los estudiantes no está familiarizado. Así que las estrategias deben ser muy precisas y completas.” (LGRA/rare)</p> <p>“También, consideradas por separado, cada conjunto de horas podría reasignarse a un menor número de temas.” (DAS/lgra)</p> <p>“Las 64 horas que se proponen en el programa para el logro de los propósitos son apenas suficientes para presentar todos los contenidos y ponerlos en práctica en el salón de clases, pero, bajo este esquema, se están pasando por alto los momentos de evaluación (presentación de exámenes, exposiciones, evaluaciones diagnósticas, seguimiento a proyectos de investigación y de creación de productos, revisión de la bitácora de clases, etc.) Esto significa que los tiempos han sido calculados con perspectiva matemática, y no con perspectiva didáctica, y por esta razón considero que el tiempo del que se dispone tal vez pueda ser suficiente, en circunstancias normales, para abarcar todos los contenidos, pero no para lograr todos los aprendizajes ni para alcanzar la totalidad de los propósitos del programa. Creo que varios profesores compartimos esta percepción, y tal vez ésa también sea una causa de por qué frecuentemente nos vemos orillados a centrar nuestra atención más a un aspecto de</p>	<div data-bbox="1703 280 1974 457" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1703 1200 1974 1377" data-label="Image"> </div>

		<p>programa (gramatical, lexicológico o cultural) que a otros.” (JRHH/lgra)</p> <p>“Desconozco si son suficientes las horas propuestas para dedicarse a enseñar gramática. Los temas comunicativos requieren una temporalidad diferente, no lineal, pero sí recursiva, y contribuyen a que los estudiantes logren leer textos en latín sin necesidad de conocer todo el aparato gramatical que el enfoque formal establece para los que inician. Desde una perspectiva comunicativa me parece necesario ampliar el número de horas semanales a 6, de modo que la adquisición se desarrolle mediante ejercicios de las cuatro habilidades lingüísticas.” (AFB/lgra)</p> <p>“La distribución de horas por temáticas también sigue una distribución equitativa, aunque la unidad 1 contempla más temas que las otras dos unidades. También el tiempo contemplado suena verosímil para el tratamiento de los temas en los términos como están planteados.” (RARE/lgra)</p> <p>“Pienso que tanto los temas como los aprendizajes están ordenados de manera congruente y progresiva, lo cual facilita su concreción en el aula con las horas consideradas para ello.” (YSR/lgra)</p> <p>“Las horas propuestas son suficientes para el tratamiento de los temas del programa, ya que la secuenciación entre el complemento lexicológico de las unidades I y II facilita la comprensión de ambos, lo que permite no usar demasiado tiempo en ellos.” (RMAB/lgra)</p>	<div data-bbox="1707 280 1980 459" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1707 1201 1980 1380" data-label="Image"> </div>
5. Estrategias didácticas	5.7 Las estrategias didácticas sugeridas guardan congruencia	“Las horas propuestas para cada unidad están desequilibradas en cuanto a ciertos aprendizajes. Las estrategias sugeridas no	

	con el tiempo asignado	<p>parecen contemplar el tiempo de realización, porque ninguna de ellas es concreta ni precisa." (LGRA/rare)</p> <p>"Las estrategias didácticas sugeridas no guardan congruencia con el tiempo asignado. Parece que estrategia está planteada para realizarse en una clase por lo breves que son; incluso, con la brevedad que requiere el Programa, se podría especificar el tiempo en el que se espera lograr cada estrategia." (RMAB/Igra)</p> <p>"Las actividades de enseñanza parecen tener congruencia con el tiempo asignado, el problema es el tipo de aprendizaje que se logra, muy parcial y sin articulación de los temas, ni menos logran una integración por unidad." (AFB/Igra)</p> <p>"Las estrategias sugeridas pueden desarrollarse en una sesión de dos horas de clase, por lo cual se ajustan a los tiempos indicados en el programa." (JRHH/Igra)</p> <p>"Aunque las actividades propuestas dentro de cada unidad no guardan una relación directa con el tiempo asignado, suena verosímil, por su naturaleza simple, que las estrategias sugeridas puedan llevarse a cabo en el tiempo contemplado." (RARE/Igra)</p> <p>"Las estrategias didácticas son muy breves para pensarse para una clase y menos aún para un aprendizaje, sin embargo, pienso que son una guía para construir a partir de estas ideas." (YSR/Igra)</p>	<p>Las estrategias didácticas y el tiempo asignado En cuanto a las estrategias didácticas, los docentes plantearon problemáticas, aciertos y propuestas de solución. Todo ello se centra en la congruencia de las estrategias sugeridas con el tiempo asignado y la consideración la infraestructura de la que se dispone.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i> 5.7. Las estrategias sugeridas no parecen contemplar el tiempo de realización, porque ninguna de ellas es concreta ni precisa. No guardan congruencia con el tiempo asignado. Parece que se planearon para realizarse en una clase. No hay congruencia con el tiempo asignado, a causa del tipo de aprendizaje que se logra, muy parcial y sin articulación de los temas.</p> <p>5.8. No hay indicaciones sobre los espacios en que se llevan a cabo las estrategias, así que debemos asumir que se trata de las aulas. No se plantea una infraestructura (incluso hablando del uso de la Internet y de la proyección de un documental). Para impartir clases en el CCH existe una infraestructura como pizarrón, salas de cómputo, bibliotecas y espacios abiertos, pero las condiciones de estos lugares no siempre son las más adecuadas.</p> <p><i>Aciertos encontrados</i> 5.7. Se ajustan a los tiempos indicados en el programa porque se pueden realizar en una sesión. Son una guía para construir a partir de estas ideas.</p> <p>5.8. Los elementos establecidos en las estrategias didácticas sugeridas están al alcance de los alumnos.</p>
	5.8 Las estrategias didácticas sugeridas consideran la	"No hay elementos en las estrategias didácticas sugeridas que estén fuera del	



	<p>infraestructura de la que se dispone (o dispondrá)</p>	<p>alcance de los alumnos o fuera de las posibilidades del plantel.” (JRHH/Igra)</p> <p>“En realidad, no hay indicaciones sobre los espacios en que se llevan a cabo las estrategias, así que debemos asumir que se trata de las aulas. A este respecto, no se plantea una infraestructura (incluso hablando del uso de la Internet y de la proyección de un documental) a la que no se tenga acceso en condiciones normales.” (RARE/Igra)</p> <p>“La infraestructura formal para impartir clases en el CCH existe, me refiero al pizarrón, salas de cómputo, bibliotecas y espacios abiertos, sin embargo, las condiciones de estos lugares no siempre tienen las mejores condiciones.” (YSR/Igra)</p> <p>“Las estrategias didácticas sugeridas consideran la infraestructura de la que se dispone, ya que únicamente solicitan el uso de video proyector y uso de internet, infraestructura con la que cuenta el Colegio.” (RMAB/Igra)</p>	<p><i>Propuestas de solución:</i></p> <p>5.7. Se podría especificar el tiempo en el que se espera lograr cada estrategia.</p>
<p>7. Fuentes de consulta</p>	<p>7.2 Se incluyen referencias básicas y complementarias</p>	<p>“Las referencias bibliográficas del programa no están separadas en básicas y complementarias. A mi parecer, las que se incluyen son sólo las básicas. Creo que sí es necesario que sugieran referencias complementarias, y que para el caso de la bibliografía dirigida a los profesores se incluyan títulos sobre didáctica de la lengua, de la literatura y de las ciencias sociales.” (JRHH/Igra)</p> <p>“No hacen la distinción. Presentan fuentes: 1. Para el estudiante; 2. Para el profesor; y 3.</p>	<p>Las fuentes de consulta: básicas y complementarias</p> <p>Aquí los docentes plantean la inclusión de referencias básicas y complementarias, así como la disponibilidad de las obras que se incluyen en el programa.</p> <p><i>Problemáticas encontradas:</i></p> <p>7.2. Las fuentes no están separadas en básicas y complementarias.</p>



		<p>Referencias electrónicas para ambos. Estos apartados aparecen para cada unidad de cada asignatura. No las organizan en básicas y complementarias.” (LGRA/rare)</p> <p>“En la presentación de las referencias, no hay distinción entre referencias básicas y complementarias.” (RARE/lgra)</p> <p>“No, sólo se hace la separación para el estudiante y para el profesor, pero en la Unidad I de Latín I se omitió la aclaración para alumno y para profesor, lo cual confunde al lector.” (AFB/lgra)</p> <p>“Si bien, está separada como fuentes para el alumnado y fuentes para el docente, esas mismas podrían reclasificarse en básica y complementaria. Incluso, al tratarse de tres componentes, recomendaría incluir fuentes para cada uno de ellos, así como los autores clásicos o un corpus textual básico.” (ALG/lgra)</p>	<p>Sólo presentan fuentes: 1. Para el estudiante; 2. Para el profesor; y 3. Referencias electrónicas para ambos.</p> <p>7.7. No todas las referencias citadas en la bibliografía se encuentran disponibles en todos planteles.</p> <p><i>Propuestas de solución:</i></p> <p>7.2. Es necesario que sugieran referencias complementarias, y que para el caso de la bibliografía dirigida a profesores se incluyan títulos sobre didáctica de la lengua.</p> <p>Las fuentes que están dirigidas al alumnado y las dirigidas al docente, podrían reclasificarse en básica y complementaria.</p> <p>7.7. Falta verificar que en los cinco planteles estén disponibles.</p>
	7.7 Las obras recomendadas se encuentran disponibles	<p>“Una parte de las obras recomendadas está disponible en las bibliotecas de los planteles. Sin embargo, más de 10 referencias no en cada plantel, aunque son diferentes las que faltan de plantel a plantel.” (AFB/lgra)</p> <p>“No todas las referencias citadas en la bibliografía se encuentran disponibles en los planteles.”(RARE/lgra)</p> <p>“Falta verificar que en los cinco planteles estén disponibles o que su consulta en otras bibliotecas o recintos sea de fácil acceso a los estudiantes.”(ALG/lgra)</p> <p>“Todas las obras se encuentran al alcance de los alumnos y de los profesores del Colegio, con excepción de la de Encuentra Ortega, Alfredo. (2011) Latinum per se. Método</p>	



		<p>progresivo de latín. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.” (JRHH/lgra)</p> <p>“La mitad de ellas sí, aun no he consultado la existencia de todas. Eso es un trabajo interesante que requiere más tiempo.” (LGRA/rare)</p> <p>“La mayoría de las fuentes de consulta sí se encuentran en las bibliotecas de los CCH’s aunque el algunos planteles faltan algunos.” (YSR)</p> <p>“Las obras recomendadas se encuentran disponibles de forma general, aunque hay algunas que deben solicitarse por envío.” (RMAB/lgra)</p>	
--	--	---	--



Consideraciones generales de la asignatura

Presentación de resultados globales del Programa de LATÍN II							
Totalmente en desacuerdo	%	En desacuerdo	%	De acuerdo	%	Totalmente de acuerdo	%
43	15.58%	106	38.406%	84	30.435%	43	15.58%
Total: 149 = 53.98%				Total: 127 = 46.01%			



Opinión* global del Seminario sobre el programa de la Asignatura de LATÍN II (Elegir una opción, con base en lo que se analizó. En caso de elegir la tercera, exponer argumentos.)		
	Si	No
1. El programa de estudios es adecuado en los términos en los que se encuentra.		
2. El programa de estudios es adecuado con las recomendaciones que se señalan.		
3. El programa de estudios requiere modificaciones dados los siguientes argumentos.**	X	



*Opciones proporcionadas por el CAB.

****Argumentos:**

En relación a modificar el programa de estudios de Latín II

La solución principal es tomar en cuenta el diagnóstico de dificultades que nos brindaron las investigaciones que realizamos y con base en ello, organizar una comisión especial que atienda las problemáticas con plena conciencia de que el Programa de Latín II requiere modificaciones en cada uno de sus componentes. Recordemos que de acuerdo con el análisis realizado al Programa, su aplicación como docentes en activo y analizando las respuestas de los profesores que contestaron el cuestionario del CAB, el Programa de Latín II requiere modificaciones. Principalmente porque a pesar de que en la presentación general del Programa se diga que la instrumentación se basa en el Modelo Educativo, el enfoque didáctico y disciplinario, y la Orientación y sentido del Área de Talleres a la que pertenece la asignatura (Programa de Estudio Actualizado 2018, pp. 5-12), en la práctica personal y en la lectura de los profesores que compartieron sus experiencias, nos hemos encontrado con que en realidad no contempla esos elementos indispensables para poder insertarse coherentemente en el Modelo Educativo del Colegio. El Programa Actualizado de Latín II, sigue el formalismo didáctico propio de la ENP, aunque parece que adopta el enfoque comunicativo y el método inductivo, termina instrumentando en



los propósitos, aprendizajes y temática un enfoque gramatical con método deductivo, que no es coherente con el Modelo Educativo y con el enfoque disciplinario asumido por el Área de Talleres en el CCH.

De esta manera, deja de lado la promoción del desarrollo del estudiante como ser autónomo y responsable en la adquisición de su propio conocimiento, y que sólo se apoya en el docente quien debe fungir como guía y no como actor.

El Modelo Educativo del CCH se caracteriza por establecer como ejes de organización institucional: 1. La cultura básica, en la que se consideran los principios de saber y hacer, que requieren de competencias (en nuestro caso la competencia comunicativa) y habilidades lingüísticas (adquisición de una lengua), procesos (razonamiento: inductivo, deductivo y analógico; y capacidad crítica). 2. Organización académica por áreas, el Lenguaje y el taller. 3. La figura del alumno como sujeto de su propio aprendizaje y la figura del profesor como orientador en el aprendizaje (vid. Gaceta UNAM, 1º febrero, 1971).

En la presentación general del Programa Actualizado de Estudio de Latín, se menciona la noción de cultura básica insertando el estudio del latín como parte de ésta ya que brinda al estudiante su apropiación (p.5). En este sentido es necesario repensar (y plasmarlo claramente en la escritura) la real importancia del latín como elemento imprescindible en el Mapa Curricular del Colegio. No sólo como cultura básica sino como una asignatura que proporcionará al estudiante el desarrollo de un pensamiento crítico aplicable a su realidad.



En cuanto a los propósitos generales, observamos que se centran en la búsqueda de la gramática sin aplicación, esto es, en ningún momento se refieren a la importancia del enfoque comunicativo, el cual está cimentado en la adquisición de competencias. Por ejemplo, uno de los propósitos generales de la materia dice, “aplicará el conocimiento de los elementos básicos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua latina, para la comprensión-traducción de textos de dificultad progresiva.” (Programa de Estudio Actualizado 2018, p.12), entonces ¿dónde está el enfoque comunicativo en el que se busca una adquisición de la lengua en todas sus habilidades (leer, escuchar, escribir, hablar)?



Con el solo estudio de la gramática, ningún estudiante podría alcanzar las competencias lingüísticas comunicativas y mucho menos aplicarlas a una situación concreta de la vida cotidiana. Por lo que respecta a los propósitos de cada unidad, resulta evidente que se centran en el estudio de la gramática como elemento primordial. De ahí que pretendan que se enseñen las desinencias de sustantivos y adjetivos, pero no un texto que refleje una realidad cercana a la del estudiante y que además responda a las exigencias del conocimiento de la cultura clásica romana. Ni los propósitos generales ni los de cada unidad, responden a un conocimiento del Modelo Educativo.

El enfoque disciplinario se basa en el estudio de la lengua y la literatura. Para ello se apela al uso del enfoque comunicativo que se centra en el estudio del texto y considera a la gramática no un fin sino un medio que empuja al sujeto (estudiante)



a adquirir competencias comunicativas como: lingüísticas, discursivas, textuales, sociolingüísticas, entre otras, que le permitan insertarse en una realidad, su realidad.

El enfoque comunicativo propone el estudio de la lengua en la que ésta se observe como una serie de habilidades lingüísticas sujetas y dispuestas al cambio que le generen sus usuarios, de acuerdo con sus necesidades comunicativas dentro de la sociedad y dentro, también, de su propia realidad como individuos en constante interacción. El programa de latín presenta un enfoque formal, en el que la gramática es primordial y aparece como un conocimiento aislado y sin aplicación. De ahí que se hable en todo momento de tipos oracionales aislados sin un objetivo comunicativo real. Por esta razón es importante y necesario saber que el enfoque comunicativo es el que se ha elegido por su naturaleza práctica, y que además es el que brinda las herramientas necesarias para continuar con los planteamientos del Modelo Educativo del Colegio, ya que es el eje del que parte el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación a la que pertenece la asignatura de Latín II.

El latín, en efecto, es una lengua considerada en desuso debido a que la habilidad lingüística de la producción oral no se percibe de forma directa entre la sociedad; sin embargo, esto no debe dejarse como una competencia inalcanzable. Los profesores tenemos el compromiso de seguir lo que expone el Enfoque comunicativo; de trabajar y de proponer estrategias



que apoyen la adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas en contextos específicos de la realidad, para que los estudiantes no tengan una falsa percepción del uso de la lengua latina.

Aunque en el Programa se encuentra un apartado con el título de Enfoque didáctico, el curso-taller, no aborda la forma en que debemos trabajar el mismo en la materia. Aspecto que es muy importante ya que la Orientación y Sentido del Área de Talleres nos explica que las materias pertenecientes a ella, por su enfoque disciplinario y sus propósitos estructurados con base en el Modelo Educativo, deben trabajarse a partir de talleres. En un taller cada estudiante es el protagonista en la construcción de su propio conocimiento a través de la práctica. En un taller se ejercitan las cuatro habilidades de la lengua: expresión oral, producción escrita, comprensión oral y lectora. Para ello, se requiere de procedimientos, estrategias y actitudes relacionadas con situaciones específicas de aprendizaje. (OySATLC, p. 79)



Es importante tener en cuenta que el CCH desde su fundación se distinguió por presentar aspectos innovadores a través de su Modelo Educativo. El estudiante es delineado como un ser autónomo y preparado, si así lo desea, para ingresar al nivel superior de su formación académica. Se forma como un individuo consciente de su aprendizaje y de su papel en la sociedad. En el programa de Latín II, aunque explica el significado de “comprender”, no menciona los alcances que el estudio de la asignatura tiene en la realidad del alumno que ha culminado su preparación.



Si el alumno comprende, traduce, analiza textos en latín ¿cuál será el impacto en su formación autónoma?, lo mismo si deduce significados de palabras o recuerda momentos históricos de la antigua Roma.



De esta manera no sólo se trata de lo que hará en el salón de clases durante determinado número de sesiones en un semestre, sino también de cómo lo aplicará a la vivencia de situaciones reales en el aula y fuera de ella. Dice además que “la materia de latín pretende proporcionar al alumno las habilidades y conocimientos disciplinarios indispensables para un mejor desarrollo y llegar con mejores posibilidades de éxito a los estudios de licenciatura...” (Programa de Estudios Actualizado, p. 8), por lo que es evidente que el programa no sigue lo planteado en el Modelo Educativo, ya que según éste el egresado estará preparado para incorporarse a la vida académica superior siendo reflexivo, decidido y responsable en los distintos ámbitos de su vida personal.

En consecuencia, el problema básico y del cual parten el resto de las problemáticas detectadas a través de los resultados del Cuestionario, es que el programa no sigue el Modelo Educativo del CCH, no se apoya en la Orientación y Sentido del Área de Talleres y mucho menos en el enfoque didáctico-pedagógico que éste propone, por lo que el resto de los elementos que debe poseer la estructura de un programa como son propósitos, aprendizajes, contenidos, estrategias, temática y fuentes, no guarda relación entre sí.



Por ello es importante que se tome en cuenta la posibilidad de realizar las modificaciones pertinentes para que el Programa de Latín II se inserte de la mejor manera no sólo en el área a la que pertenece sino también en el Mapa Curricular que establece el Colegio de Ciencias y Humanidades.



ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

SEMINARIO CENTRAL DE SEGUIMIENTO A LOS PROGRAMAS

DE ESTUDIO DE LAS MATERIAS

DE GRIEGO I Y LATÍN I



DISEÑOS E INFORMES DE TRES CURSOS-TALLER

IMPARTIDOS DURANTE EL

CICLO 2019-2020

ANEXOS 5 A 7



ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín



5. DISEÑO E INFORME DE CURSO-TALLER

SEGUIMIENTO A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

DE QUINTO SEMESTRE GRIEGO I Y LATÍN I

CICLO 2019-2020

Impartido del 2 al 6 de diciembre de 2019

De 10 a 14 hrs

por los profesores

Raúl Alejandro Romo Estudillo

Alejandro Flores Barrón

semipresencial en el plantel Vallejo





**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN GENERAL
SECRETARÍA ACADÉMICA**



**CURSO-TALLER:
SEGUIMIENTO A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE QUINTO Y SEXTO
DE GRIEGO Y LATÍN**

DISEÑO E IMPARTICIÓN

SECRETARÍA ACADÉMICA

MTRO. ALEJANDRO FLORES BARRÓN
MTRO. RAÚL A. ROMO ESTUDILLO

**DIRIGIDO A:
ÁREA DE TALLERES, DOCENTES DE GRIEGO Y LATÍN DEL CCH**

**SEDE:
PLANTEL VALLEJO**

**FECHAS:
2 AL 6 DE DICIEMBRE DE 2019**

**TURNO:
MATUTINO: 10:00 A 14:00 H.**



PRESENTACIÓN

Uno de los programas prioritarios del Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 del Colegio de Ciencias y Humanidades es el programa institucional “Seguimiento a la aplicación de los programas actualizados”, el cual tiene como propósitos principales: valorar la pertinencia de los mismos en relación con el Plan de Estudios, el Modelo Educativo del Colegio y el Perfil del Egresado.



La participación de los docentes que han tenido la experiencia en la aplicación de los programas de estudio es trascendente; por lo cual la Secretaría Académica, a través de los Seminarios de Seguimiento, propone un curso en el que los docentes puedan colaborar en el proceso de evaluación curricular que lleva a cabo el Colegio a través de esta Secretaría.

Por lo que el objetivo principal de este curso es colaborar en la resolución del instrumento “Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades”. Con este cuestionario se busca recuperar la opinión de los profesores respecto a la congruencia de las modificaciones o adecuaciones de los programas de estudio 2016.

ENFOQUE:

Este Curso-Taller parte de la premisa de que la formación docente debe conducir a una reflexión crítica sobre la propia práctica para poder generar un saber didáctico integrador. A partir de lo anterior, se toman como ideas rectoras la concepción del profesor como un profesional reflexivo (Perrenoud, 2011), la reivindicación de su labor como intelectual de la docencia, así como la afirmación de que el docente ejerce una importante función de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

Este Curso-Taller servirá de espacio para que los profesores asistentes partan de su práctica reflexiva y así dar propuestas de mejora en la evaluación curricular del Programa de Estudios de las asignaturas que imparten.



De este modo, el Colegio, a través de este tipo de cursos, cumple con las características de la enseñanza reflexiva, al prestar atención “a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones existentes en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y en general, a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y sus alumnos (Díaz Barriga, 2002, p. 18).



Finalmente cabe destacar la importancia de privilegiar los procesos de construcción reflexiva de los docentes a partir de su experiencia cotidiana en el Colegio.

PROPÓSITOS:

- ✚ Analizar críticamente los Programas de Estudio Actualizados de 5° y 6° semestres en relación con el marco institucional del CCH y a partir de la experiencia y reflexión de su práctica docente.
- ✚ Conocer la Aplicación Web del CAB y el instrumento “Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades”.
- ✚ Resolver y enviar el instrumento “Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades”.
- ✚ Compartir experiencias centradas en las problemáticas de instrumentación de los Programas de Estudio Actualizados de 5° y 6° semestres.

DURACIÓN:

El curso tendrá una duración de 20 horas distribuidas en tres sesiones presenciales de 4 horas cada una, más dos sesiones de trabajo en línea equivalentes a 8 horas.

MODALIDAD:

El curso se realizará de manera semipresencial. Habrá 3 sesiones presenciales en donde se efectuará una orientación conceptual sobre los componentes de los programas de estudio actualizados, así como el análisis de problemáticas y 2 sesiones en línea para



ofrecer la opinión sobre la instrumentación de los programas a través de la resolución del cuestionario de la Aplicación Web.

Sesiones	Presenciales	En línea
	lunes 2, miércoles 4, viernes 6	martes 3, jueves 5



METODOLOGÍA:

- ✚ Trabajo individual para la lectura crítica, introspección y reflexión de los contenidos del curso-taller, así como la resolución del cuestionario en línea.
- ✚ Trabajo en equipos para la discusión conceptual de los componentes de los Programas de estudio.
- ✚ Plenarias para promover la reflexión sobre los contenidos del curso-taller.

CONTENIDOS:

- a) Contexto institucional para la planeación didáctica (Marco Institucional de Docencia; Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de los Programas de Estudio; Programa Indicativo y Programa Operativo y los Lineamientos para Actualizar los Programas de Estudio).
- b) Análisis de los Programas de estudios indicativos de Griego y Latín con base en el contexto institucional y a partir de la práctica y reflexión docente.
- c) Análisis de los Programas de Estudio Actualizados de Griego y Latín, a partir de la *Aplicación Web* del CAB y el instrumento correspondiente, que incluye:

- ✓ Introducción al programa
- ✓ Propósitos y aprendizajes
- ✓ Temática
- ✓ Tiempo didáctico



- ✓ Estrategias didácticas
- ✓ Evaluación del aprendizaje
- ✓ Fuentes de consulta
- ✓ Opinión del revisor



ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y CONTENIDOS TEMÁTICOS:

PRIMERA SESIÓN (Presencial)

Propósito:

- Reconocer los procesos de revisión y análisis de los programas de estudio en los contextos de la UNAM y el CCH.
- Ubicar las características de los Programas indicativos de Griego y Latín.
- Conocer la estructura y los procedimientos de la Aplicación Web del CAB y el instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".
- Analizar los elementos establecidos en la introducción, propósitos y aprendizajes de los Programas de estudios de Griego y Latín.

Contenidos temáticos:

- a) Encuadre del curso.
 - b) La reflexión docente ante el Modelo educativo del Colegio y la actualización de los programas de estudio.
 - c) Características de los programas indicativos de Griego y Latín.
- Receso
- d) Presentación del instrumento "*Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades*".
 - e) Resolución de los apartados:
 - Introducción al programa
 - Propósitos y aprendizajes
 - Temática
 - Tiempo didáctico

Actividades:

- Los instructores explicarán el encuadre del curso.



- + Los instructores expondrán, a través de presentaciones electrónicas, el proceso de revisión y análisis de los programas de estudio en el contexto del Modelo Educativo del CCH y las particularidades actuales de su seguimiento.
- + Los asistentes con apoyo del díptico conocen el uso de la Aplicación Web, formulan dudas o inquietudes.
- + Los instructores exponen el marco de evaluación del CAB, el propósito y la estructura de la Aplicación Web para el seguimiento de los programas de estudio actualizados del CCH, la importancia de esta participación y las constancias que se obtendrán, de acuerdo con el Glosario de Términos de Protocolo de Equivalencias.
- + Los instructores solicitarán resolver el cuestionario cuidadosamente, incluyendo la escala Likert y los comentarios para cada reactivo que fundamenten la elección de la respuesta.
- + Plenaria para la exposición y resolución de dudas.
- + Los instructores solicitarán a los asistentes la resolución de los siguientes puntos del cuestionario en la Aplicación Web: 1. Introducción al programa, 2, Propósitos y aprendizajes, 3. Temática, 4. Tiempo didáctico; para ser revisados en la segunda sesión presencial.



SEGUNDA SESIÓN (en línea)

Propósito:

- Participar en la resolución de los puntos 1, 2, 3 y 4 del cuestionario en la *Aplicación Web*, para dar opinión sobre la instrumentación de los programas de estudio actualizados de Griego o Latín.

Actividades:

- a) Los asistentes resolverán el cuestionario en la *Aplicación Web* para dar opinión sobre la instrumentación de los programas de estudio actualizados con respecto



- a: 1. Introducción al programa, 2, Propósitos y aprendizajes, 3. Temática y 4. Tiempo didáctico.
- b) Los instructores solicitarán resolver el cuestionario cuidadosamente, incluyendo la escala Likert y los comentarios para cada reactivo que fundamenten la elección de la respuesta.
- c) Los instructores monitorearán el trabajo como visores del instrumento en la *Aplicación Web*.



TERCERA SESIÓN (Presencial)

Propósitos:

- Valorar la participación de los académicos en los procesos de evaluación curricular de Griego o Latín.
- Reflexionar y analizar las estrategias didácticas, las formas de evaluación y las fuentes de consulta sugeridas en el Programa de estudio de sus asignaturas.

Contenidos temáticos:

- a) El docente y los procesos de evaluación curricular de Griego o Latín.
- b) Estrategias didácticas, formas de evaluación y fuentes de consulta del programa de estudio.

Actividades:

- ✚ A partir de la lectura: *La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM*, los profesores asistentes analizarán la importancia de su participación en el seguimiento de los Programas de estudio de 5° y 6° semestres.
- ✚ Los instructores realizarán una exposición sobre la concepción de *estrategia y secuencia didáctica*.



- ✚ Los asistentes elaborarán y compartirán su cuadro comparativo sobre estrategia y secuencia didáctica.
- ✚ Los instructores realizarán una exposición sobre la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- ✚ Los profesores asistentes identificarán las sugerencias de evaluación en sus programas de estudio.
- ✚ Los instructores explicarán los puntos 5) Estrategias didácticas, 6) Evaluación del aprendizaje, 7) Fuentes de consulta y 8) Opinión del revisor del cuestionario en la Aplicación Web.



CUARTA SESIÓN (en línea)

Propósito:

- Participar en la resolución de los puntos 5) Estrategias didácticas, 6) Evaluación del aprendizaje, 7) Fuentes de consulta y 8) Opinión del revisor del cuestionario en la Aplicación Web, para dar opinión sobre la instrumentación de los programas de estudio actualizados de Griego o Latín.

Actividades:

- a) Los asistentes resolverán el cuestionario en la Aplicación Web para dar opinión sobre la instrumentación de los Programas de estudio actualizados con respecto a: 5. Estrategias didácticas, 6. Evaluación del aprendizaje, 7. Fuentes de consulta y 8. Opinión del revisor.
- b) Los instructores solicitarán resolver el cuestionario cuidadosamente, incluyendo la escala Likert y los comentarios para cada reactivo que fundamenten la elección de la respuesta.
- c) Los instructores monitorearán el trabajo como visores del instrumento en la Aplicación Web.



QUINTA SESIÓN (Presencial)

Propósito:

- Valorar y reflexionar sobre su participación en el seguimiento en la evaluación de los Programas de estudio y su práctica docente en el CCH.



Contenido temático:

- a) Práctica reflexiva sobre el seguimiento de evaluación a los programas de estudio actualizados de 5° y 6° semestres.
- b) Conclusiones.

Actividades:

- + Cada participante llevará impreso su cuestionario resuelto.
- + Los asistentes, reunidos por asignaturas, darán lectura al apartado "Opinión del revisor".
- + Los asistentes intercambiarán opiniones para valorar, desde su práctica docente, la pertinencia de los Programas de Estudio Actualizados de 5° y 6° semestre.
- + Conclusiones.



CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- ✚ Asistencia al 100% del total de las sesiones presenciales, puntualidad y permanencia en las mismas.
- ✚ Participación analítica y propositiva en las actividades que integran el curso taller.
- ✚ Entrega oportuna de los trabajos de cada sesión.
- ✚ Actitud positiva hacia la elaboración de las actividades y cooperación en las tareas de grupo.



MATERIALES Y RECURSOS

- ✚ Retroproyector (cañón).
- ✚ Laptop.
- ✚ Programas de Estudio (<https://cch.unam.mx/programasestudio>).
- ✚ Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio.
- ✚ Orientación y Sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado (2006)

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Ahumada A. P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes*. México: Paidós, p. 162.
- Bárbera G. E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, Edebé, p. 240.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2008). *Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (3ª Versión 2008)*, del Suplemento Especial Gaceta CCH No. 4, 23 de mayo de 2008, páginas 23 y 33.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2012). *Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las materias. Material de Lectura*. CDMX: UNAM.
- Díaz Barriga A. F. y Hernández R. G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México, 3ª. Edición Mc Graw Hill.



Díaz Barriga C. Á. (2006). *La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1).

Díaz Barriga C. Á. (2009). *El docente y los programas escolares Lo invisible y lo didáctico*. ISUE, UNAM- Bonilla Arteaga Editores. México.

Díaz Barriga C. Á. (2013). *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema de enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 17 (3). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf>

Díaz del Castillo P. M. I. (s/F). *El modelo educativo del CCH y la formación docente*, Memoria, CCH-UNAM, México.

García C. T. (2010). *Planeación, Modelo Educativo y habilidades*, Documento de la Dirección General del CCH, CCH-UNAM, México.

Jara V. A. (2008). *Deslinde conceptual entre modelo educativo y modelo pedagógico*. En línea: <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-1-modelos-educativos-y-pedagc3b3gicos.pdf>

Murillo, P. H. (s/f). *Currículum, planes y programas de estudios*. ENEO, UNAM, México.

Pérez, P. M. (2012). *Conceptos básicos de diseño curricular*, Teoría, diseño y evaluación curricular, UAEH, México.

Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Graó. 142 pp.

Tünnermann B. C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua, editorial hispamer. En línea: <http://www.Enriquebolanos.Org/data/media/book/modelos%20educativos%20y%20academicos.Pdf>



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

FICHA DE EVALUACIÓN

(Nota: Favor de imprimir esta página, firmarla, fotocopiarla y entregar la original al Departamento de Profesores.



CURSO: Curso-Taller para el seguimiento de los Programas de Estudio de Griego I y II, Latin I y II
TURNO: MATUTINO **SEDE:** CCH VALLEJO **ASISTENTES:** 14 **ACREDITADOS:** 12
IMPARTIDOR: ALEJANDRO FLORES BARRÓN **CATEG:** TIT C DEF **ADSCRIPCIÓN:** CCH VALLEJO
IMPARTIDOR: RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO **CATEG:** ASIG A INT **ADSCRIPCIÓN:** CCH VALLEJO

NO.	NOMBRE(S)	ASISTENTES		CATEG. Y NIVEL	ADSCRIPCIÓN	ÁREA	CRITERIOS			EVAL.
		A. PATERNO	A. MATERNO				%TRAB	%PART	%ASIS	
1	Roxana Mercedes	Alemán	Buendía	Asoc C Int	Sur	Tall.	100	100	100	AC
2	Ix-chel Tatiana	Caldera	Chapul	Asoc C Int	Oriente	Tall.	100	100	100	AC
3	Dulce Jazmín	Chavarría	González	Asig A Int	Sur	Tall.	100	100	100	AC
4	Alejandro	García	Casillas	Asig A Int	Oriente	Tall.	100	100	100	AC
5	Mirna Aimé	García	Chávez	Asig A Int	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
6	Janet Roxana	Hernández	Hernández	Asig A Def	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
7	Horacio	Hernández	Vega	Asig A Int	Azcapotzalco	Tall.	0	0	0	NP
8	Pedro	López	Agustín	Asig A Int	Naucalpan	Tall.	100	100	100	AC
9	Adriana	López	González	Asig A Int	Azcapotzalco	Tall.	100	100	100	AC
10	Leslie	Martínez	González	Asig A Int	Oriente	Tall.	30	30	40	NA
11	Juan	Reyes	Reyes	Tit C Def	Sur	Tall.	100	100	100	AC
12	Lorena Guadalupe	Rivera	Anaya	Asig A Def	Azcapotzalco	Tall.	100	100	100	AC
13	Selene Yetlanezi	Rodríguez	Vázquez	Asig A Int	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
14	Yadira	Sánchez	Rodríguez	Asig A Int	Oriente	Tall.	100	100	100	AC

EVALUACIÓN: A = ACREDITADO, NA = NO ACREDITADO



OBSERVACIONES: Del total de profesores inscritos (14) uno no asistió, otra profesora nos manifestó que la segunda sesión presencial faltaría por que aplicaría examen extraordinario en su plantel, pero ya no contestó el cuestionario ni asistió a la tercera sesión presencial. Los demás profesores asistieron y llenaron el cuestionario. En algunos casos los comentarios son muy generales, aunque se hizo énfasis en la importancia de meditar sus comentarios y argumentar de la manera más amplia posible.

REQUISITO INDISPENSABLE PARA LA ELABORACIÓN DE LA FICHA DE EVALUACIÓN:

- Llenar la ficha completa con todos los datos solicitados
- La ficha deberá ser llenada en la computadora
- Deberá contener nombre completo sin abreviaturas y debidamente acentuados



- El nombre y la adscripción tendrá que coincidir con las listas de asistencia para evitar errores en la emisión de constancias.

 ALEJANDRO FLORES BARRÓN NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	<div data-bbox="1247 293 1507 361"> COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN </div> <div data-bbox="980 357 1305 455"> ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y SECRETARÍA ACADÉMICA DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN </div> <div data-bbox="1318 378 1435 400"> 16/09/2020 </div> <div data-bbox="1442 378 1500 400"> Vallejo </div> <div data-bbox="1263 412 1484 463"> RECIBIDO </div> <div data-bbox="1094 455 1305 476"> FECHA DE ENTREGA </div>
 RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	<div data-bbox="980 485 1435 655"> RECIBIDO HORA NOMBRE </div> <div data-bbox="1094 485 1305 527"> 13 ENE. 2020 </div> <div data-bbox="1094 732 1305 753"> FECHA DE ENTREGA </div>

Registro Internet: 17111592

Registro Depto.: DFP/0015/V/19

Imprimir Regresar

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA


13/11/2020

CONSEJO ACADÉMICO DE
TALLERES

REVISADO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

REGISTRO DE ASISTENCIA A LOS CURSOS-TALLER

CURSO-TALLER: para el seguimiento de los Programas de Estudio de Griego I y II, Latin I y II	HORARIO: 10:00 a 14:00	SEDE: CCH VALLEJO del 2 al 6 de diciembre de 2019
IMPARTIDORES: Alejandro Flores Barrón y Raúl Alejandro Romo Estudillo		

Favor de anotar los siguientes datos con letra legible		FECHAS Y FIRMAS DE ASISTENCIA					
		2	3	4	5	6	
1	Nombre: Caldera Chapul Ix-chel Tatiana RFC: CACI800726 e-mail: Teléfono:						
2	Nombre: Chavarría González Dulce Jazmín RFC: CAGD800309 e-mail: Teléfono:						
3	Nombre: García Casillas Alejandro RFC: GACA851201 e-mail: ggcasillas@tuhos.com.mx Teléfono: 554391465						
4	Nombre: López Agustín Pedro Teléfono: 71117 tre.tebo@gmail.com 092678 653195 3647						

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL VALLEJO
JEFATURA DE SECCIÓN
ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
16/09/2020
RECIBIDO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA
13/11/2020
CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES
REVISADO

Favor de anotar los siguientes datos con letra legible	FECHAS Y FIRMAS DE ASISTENCIA				
	2	3	4	5	6

Favor de anotar los siguientes datos con letra legible

5	<p>Nombre: López González Adriana</p> <p>RFC: LOGA811230</p> <p>e-mail: hadriana.lopez@gmail.com</p> <p>Teléfono: 55 100 400 88</p>					
6	<p>Nombre: Reyes Reyes Juan</p> <p>RFC: RERJ331230</p> <p>e-mail: j.r.elelenika@gmail.com</p> <p>Teléfono:</p>					
7	<p>Nombre: Rivera Anaya Lorena Guadalupe</p> <p>RFC: RIAL850602</p> <p>e-mail: loreluisrivera@gmail.com</p> <p>Teléfono: 5515907512</p>					
8	<p>Nombre: Rodríguez Vázquez Selene Yetlanezi</p> <p>RFC: ROVS890125</p> <p>e-mail: selene.lettrascloas@gmail.com</p> <p>Teléfono: 5575493333</p>					
9	<p>Nombre: Sánchez Rodríguez Yadira</p> <p>RFC: SARY890526</p> <p>e-mail: rosadevicato@gmail.com</p> <p>Teléfono: 58508863</p>					
10	<p>Nombre: Janet Roxana Hernández</p> <p>RFC: HERNANDEZ</p> <p>e-mail: rosadevicato@gmail.com</p> <p>Teléfono: 5770730NHØ</p> <p>5770730NHØ</p> <p>5770730NHØ</p>					

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL VALLEJO
JEFATURA DE SECCIÓN
ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

16/09/2020

RECIBIDO

REVISADO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

INFORME

(Nota: Favor de imprimir esta página, firmarla, fotocopiarla y entregar la original al Departamento de Formación de Profesores.



Datos generales del curso

CURSO: Curso-Taller para el seguimiento de los Programas de Estudio de Griego I y II, Latin I y II
SEDE: CCH VALLEJO **TURNO:** MATUTINO

Datos del impartidor

NOMBRE: ALEJANDRO FLORES BARRÓN
CATEGORÍA: PROF TIT C T C DEF
ADSCRIPCIÓN: CCH VALLEJO R.F.C.: FOBA650605
TELÉFONO: 5562031699 **TEL. OFICINA:** 50972123

NOMBRE: RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO
CATEGORÍA: PROFESOR INTERINO
ADSCRIPCIÓN: CCH VALLEJO R.F.C.: ROER881030
TELÉFONO: 5515468055 **TEL. OFICINA:**

Instrucciones

Anexo a la evaluación que ha realizado a cada uno de los asistentes, es muy importante para nosotros conocer su opinión en relación al Curso -Taller que ha impartido.

Le solicitamos reflexione sobre los siguientes aspectos y lo anote en los campos correspondientes.

I. Del Curso - Taller:

1. La importancia, trascendencia y relevancia del curso impartido.

Como parte del Proyecto Central de Seguimiento a los programas de 5° y 6° semestres este Curso-Taller tiene una importancia institucional para evaluar la aplicación de los programas actualizados de Griego y Latin a través de un instrumento diseñado para obtener información al respecto. Es trascendente porque los seminarios harán un diagnóstico del estado actual de las asignaturas, de la aplicación de los programas y de la formación de los docentes, con otros instrumentos, que permitirán documentar un análisis de la práctica docente, de sus problemáticas y necesidades, de ahí su relevancia.



2. El curso logró su propósito en cuanto al área o áreas dirigidas.

El Curso-Taller logró convocar a una tercera parte de los docentes en activo, se logró que casi la totalidad de los inscritos contestaran el instrumento de seguimiento. Aún falta el procesamiento de la información y conocer los resultados obtenidos.

3. Mencione los objetivos planteados al iniciar el curso y en qué medida se cubrieron.

Colaborar con el proyecto central, participando en la resolución del instrumento "Seguimiento a los programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades". Con este cuestionario se busca recuperar la opinión de los profesores respecto de la congruencia de las modificaciones o adecuaciones de los Programas de Estudio Actualizados, 2016. Se logró que casi la totalidad de los inscritos contestaran el instrumento de seguimiento. Aún falta el procesamiento de la información y conocer los resultados obtenidos.

4. De acuerdo a las características del grupo, el grado de profundidad alcanzado en el manejo de los contenidos temáticos del curso.

Se trata de recuperar la experiencia docente en el conocimiento y aplicación de los programas, pero ese conocimiento no dependía de este curso, ya que se parte de la hipótesis de que los profesores conocen el Modelo educativo del Colegio, los enfoques disciplinario y didáctico, así como el método, los propósitos, los aprendizajes, la temática, las estrategias, el tiempo didáctico, la evaluación y la bibliografía con que se instrumentan los programas actualizados de las asignaturas que imparten. El curso implicó la toma de un muestreo más que el desarrollo de conocimientos en los participantes. Era importante poner en contexto a los participantes, y se dieron instrucciones y explicaciones que les fueran útiles para responder el cuestionario, y que supieran en qué medida los comentarios que realizaran deberían ser argumentados o sustentados en referencias de acuerdo con su posición ante el programa y el Modelo educativo del Colegio.

5. Mencione la metodología de trabajo que aplicó durante el curso.

En función del objetivo del curso se planearon actividades de lectura individual y grupal para la crítica, introspección y reflexión de los contenidos del curso así como la resolución del cuestionario en línea.

Trabajo en equipos para la discusión de los componentes de los programas de estudios.
Plenarias para promover la reflexión sobre los contenidos del curso.

6. Comente sobre los siguientes elementos del curso:

a. Planeación del curso.

La planeación del curso se llevó a cabo por el Seminario Central de Seguimiento a los programas de 5º y 6º semestres, la Secretaría Académica, la Dirección general y el Departamento de Formación de profesores. Finalmente el curso se diseñó como semipresencial, ya que se requería que los profesores participantes trabajaran en su computadora en línea, para resolver el cuestionario, dado que la infraestructura de los planteles no era suficiente para todos los profesores inscritos de todas las materias de 5º y 6º semestres. De modo que fueron tres días (lunes, miércoles y viernes) presenciales y dos días (martes y jueves) frente a la computadora. En las sesiones presenciales se hicieron lecturas y reflexiones grupales en relación con la secuencia temática de las preguntas del cuestionario para contextualizarlas.



b. Tiempo de duración.

El curso duró 20 horas formalmente; sin embargo, la resolución del cuestionario implicó el doble de tiempo para cada profesor.

c. Materiales de apoyo entregados a los asistentes.

Las autoridades implementaron un receptorio general de documentos para estos cursos de Seguimiento a los programas, donde subieron seis presentaciones para apoyo de los profesores que resumen los temas base de la reflexión docente. Añadimos dos documentos institucionales para lectura y reflexión en las sesiones: la Orientación y Sentido del Área de Talleres (2006) y La Actualización del Plan de Estudios, resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora, publicado en abril de 2013. También añadimos dos artículos de la Revista Poiética y una presentación acerca del Marco referencial de docencia para las materias de Griego y Latin, que ya no nos dio tiempo de trabajar en las sesiones presenciales.



7. Explique, según sea el caso, los ajustes o modificaciones a realizar en la planeación del curso, en caso de impartirlo nuevamente.

En cuanto a la planeación ninguna, sino en relación con los aspectos técnicos del acceso a la plataforma tacur, ya que como impartidores no tuvimos acceso al repositorio de documentos, no tuvimos forma directa de revisar previamente qué materiales les llegaron a los profesores ni la forma de ingresar o descargar los materiales. Tuvimos que solicitar en sesión que un profesor ingresara a su cuenta para poder ver los materiales.

II. De los asistentes

8. Nivel académico de los participantes en el desarrollo del curso.

Todos son profesores en activo ya sea en la materia de griego o en la de latín o en ambas, con diferencia de antigüedad, aunque predominaron profesores jóvenes.

9. Disposición y actitud de los asistentes durante el desarrollo del curso.

Hubo disposición para realizar la tarea principal que consistía en contestar el cuestionario de seguimiento, pero considero que hace falta formación en el Modelo educativo y en todos los elementos que lo instrumentan y que le dan un perfil específico de formación al Colegio. Se desdibujan con mucha facilidad los elementos nodales del modelo educativo por la falta de consistencia en la formación docente y de aplicación efectiva de criterios de coherencia y de congruencia con el Modelo educativo en los procesos de actualización de planes y programas de estudio.

10. Asistencia y permanencia de los asistentes.

En general fue constante, pero como estuvimos en fechas de aplicación de exámenes extraordinarios eso generó que algunos profesores tuvieran que desplazarse a media sesión a sus planteles en una de las sesiones.

11. Las actividades desarrolladas durante el curso se efectuaron de acuerdo a lo planeado.

Sí, por supuesto. Al menos en la actividad principal que consistió en contestar el cuestionario se desarrolló de acuerdo con lo planeado. Algunas profesoras requirieron más tiempo para contestar sus cuestionarios, con lo que lograron concluir su participación.



12. Argumente si detectó en los asistentes al curso, la necesidad de requisitos o conocimientos previos.

Se requiere tener una formación docente más consistente en el Modelo educativo, en Los enfoques del Área de Talleres y todo lo que implican en la instrumentación de los respectivos programas.

13. Mencione qué cursos considera convenientes para coadyuvar en la formación docente.

Un Diplomado sobre enfoque comunicativo para profesores de 5° y 6° semestres, que además de incluir los aspectos teóricos forme en la práctica de los elementos nucleares del enfoque, como el texto, sus propiedades, en nuestro caso la enseñanza de lenguas extranjeras y que nos permita como profesores instrumentar la didáctica del taller de una manera más consistente.

14. Explique los criterios de evaluación utilizados por Usted en la impartición del curso.

Asistencia puntual a todas las sesiones 100%.
Participación analítica y propositiva en las actividades del curso-taller.
Entrega oportuna de trabajos.
Actitud positiva hacia las actividades realizadas y cooperación en las tareas.
Entrega del cuestionario impreso en tiempo y forma.

15. Mencione los comentarios, observaciones o sugerencias que considere importantes.

Falta claridad en las fechas de la segunda parte del instrumento, me refiero al curso en línea para contestar el cuestionario de las asignaturas de 6° semestre. Si esa información nos la hubieran hecho llegar a través de un comunicado, los profesores que participaron en este primer curso-taller podrían incluir en su agenda este segundo curso y darle continuidad a la labor de responder el cuestionario.

III. De la logística de la sede

16. Ubique los elementos que a continuación se mencionan en muy buenos, buenos, regulares, suficientes, malos, relacionados a la logística en los Planteles sede:

	MB	B	R	S	M
Referencia a la ubicación del espacio para impartir el curso.		X			
Limpieza de los espacios.		X			
Apoyo con equipos de cómputo y periféricos, si fueron necesarios.	X				
Asistencia en Salas de Cómputo o Audiovisual, de ser el caso.		X			
Servicios generales.		X			

17. Comentarios a los Planteles sede.

Se realizó la limpieza del salón que está en la planta superior durante la última sesión y tuvimos cascadas a chorro interrumpiendo la sesión.



18. Sugerencias a los Planteles sede.


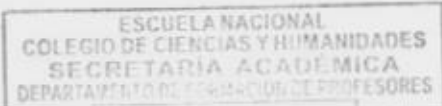

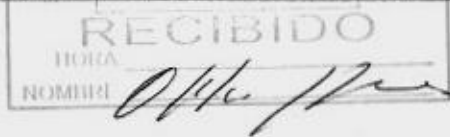
Tal vez que en los edificios donde se dan cursos se haga la limpieza antes de las 10 am (de 8 a 9:30) o por la tarde noche.

Acreditación de participantes

Con la finalidad de acreditar a los participantes del curso en tiempo y forma, se le solicita entregar al departamento los siguientes documentos:

1. El formato del Informe (llenado en la computadora).
2. Listas de Asistencia con el registro diario.
3. Ficha de Evaluación con todos los datos solicitados (llenado en la computadora).

NOTA: Todos los datos en la Ficha de Evaluación deberán coincidir con los señalados en las Listas de Asistencia, principalmente el nombre completo sin abreviaturas y debidamente acentuados y la adscripción, para evitar errores en la emisión de constancias.

 ALEJANDRO FLORES BARRÓN NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	 FECHA DE ENTREGA
 RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	 FECHA DE ENTREGA

Registro Internet: 17111792

Registro Depto.: DFP/0015/V/19

Imprimir

Regresar



ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín



6. DISEÑO E INFORME DEL CURSO-TALLER

SEGUIMIENTO A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

DE SEXTO SEMESTRE GRIEGO II Y LATÍN II

CICLO 2019-2020

Impartido del 24 de febrero al 6 de marzo de 2020

por los profesores

Lorena Guadalupe Rivera Anaya

Raúl Alejandro Romo Estudillo

en línea





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DIRECCIÓN GENERAL

SECRETARÍA ACADÉMICA



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL VALLEJO
JEFATURA DE SECCIÓN
ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



16/09/2020



RECIBIDO

CURSO-TALLER EN LÍNEA:

SEGUIMIENTO A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

DISEÑO E IMPARTICIÓN:

SECRETARÍA ACADÉMICA/SECRETARÍA DE INFORMÁTICA

Fechas:

Modalidad en línea

24 de febrero al 6 de marzo de 2020 (20 horas)

FEBRERO 2020

UnAm
La Universidad
de la Nación

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA



13/11/2020



CONSEJO ACADÉMICO DE
TALLERES

REVISADO

I. PRESENTACIÓN

En el Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 del Colegio de Ciencias y Humanidades, uno de los programas prioritarios es el Seguimiento a la aplicación de los programas actualizados, el cual tiene como propósito principal, valorar la pertinencia de los mismos en relación con el Modelo Educativo del Colegio y el Plan de Estudios, principalmente.

La participación de los docentes que poseen experiencia y conocimiento en la aplicación de los Programas de Estudio es trascendente para el proceso de evaluación curricular que desde hace tres años realiza el Colegio.

La Secretaría Académica, a través de los Seminarios de Seguimiento, propone el Curso-Taller para que los profesores puedan aportar comentarios y propuestas a través del instrumento "Seguimiento a los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".

Los datos que surjan de la opinión de los profesores respecto a la congruencia de las modificaciones o adecuaciones de los Programas de Estudio 2016, serán la clave para avanzar hacia el proceso de revisión.

I.1 ENFOQUE

El Curso-Taller "Seguimiento a los Programas de Estudio" parte de la premisa de que la formación docente incluye una reflexión crítica sobre la propia práctica para poder generar un saber didáctico integrador. A partir de lo anterior, se toman como ideas rectoras la concepción del profesor como un profesional reflexivo (Perrenoud, 2011), como intelectual de la docencia al reivindicar y resignificar su labor, y como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

En el Curso-Taller se inicia con la reflexión de la propia práctica en el salón de clases, se avanza con el análisis y la construcción de propuestas de mejora tanto del Programa de Estudio como de su puesta en práctica, esto a partir del instrumento "Seguimiento a los Programas de Estudio del Colegio



de Ciencias y Humanidades". Al exteriorizar comentarios, críticas y sugerencias se podrá avanzar hacia el mejoramiento de los Programas de Estudios indicativos.



I.2 METODOLOGÍA

1. Trabajo individual para contextualizar el proceso de evaluación curricular desarrollado en el Colegio y la participación necesaria de los profesores.
2. Trabajo individual para la exploración de la Aplicación Web del CAB y el instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".
3. Trabajo individual para la lectura crítica y reflexión de elementos del Programa de Estudios de la asignatura seleccionada.
4. Trabajo individual consistente en la resolución del cuestionario en línea, a partir de cada sección del instrumento y del análisis y reflexión de su práctica docente en el Colegio.
5. Trabajo colectivo a través de la participación en los foros para compartir reflexiones sobre el análisis desarrollado en los Programas de Estudio.

I.3 MODALIDAD

El Curso-Taller se realizará bajo la modalidad en línea en la plataforma Moodle, en ella habrá un vínculo con la Aplicación Web del CAB y el instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".

II. PROPÓSITOS

1. Conocer la Aplicación Web del CAB y el instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".
2. Resolver y enviar el instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".



3. Analizar críticamente los Programas de Estudio indicativos a partir de la experiencia y reflexión de su práctica docente.

III. JUSTIFICACIÓN

Los cambios que se suscitan en las prácticas de docentes y alumnos en las instituciones educativas, no sólo se atribuyen al tipo de asignatura, al nivel educativo o al tipo de estudiantes, sino también a los saberes y experiencias que posee el profesor para conocer, analizar y aplicar el Programa de Estudio de su asignatura.

Desde su origen, los profesores del CCH han participado en la formulación de los Programas de Estudio y también en su revisión, actualización y modificación, sea de forma individual, grupal o en equipos de trabajo destinados para este fin.

La importancia de incluir a los profesores del Colegio, a través de este tipo de cursos, en el proceso de evaluación curricular, obedece "a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones existentes en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y en general, a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y sus alumnos (Díaz Barriga, 2012, p. 18).

En este sentido, el Curso-Taller es pertinente al convocar la participación de los profesores para, a través de su práctica reflexiva, documentar, analizar y proponer mejoras a los Programas de Estudio 2016. Son ellos quienes se han apropiado de aspectos significativos marcados en los programas indicativos y también quienes han podido formular juicios acerca de su viabilidad en el aula.

El Curso-Taller cumple con el criterio de calidad al ser una propuesta colegiada que integra las necesidades que han surgido a partir de la puesta en operación de los Programas de Estudio indicativos en el Colegio y también de su revisión. En este momento es necesario continuar y avanzar con la recuperación de opiniones, análisis y reflexiones de los docentes, por



lo cual se hará uso de la Aplicación Web del CAB y el instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".

También es pertinente en tanto se corresponde con las metas marcadas en el Proyecto de Desarrollo 2019-2020, que cita: Recuperar, sistematizar y valorar al menos el 90% de las opiniones expresadas por los profesores respecto a la aplicación de los Programas de Estudio.

Cabe destacar que los profesores no sólo son ejecutores de la propuesta curricular, son también quienes llevan a cabo la construcción de saberes y de competencias, para ellos mismos y para sus alumnos; son quienes llevan a cabo procesos de análisis y reflexión de las prácticas en la institución y quienes, con una postura crítica, formulan y reformulan los fines y los Programas de Estudio del Colegio.

IV. TEMÁTICA

1. Encuadre del curso.
2. Contexto institucional para la planeación didáctica: Marco Institucional de Docencia; Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de los Programas de Estudio; Programa Indicativo y Programa Operativo y los Lineamientos para Actualizar los Programas de Estudio.
3. Proyectos, Programas, o Actividades que se han desarrollado en el Proceso de Desarrollo Curricular en el CCH, 1971-2020.
4. Presentación del instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".
5. Aspectos logísticos para el desarrollo del curso a través de la plataforma y el instrumento.
6. Análisis del Programa de Estudio indicativo a partir de la práctica y reflexión docente.



7. Análisis de los Programas de Estudio 2016 en el contexto de la *Aplicación*

Web del CAB y con el instrumento correspondiente que incluye:

- A. Introducción.
- B. Propósitos y aprendizajes.
- C. Temáticas.
- D. Duración.
- E. Estrategias didácticas.
- F. Evaluación del aprendizaje.
- G. Fuentes de consulta.
- H. Opinión del revisor.



V. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Propósitos:

1. Identificar los Proyectos, Programas, o Actividades que se han desarrollado en el Proceso de Desarrollo Curricular en el CCH, 1971-2020.
2. Ubicar las características de los Programas de Estudio indicativos (2016) de sus asignaturas.
3. Conocer la estructura y los procedimientos de la *Aplicación Web del CAB* y el instrumento "*Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades*".
4. Identificar los aspectos logísticos para usar de la *Aplicación WEB del CAB*.
5. Analizar y enunciar opiniones sobre los datos establecidos en los apartados de la introducción, propósitos y aprendizajes del Programa de Estudio de su asignatura.
6. Analizar y enunciar opiniones sobre los elementos establecidos del Programa de Estudio de su asignatura.
7. Enunciar juicios centrados en el proceso de seguimiento de aplicación de los Programas de Estudio y el estado del Programa de Estudio indicativo de su asignatura.



Bloque No. 1. Contexto del Seguimiento a los Programas de Estudio.

Actividades:

- A. Lectura de la presentación del curso.
- B. Revisión del Power Point: Contexto institucional para la planeación didáctica.
- C. Revisión del cuadro: Proceso de Desarrollo Curricular en el CCH, 1971-2020.
- D. Observación del video: *La reflexión en la práctica docente* (<https://www.youtube.com/watch?v=1m13aMT4xEI>)
- E. Lectura del díptico sobre el uso de la *Aplicación Web*.
- F. Tarea: Participación en el **Foro I** con base en la pregunta: ¿Cuáles son las características principales de su Programa de Estudios?



Bloque No. 2. Introducción, Propósitos y Aprendizajes.

Actividades:

- A. Lectura de la infografía sobre aprendizaje y propósitos.
Participación y explicación en el **Foro II** con base en la pregunta:
¿Cómo aborda y cuál es la relevancia de los propósitos y aprendizajes al momento de realizar la planeación didáctica de su asignatura?
- B. Revisión de los apartados: Introducción, Propósitos y Aprendizajes del Programa de Estudio y contestar el Rubro 1 y 2 del *Instrumento* en la *Aplicación WEB*.

Bloque No. 3. Temática, Tiempo y Estrategia didáctica.

Actividades:

- A. Lectura de la presentación en Power point sobre los conceptos de estrategia y secuencia didáctica.
- B. Revisión de la infografía sobre tipos de contenido y tiempo didáctico en el Programa de Estudio.
- C. Elaboración de un cuadro comparativo que incluya tres diferencias entre estrategia y secuencia didáctica.



D. Revisión de los apartados: temática y tiempo de las sesiones del Programa de Estudio y contestar los Rubros 3 y 4 del *Instrumento* en la *Aplicación WEB*.

E. Revisión del apartado: estrategias del Programa de Estudio y contestar al Rubro 5 del *Instrumento* en la *Aplicación WEB*.



Bloque No. 4. Evaluación del aprendizaje y fuentes de consulta.

Actividades:

- A. Lectura de la presentación en Power point sobre el tema Evaluación del aprendizaje.
- B. Participación y explicación en el **Foro III** con base en la pregunta ¿cuáles son los principales retos a los que se ha enfrentado al evaluar a sus alumnos?
- C. Revisión de los apartados: evaluación y referencias, del Programa de Estudio de la asignatura, reflexionar sobre su pertinencia y actualidad y contestar los Rubros 6 y 7 del *Instrumento* en la *Aplicación WEB*.

Bloque No.5. Opinión del revisor.

Actividad final:

A partir de su práctica reflexiva y experiencia docente:

- A. Escribir en el **Foro IV** una propuesta para ampliar la recopilación de datos sobre el *Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 en el CCH*.
- B. Escribir su opinión en el Rubro 8 del *Instrumento* en la *Aplicación WEB*. Formular una opinión general sobre el estado de los Programas de Estudio Indicativos 2016, se sugiere incluir su pertinencia, congruencia interna de sus elementos, la vigencia de los aprendizajes y sugerencias de mejora a los Programas de Estudio de la asignatura. Escribir su opinión en el Rubro 8 del *Instrumento* en la *Aplicación WEB*.

VI. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

- 1. Participación analítica y propositiva en las actividades y en los foros.



2. Resolución y envío completo del Instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades"

VII. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA (BÁSICA Y COMPLEMENTARIA).

Ahumada A. P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes*. México: Paidós. 162 pp.

Bárbera G. E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. España: Edebé. 240 pp.

CAB. (2019). *Plataforma del Cuestionario de Seguimiento a los Programas de Estudio Actualizados*. Recuperado de: <http://seguimiento.cch.unam.mx/login>

Colegio de Ciencias y Humanidades (2006). *Orientación y Sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM, CCH. 85 pp.

Colegio de Ciencias y Humanidades (2008). *Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (3ª Versión 2008)*, del Suplemento Especial Gaceta CCH No. 4, 23 de mayo de 2008, pp. 23 y 33.

Colegio de Ciencias y Humanidades (2012). *Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las materias. Material de Lectura*. México: UNAM, CCH. 143 pp.

Colegio de Ciencias y Humanidades (2015). *Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio*. En *Normatividad Académica*. Recuperado de: https://www.caacs.unam.mx/files/Reglam_general_presentacion%20AEE_planes_estudio.pdf

Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de Estudio*. Recuperado de: <https://cch.unam.mx/programasestudio>.



Díaz Barriga A. F. y Hernández R. G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Edición, Mc Graw Hill. 405 pp.

Díaz Barriga C. Á. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: ISUE, UNAM- Bonilla Arreaga Editores. 168 pp.

Díaz Barriga C. Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. No. 17 (3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/rectpro/rev173ART1.pdf>

García C. T. (2010). *Planeación, Modelo Educativo y habilidades*, Documento de la Dirección General del CCH. México: CCH-UNAM.

Jara V. A. (2008). *Deslinde conceptual entre modelo educativo y modelo pedagógico*. Recuperado de: <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-1-modelos-educativos-y-pedagc3b3gicos.p0.4102/17.df>

Jiménez Ríos, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, núm. 96, pp. 73-96. Recuperado de: www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n96/v24n96a5.pdf

Murillo, P. H. (s/f). *Currículum, planes y programas de estudios*. México: UNAM, ENEO.

Pérez, P. M. (2012). *Conceptos básicos de diseño curricular, Teoría, diseño y evaluación curricular*. México: UAEH. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT62.pdf

Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ. 224 pp.



Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona,
España: Graó. 142 pp.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

FICHA DE EVALUACIÓN

(Nota: Favor de imprimir esta página, firmarla, fotocopiarla y entregar la original al Departamento de Formación de Profesores.)



CURSO: Curso-taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Griego II y Latín II

TURNO: SEDE: EN LÍNEA **ASISTENTES:** 12 **ACREDITADOS:** 10

IMPARTIDOR: LORENA GUADALUPE RIVERA ANAYA **CATEG:** ASIG A DEF **ADSCRIPCIÓN:** CCH AZCAPOTZALCO

IMPARTIDOR: RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO **CATEG:** ASIG A INT **ADSCRIPCIÓN:** CCH VALLEJO



ASISTENTES				CATEG. Y NIVEL	ADSCRIP- CIÓN	ÁREA	CRITERIOS			EVAL.
NO.	NOMBRE(S)	A. PATERNO	A. MATERNO				%TRAB	%PART	%ASIS	
1	Roxana Mercedes	Alemán	Buendía	Asoc C Int	Sur	Tall.	100	100	100	AC
2	Alejandra	Arana	Rodríguez	Asig A Int	Vallejo	Tall.	0	0	0	NP
3	Diego	Arista	Saavedra	Asig B Def	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
4	Ix-chel Tatiana	Caldera	Chapul	Asoc C Int	Oriente	Tall.	100	100	100	AC
5	Dulce Jazmín	Chavarría	González	Asig A Int	Sur	Tall.	100	100	100	AC
6	Alejandro	Flores	Barrón	Tit C Def	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
7	Alejandro	García	Casillas	Asig A Int	Oriente	Tall.	100	100	100	AC
8	Janet Roxana	Hernández	Hernández	Asig A Def	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
9	Adriana	López	González	Asig A Int	Azcapotzalco	Tall.	100	100	100	AC
10	Selene Yetlanezi	Rodríguez	Vázquez	Asig A Int	Vallejo	Tall.	0	0	0	NP
11	Felipe de Jesús Ricardo	Sánchez	Reyes	Tit C Def	Azcapotzalco	Tall.	100	100	100	AC
12	Yadira	Sánchez	Rodríguez	Asig A Int	Oriente	Tall.	100	100	100	AC

EVALUACIÓN: A = ACREDITADO, NA = NO ACREDITADO

OBSERVACIONES:

REQUISITO INDISPENSABLE PARA LA ELABORACIÓN DE LA FICHA DE EVALUACIÓN:

- Llenar la ficha completa con todos los datos solicitados
- La ficha deberá ser llenada en la computadora
- Deberá contener nombre completo sin abreviaturas y debidamente acentuados
- El nombre y la adscripción tendrá que coincidir con las listas de asistencia para evitar errores en la emisión de constancias.

 LORENA GUADALUPE RIVERA ANAYA	
NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	FECHA DE ENTREGA

RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO

	
NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	FECHA DE ENTREGA

Registro Internet: 17711762

Registro Depto.: DFP/0031/EN LINEA/20

Imprimir

Regresar



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

INFORME

(Nota: Favor de imprimir esta página, firmarla, fotocopiarla y entregar la original al Departamento de Formación de Profesores.)

Datos generales del curso



CURSO: Curso-taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Griego II y Latín II
SEDE: EN LÍNEA **TURNO:**

Datos del impartidor

NOMBRE: LORENA GUADALUPE RIVERA ANAYA
CATEGORÍA: PROF ASIG A DEF
ADSCRIPCIÓN: CCH AZCAPOTZALCO **R.F.C.:** RIAL850602
TELÉFONO: 26317413 **TEL. OFICINA:** 53831015

NOMBRE: RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO
CATEGORÍA: PROFESOR INTERINO
ADSCRIPCIÓN: CCH VALLEJO **R.F.C.:** ROER881030
TELÉFONO: 5515468055 **TEL. OFICINA:**

Instrucciones

Anexo a la evaluación que ha realizado a cada uno de los asistentes, es muy importante para nosotros conocer su opinión en relación al Curso -Taller que ha impartido.

Le solicitamos reflexione sobre los siguientes aspectos y lo anote en los campos correspondientes.

I. Del Curso - Taller:

1. La importancia, trascendencia y relevancia del curso impartido.

El curso fue importante porque contribuye al seguimiento a la aplicación de los programas actualizados, uno de los programas prioritarios de la actual rectoría y de la Dirección General del CCH. Asimismo, resultó trascendente dentro del proceso de evaluación curricular que desde hace tres años realiza el Colegio. De igual manera, fue relevante porque los datos que surjan de la opinión de los profesores respecto a la congruencia de las modificaciones o adecuaciones de los Programas de Estudio 2016 serán la clave para avanzar hacia el proceso de revisión.

2. El curso logró su propósito en cuanto al área o áreas dirigidas.

El curso promovió la participación de los docentes al rescatar su experiencia y conocimiento en la aplicación de los Programas de Estudio.



3. Mencione los objetivos planteados al iniciar el curso y en qué medida se cubrieron.

Los objetivos del curso fueron

1. Conocer la Aplicación Web del CAB y el instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de

Ciencias y Humanidades" y

2. Resolver y enviar el instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".

En este caso particular, con respecto a las asignaturas de Griego II y Latín II.

Los objetivos se cumplieron de manera satisfactoria ya que 10 de 12 profesores inscritos resolvió el instrumento del CAB, y hubo un profesor que hizo el esfuerzo por resolver los instrumentos de cuatro asignaturas (Griego I y II y Latín I y II).

4. De acuerdo a las características del grupo, el grado de profundidad alcanzado en el manejo de los contenidos temáticos del curso.

El curso permitió rescatar con gran profundidad la experiencia de los profesores en la implementación de los programas. Esta experiencia se plasmó en las actividades del curso en línea y, en especial, en las respuestas a las preguntas del cuestionario.



5. Mencione la metodología de trabajo que aplicó durante el curso.

La metodología del curso consistió en lo siguiente:

1. Trabajo individual para contextualizar el proceso de evaluación curricular desarrollado en el Colegio y la participación necesaria de los profesores.
2. Trabajo individual para la exploración de la Aplicación Web del CAB y el instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".
3. Trabajo individual para la lectura crítica y reflexión de elementos del Programa de Estudios de la asignatura seleccionada.
4. Trabajo individual consistente en la resolución del cuestionario en línea, a partir de cada sección del instrumento y del análisis y reflexión de su práctica docente en el Colegio.
5. Trabajo colectivo a través de la participación en los foros en la plataforma MOoodle para compartir reflexiones sobre el análisis desarrollado en los Programas de Estudio.

6. Comente sobre los siguientes elementos del curso:

a. Planeación del curso.

El curso estuvo diseñado para realizar actividades centradas en la reflexión sobre la experiencia de los docentes en la aplicación de los programas de estudio actualizado y en la socialización de sus opiniones con respecto a los elementos claves del programa, actividades que sirvieron de punto de partida para la resolución del cuestionario de seguimiento de los programas.

b. Tiempo de duración.

El curso contemplaba originalmente un espacio de dos semanas (equivalente a 20 horas) para realizar las actividades de la plataforma y resolver el cuestionario en línea. Sin embargo, debido a diversas circunstancias que se presentaron en varios planteles, se extendió la fecha límite de entrega de las actividades una semana más, cosa que contribuyó a que más profesores pudieran cumplir con las actividades del curso y la resolución del cuestionario.

c. Materiales de apoyo entregados a los asistentes.

Los asistentes contaron con los siguientes materiales de apoyo:

- Diseño del curso
- El archivo "CONTEXTO INSTITUCIONAL PLANEACIÓN DIDÁCTICA"
- El archivo "Proceso de Desarrollo Curricular en el CCH"
- Video "Reflexionar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar"
- El manual para ingresar a la aplicación web del CAB.
- Una infografía sobre los propósitos y los aprendizajes.
- Una infografía sobre los contenidos temáticos.
- Un documento sobre las definiciones y características de las estrategias y secuencias didácticas.
- Un documento sobre la evaluación del aprendizaje.



7. Explique, según sea el caso, los ajustes o modificaciones a realizar en la planeación del curso, en caso de impartirlo nuevamente.

La planeación del curso fue adecuada para propiciar la reflexión docente y la participación de los profesores en la resolución de los cuestionarios.

II. De los asistentes

8. Nivel académico de los participantes en el desarrollo del curso.

Los asistentes fueron profesores de las materias de Latín y Griego en el CCH con experiencia de varios años en la impartición de las materias en el Colegio.



9. Disposición y actitud de los asistentes durante el desarrollo del curso.

La mayoría de los asistentes respondió el instrumento de evaluación; sin embargo, no todos los que respondieron el cuestionario cumplieron con las actividades de la plataforma del curso en línea.

10. Asistencia y permanencia de los asistentes.

Al final, nueve de doce profesores inscritos participaron activamente en el curso, y ocho enviaron sus respuestas del cuestionario.

11. Las actividades desarrolladas durante el curso se efectuaron de acuerdo a lo planeado.

Las actividades del curso se efectuaron de acuerdo a lo planeado, salvo con la cuestión de la duración que, por causas de fuerza mayor, se tuvo que extender una semana más.

12. Argumente si detectó en los asistentes al curso, la necesidad de requisitos o conocimientos previos.

Algunos asistentes a este curso no conocían el funcionamiento de la plataforma web del CAB, por lo que necesitaron una orientación adicional.

13. Mencione qué cursos considera convenientes para coadyuvar en la formación docente

Los profesores de las lenguas clásicas en el CCH necesitamos urgentemente cursos disciplinares (sobre el enfoque comunicativo) y didácticos (sobre enseñanza de la lengua a partir de los principios del enfoque comunicativo)

14. Explique los criterios de evaluación utilizados por Usted en la impartición del curso.

Los criterios de evaluación del curso fueron los siguientes:

20% Participación en foros y elaboración de cuadro comparativo en la plataforma Moodle.

80% Resolución del cuestionario completo de la Aplicación WEB del CAB.

En la ponderación se refleja que las actividades eran complementarias y lo más importante del curso era la resolución del cuestionario de seguimiento.

15. Mencione los comentarios, observaciones o sugerencias que considere importantes.

El curso fue una buena propuesta para recuperar las opiniones y las experiencias de los profesores en su labor de interpretación de los programas. Que se diseñara en línea facilitó la participación de los docentes; sin embargo, su planteamiento a mitad del semestre, y la agitación que se vivió en algunos planteles, pudo contribuir a que no todos los profesores participantes completaran las actividades del curso y a que no participara, como hubiera sido deseable, un mayor número de profesores.



III. De la logística de la sede

16. Ubique los elementos que a continuación se mencionan en muy buenos, buenos, regulares, suficientes, malos, relacionados a la logística en los Planteles sede:

	MB	B	R	S	M
Referencia a la ubicación del espacio para impartir el curso.	X				
Limpieza de los espacios.	X				
Apoyo con equipos de cómputo y periféricos, si fueron necesarios.	X				
Asistencia en Salas de Cómputo o Audiovisual, de ser el caso.	X				
Servicios generales.	X				



17. Comentarios a los Planteles sede.

No aplica.

18. Sugerencias a los Planteles sede.


No aplica.


Acreditación de participantes

Con la finalidad de acreditar a los participantes del curso en tiempo y forma, se le solicita entregar al departamento los siguientes documentos:

1. El formato del Informe (llenado en la computadora).
2. Listas de Asistencia con el registro diario.
3. Ficha de Evaluación con todos los datos solicitados (llenado en la computadora).

NOTA: Todos los datos en la Ficha de Evaluación deberán coincidir con los señalados en las Listas de Asistencia, principalmente el nombre completo sin abreviaturas y debidamente acentuados y la adscripción, para evitar errores en la emisión de constancias.

 LORENA GUADALUPE RIVERA ANAYA NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	FECHA DE ENTREGA
---	------------------

 RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	FECHA DE ENTREGA
---	------------------

Registro Internet: 17711392

Registro Depto.: DFP/0031/EN LÍNEA/20

Imprimir

Regresar





Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
Dirección General



extiende la presente

CONSTANCIA

a

Raúl Alejandro Romo Estudillo

Por haber impartido el Curso-Taller

Curso-taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Griego II y Latín II

Que se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades como curso en línea, del 24 de febrero al 6 de marzo de 2020, con una duración de 20 horas.



"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 6 de agosto de 2020



DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
Director General



Para verificar la autenticidad de este documento, visite el sitio web: www.unam.mx

DEFINICIÓN DE TALLERES

13/11/2020

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA



Folio de Aprobación: 10330-52252

53755390

16/09/2020

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL VALLEJO
JEFATURA DE SECCIÓN
ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN





Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
Dirección General



extiende la presente

CONSTANCIA

a

Lorena Guadalupe Rivera Anaya

Por haber impartido el Curso-Taller

Curso-taller en línea: Seguimiento a los Programas de Estudio 2016 de Grigero II y Latín II

Que se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades como curso en línea, del 24 de febrero al 6 de marzo de 2020, con una duración de 20 horas.

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 6 de agosto de 2020



DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
Director General



Para validar
<https://portal.unicel.mx>

DF PM053

Folio de A

53585871



ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín



7. DISEÑO E INFORME DEL CURSO-TALLER

LOS TRES EJES CON EL ENFOQUE COMUNICATIVO

EN GRIEGO Y LATÍN

CICLO 2019-2020

Impartido del 7 al 11 de septiembre de 2020

por los profesores

Raúl Alejandro Romo Estudillo

Ixchel Tatiana Caldera Chapul

en línea





**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN GENERAL
SECRETARÍA ACADÉMICA**



**CURSO-TALLER:
LOS TRES EJES CON EL ENFOQUE COMUNICATIVO
EN GRIEGO Y LATÍN**

DISEÑO

MTRO. ALEJANDRO FLORES BARRÓN
LIC. LORENA GUADALUPE RIVERA ANAYA
MTRA. IX-CHEL TATIANA CALDERA CHAPUL
MTRO. RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO

IMPARTICIÓN

MTRA. IX-CHEL TATIANA CALDERA CHAPUL
MTRO. RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO

**DIRIGIDO A:
ÁREA DE TALLERES, DOCENTES DE GRIEGO Y LATÍN DEL CCH**

**SEDE:
EQUIPO EN TEAMS**

**FECHAS:
7 AL 11 DE SEPTIEMBRE DE 2020**

**TURNO:
MATUTINO: 10:00 A 14:00 H.**



PRESENTACIÓN

Uno de los programas prioritarios del Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 del Colegio de Ciencias y Humanidades es el programa "Seguimiento a la aplicación de los programas actualizados", el cual tiene como propósitos principales valorar la pertinencia de los mismos en relación con el Plan de Estudios, el Modelo Educativo del Colegio y el Perfil del Egresado.



La participación de los docentes que han tenido la experiencia en la aplicación de los programas de estudio es trascendente; por lo cual la Secretaría Académica, a través de los Seminarios de Seguimiento, propone un curso en el que los docentes puedan colaborar en el proceso de evaluación curricular que lleva a cabo el Colegio a través de esta Secretaría.

Por lo que el objetivo principal de este curso es colaborar en la resolución de la problemática que genera la aplicación de los Programas de Estudio actualizados del Colegio de Ciencias y Humanidades. Con este propósito se busca apoyar la práctica docente respecto a los aprendizajes que la dificultan, procurando lograr consensos en congruencia con el Modelo Educativo a partir de las modificaciones o adecuaciones de los programas de estudio 2016.

ENFOQUE:

Este Curso-Taller parte de la premisa de que la formación docente debe conducir a una reflexión crítica sobre la propia práctica para poder generar un saber didáctico integrador. A partir de lo anterior, se toman como ideas rectoras la concepción del profesor como un profesional reflexivo (Perrenoud, 2011), la reivindicación de su labor como intelectual de la docencia, así como la afirmación de que el docente ejerce una importante función de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

Este Curso-Taller servirá de espacio para que los profesores asistentes practiquen su práctica reflexiva y así dar propuestas de mejora en la evaluación y seguimiento curricular del Programa de Estudios de las asignaturas de Griego y Latín.



De este modo, el Colegio, a través de este tipo de cursos, cumple con las características de la enseñanza reflexiva, al prestar atención “a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones existentes en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y en general, a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y sus alumnos” (Díaz Barriga, 2002, p. 18).



Finalmente cabe destacar la importancia de privilegiar los procesos de construcción reflexiva de los docentes a partir de su experiencia cotidiana en el Colegio.

PROPÓSITOS:

- Analizar críticamente los Programas de Estudio Actualizados de Griego y Latín en relación con el marco institucional del CCH y a partir de la experiencia y reflexión de su práctica docente.
- Conocer los Resultados del instrumento “Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades” respecto a las materias de Griego y Latín.
- Compartir experiencias centradas en las problemáticas de la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados de estas materias.
- Lograr acuerdos en la búsqueda de alcanzar los propósitos y aprendizajes que estén acordes con el Modelo Educativo y su perfil de formación y egreso, así como de la actualización de la planta docente de las materias de Griego y Latín a través del conocimiento de enfoques de enseñanza con sus métodos y su aplicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

DURACIÓN:

El curso tendrá una duración de 20 horas en sesiones en línea.



MODALIDAD:

El curso se realizará en línea, en la plataforma TEAMS, donde se ~~efectuará una~~ orientación conceptual sobre los componentes de los programas de estudio actualizados, así como el análisis de problemáticas, resultado del análisis cualitativo y cuantitativo de la opinión dada por los profesores a través de la resolución del cuestionario de la Aplicación Web.



Nombre del equipo: Los tres ejes con el enfoque comunicativo en Griego y Latín

Código: oqdaqb5f

Enlace:

<https://teams.microsoft.com/l/team/19%3a1b6bf4492a6244c3aefd513701601abd%40thread.tacv2/conversations?groupId=fbd17b5d-d0c9-4196-ba7f-d11db353b687&tenantId=087fe460-6938-4ade-b26f-0331a8829c30>

Sesiones	En línea
	lunes 7 a viernes 11 de septiembre, 2020

METODOLOGÍA:

- Trabajo individual para la lectura crítica, introspección y reflexión de los contenidos del curso-taller, el conocimiento de la situación actual de las materias de Griego y Latín, así como de sus programas.
- Participaciones grupales para la discusión conceptual e instrumental de los componentes de los Programas de Griego y Latín, así como de los resultados obtenidos en los instrumentos de Seguimiento a su aplicación.
- Foros de discusión para promover la reflexión sobre los contenidos del curso-taller.



CONTENIDOS:

- Contexto institucional para la planeación didáctica (Marco Referencial de Docencia; Programa Indicativo y Programa Operativo).
- Análisis de los Programas de estudios indicativos de Griego y Latín con base en el contexto institucional y a partir de los resultados del Seguimiento institucional realizado durante este ciclo escolar.
- Enfoques para la enseñanza de las lenguas clásicas.
- Historia de los tres ejes en la enseñanza del griego y el latín en el CCH.



ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y CONTENIDOS TEMÁTICOS:

PRIMERA SESIÓN (en línea)

Propósito:

- Conocer el proceso de seguimiento y análisis de los programas de estudio Griego y Latín en los contextos de la UNAM y el CCH.
- Ubicar las características de los Programas indicativos de Griego y Latín con el conocimiento de enfoques de enseñanza con sus métodos y su aplicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Conocer los resultados obtenidos con la Aplicación Web del CAB y el instrumento "Seguimiento de Programas de Estudio del CCH".
- Analizar las problemáticas en la aplicación de los Programas de estudios de Griego y Latín en función de alcanzar aprendizajes que estén acordes con el Modelo Educativo y su perfil de formación y egreso, así como de la actualización de la planta docente de las materias de Griego y Latín.

Contenidos temáticos:

- Encuadre del curso.



- La reflexión docente ante el Modelo educativo del Colegio y la actualización de los programas de estudio de Griego y Latín.
- Características de los programas indicativos de Griego y Latín.
- Presentación de los Resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos institucionales que se han analizado para el seguimiento de los Programas de estudio actualizados de Griego y Latín en el contexto del Modelo Educativo del CCH.



Actividades:

- Los participantes leen el encuadre del curso.
- Los impartidores presentan los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos institucionales que se han analizado para el seguimiento de los Programas de estudio actualizados de Griego y Latín en el contexto del Modelo Educativo del CCH.
- Los profesores participan en una conversación, por medio de unas preguntas guía, para compartir las experiencias que han vivido en la aplicación de los programas de estudio actualizados de Griego y Latín, sobre todo con respecto a la conjunción de los tres ejes entre sí (en el caso de latín) o de los tres ejes con los elementos textuales (en el caso de griego), y la congruencia de este modelo de presentación de aprendizajes y propósitos con respecto al modelo educativo del Colegio.

Recursos en la plataforma TEAMS:

- Archivo 1. Presentación electrónica. Los tres ejes con el enfoque comunicativo en Griego y Latín.
- Videoconferencia en Zoom.



SEGUNDA SESIÓN (en línea)

Propósito:

- Participar en la reflexión acerca de la congruencia entre el Modelo Educativo y el Enfoque Comunicativo con la metodología y cómo se instrumenta esto en la Introducción de los Programas de estudio actualizados de Griego o Latín.



Contenidos temáticos:

- El enfoque comunicativo, características y propuestas.
- El enfoque comunicativo y el enfoque formal
- Las introducciones a los programas indicativos de Griego y Latín y los enfoques.

Actividades:

- Los asistentes realizarán una lectura comparativa sobre los enfoques aplicados en la enseñanza de Griego y Latín del CCH y realizarán un cuadro comparativo de ambos enfoques.
- Los asistentes leerán en las Introducciones a los Programas de Griego y Latín del CCH los apartados sobre el Enfoque Disciplinario y los Propósitos generales, para marcar o anotar la influencia de ambos enfoques.
- Los instructores leerán y comentarán los cuadros comparativos realizados por los asistentes. Comentarán los cuadros comparativos elaborados.

Recursos en la plataforma TEAMS:

- Archivo 2. El enfoque y los programas de estudio de Latín y Griego en el CCH.
- Archivo 3. Programa de estudio de Griego I y II (CCH, 2016a).
- Archivo 4. Programa de estudio de Latín I y II (CCH, 2016b).
- Tarea 1. Cuadro comparativo e identificación de los elementos de los enfoques en las introducciones de los programas.



TERCERA SESIÓN (en línea)

Propósitos:

- Reflexionar sobre los propósitos de los Programas de Griego y Latín: comprensión de textos en griego y en latín o descripción lingüística.
- Analizar y reflexionar sobre los Propósitos de nuestras materias en función de los enfoques reconocidos en sus Programas y del perfil del egresado que propone el Colegio en su Modelo Educativo.
- Vincular los propósitos generales a la selección de textos griegos y latinos.



Contenidos temáticos:

- Con qué finalidad aprenden griego y latín en otras partes del mundo.
- Qué parámetros existen actualmente para la enseñanza activa de las lenguas clásicas en el contexto académico internacional y nacional.
- La adquisición en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- La selección de textos griegos y latinos para alcanzar los propósitos de aprendizaje.

Actividades:

- A partir del panorama general de los parámetros de aprendizaje que se obtenga por medio de una lectura y un video, los participantes escribirán algunos comentarios sobre la pertinencia de los objetivos que tienen esas instituciones en el conocimiento, dominio y difusión de las lenguas clásicas.
- Los participantes compartirán en un foro sus comentarios sobre los objetivos o propósitos del aprendizaje activo de las lenguas clásicas en el contexto académico actual y la importancia de la selección de textos o lecturas.

Recursos en la plataforma TEAMS:

Archivo 5. Carbonell (2010).

Video 1. Kuhner (2018).

Foro 1.



CUARTA SESIÓN (en línea)

Propósitos:

- Revalorar los Aprendizajes de los Programas de Griego y Latín como articuladores de habilidades lingüísticas y actitudes, de procedimientos de investigación, y de conocimientos construidos inductivamente, frente a los aprendizajes centrados en conocimientos declarativos, lingüísticos y culturales, que se enseñan deductivamente a través de tres ejes yuxtapuestos.
- Analizar y reflexionar los aprendizajes de nuestras materias en función de los enfoques reconocidos en sus Programas, de los propósitos de aprendizaje y del perfil del egresado que propone el Colegio en su Modelo Educativo.

Contenidos temáticos:

- Los Aprendizajes en los Documentos: la *Metodología en el CCH* y en *Bases pedagógicas del CCH*.
- Los aprendizajes en el Colegio de Ciencias y Humanidades en *la Orientación y Sentido del Área de Talleres*.
- Historia de los tres ejes en los Programas de Griego y Latín.

Actividades:

- A partir de las lecturas, los profesores asistentes analizarán la importancia de los aprendizajes como articuladores e integradores de habilidades, procedimientos y conocimientos en los Programas de estudio de Griego y Latín.
- Los asistentes elaborarán y compartirán un mapa conceptual sobre la jerarquía de los aprendizajes de habilidades lingüísticas, los procedimientos de investigación y los conocimientos básicos y cómo deberían reflejarse en los Programas de nuestras materias.



- Los asistentes participarán en el foro 2 con sus opiniones sobre la factibilidad de abarcar los contenidos de los programas de estudio en los tiempos contemplados.



Recursos en la plataforma TEAMS:

Archivo 6. "La metodología en el CCH" (CCH, 1971a).

Archivo 7. "Una nueva posibilidad educativa. Bases Pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades" (CCH, 1971b).

Archivo 8. *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado* (CCH, 2006).

Archivo 9. Heining-Boynton, L. (2010).

Tarea 2. Mapa conceptual.

Foro 2.

Cuestionario 1.

QUINTA SESIÓN (en línea)

Propósito:

- Jerarquizar y reconocer una serie de componentes para darle base a los Programas actualizados de Griego o Latín: Enfoque disciplinario, Enfoque didáctico, Métodos, Contribución al Perfil del egresado, Propósitos, Aprendizajes, Temática y Evaluación.

Contenido temático:

- La jerarquización de los elementos teórico-conceptuales de los Programas de Griego y Latín.
- Enfoque disciplinario, Enfoque didáctico, Métodos, Contribución al Perfil del egresado, Propósitos, Aprendizajes, Temática y Evaluación.



Actividades:

- Los participantes leen la exposición sobre la historia de los tres ejes en los programas de Griego y Latín.
- Participan en una conversación sobre los enfoques y los tres ejes en los programas de estudio.
- Conclusiones.
- Los participantes evaluarán en línea este curso-taller.



Recursos en la plataforma TEAMS:

Archivo 10. Historia de los tres ejes, aspectos o complementos de enseñanza-aprendizaje en los programas de Griego y Latín.
Foro 3.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Asistencia al 100% del total de las sesiones en línea, puntualidad y permanencia en las mismas.
- Participación analítica y propositiva en las actividades que integran el curso-taller.
- Entrega oportuna de los trabajos de cada sesión.
- Actitud positiva hacia la elaboración de las actividades y cooperación en las tareas de grupo.

MATERIALES Y RECURSOS

- Laptop, computadora de escritorio y conexión a Internet.
- Equipo en la plataforma TEAMS.
- Programas de Estudio (<https://cch.unam.mx/programasestudio>).
- Orientación y Sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado (2006).



- Gaceta CCH, 1971

(<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>).

- Lectura “El enfoque y los programas de estudio de Latín y Griego en el CCH”
- Lectura “Historia de los tres ejes, aspectos o complementos de enseñanza-aprendizaje en los programas de Griego y Latín”.
- Lectura “La crisis del griego antiguo y los métodos anticonceptivos”.
- Lectura “The Case for a Realistic Beginning-Level Grammar Syllabus”
- Video “The Via Media Between Grammar/Translation and Active Latin” (Kuhner, 2018).



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

Heining-Boynton, L. (2010). “The Case for a Realistic Beginning-Level Grammar Syllabus”. *Hispania* 93, pp. 96–100

Carbonell, S. (2010). “La crisis del griego antiguo y los métodos anticonceptivos”. *Estudios Clásicos* 137, pp. 85-95.

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (1971a). “La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades”. *Gaceta UNAM*, tercera época, 2, pp. 84–86.

CCH (1971b). “Una nueva posibilidad educativa. Bases Pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades”. *Gaceta UNAM*, tercera época, 2, pp. 91–92.

CCH (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: DGCCH UNAM.

CCH (2012). *Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las materias. Material de Lectura*. México: UNAM DGCCH.

CCH (2016a). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Griego I y II*. México: DGCCH UNAM.

CCH (2016b). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Latín I y II*. México: DGCCH UNAM.

Díaz Barriga A. F. y Hernández R. G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, 3ª. Edición



Díaz Barriga C. Á. (2006). *La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1).

Díaz Barriga C. Á. (2009). *El docente y los programas escolares Lo institucional y lo didáctico*. ISUE, UNAM- Bonilla Arteaga Editores. México.

Díaz Barriga C. Á. (2013). *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 17 (3). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf>

Díaz del Castillo P. M. I. (s/F). *El modelo educativo del CCH y la formación docente*, Memoria, CCH-UNAM, México.

García C. T. (2010). *Planeación, Modelo Educativo y habilidades*, Documento de la Dirección General del CCH, CCH-UNAM, México.

Kuhner, J (2018). "The Via Media Between Grammar/Translation and Active Latin". [Archivo de video]. *The Paideia Institute*. Recuperado de: <https://youtu.be/Gl5Wtd7qD4A>

Murillo, P. H. (s/f). *Currículum, planes y programas de estudios*. ENEO, UNAM, México.

Pérez, P. M. (2012). *Conceptos básicos de diseño curricular*, Teoría, diseño y evaluación curricular, UAEH, México.

Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

FICHA DE EVALUACIÓN

(Nota: Favor de imprimir esta página, firmarla, fotocopiarla y entregar la original al Departamento de Formación de Profesores.)



CURSO: Los tres ejes con el enfoque comunicativo en Griego y Latín

TURNO: MATUTINO **SEDE:** CURSO EN LÍNEA **ASISTENTES:** 24 **ACREDITADOS:** 23

IMPARTIDOR: IX-CHEL TATIANA CALDERA CHAPUL **CATEG:** ASOC C INT **ADSCRIPCIÓN:** CCH ORIENTE

IMPARTIDOR: RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO **CATEG:** ASIG A INT **ADSCRIPCIÓN:** CCH VALLEJO

ASISTENTES				CATEG. Y NIVEL	ADSCRIPCIÓN	ÁREA	CRITERIOS			EVAL.
NO.	NOMBRE(S)	A. PATERNO	A. MATERNO				%TRAB	%PART	%ASIS	
1	Roxana Mercedes	Alemán	Buendía	Asoc C Int	Sur	Tall.	100	100	100	AC
2	Alejandra	Arana	Rodríguez	Asig A Int	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
3	Diego	Arista	Saavedra	Asig B Def	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
4	Arlahé	Buenrostro	Nava	Asoc B Int	Sur	Tall.	100	100	100	AC
5	Dulce Jazmín	Chavarría	González	Asig A Int	Sur	Tall.	100	100	100	AC
6	María de Jesús	Espíndola	Bautista	Asig A Def	Sur	Tall.	100	100	100	AC
7	Sofía Angélica	Espinosa	Martínez	Asig A Int	Naucalpan	Tall.	100	100	100	AC
8	Alejandro	García	Casillas	Asig A Int	Oriente	Tall.	100	100	100	AC
9	Mirna Aimé	García	Chávez	Asig A Int	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
10	Gloria Alejandra	Garduño	Hernández	Asig A Def	Sur	Tall.	100	100	100	AC
11	Elsa María de los Ángeles	Hernández		Tit C Def	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
12	Janet Roxana	Hernández	Hernández	Asig A Def	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
13	Dina Eugenia	Hernández	Ulloa	Asig A Int	Sur	Tall.	100	100	100	AC
14	Horacio	Hernández	Vega	Asig A Int	Azcapotzalco	Tall.	100	100	100	AC
15	Pedro	López	Agustín	Asig A Int	Naucalpan	Tall.	80	100	100	AC
16	Adriana	López	González	Asig A Int	Azcapotzalco	Tall.	100	100	100	AC
17	Leslie	Martínez	González	Asig A Int	Oriente	Tall.	100	100	100	AC
18	Laura Estela	Montes	Vásquez	Asoc A Int	Naucalpan	Tall.	100	100	100	AC
19	Irma	Moreno	Rivera	Asig A Int	Naucalpan	Tall.	0	0	0	NP
20	Juan	Reyes	Reyes	Tit C Def	Sur	Tall.	100	100	100	AC
21	Selene Yetlanezi	Rodríguez	Vásquez	Asig A Int	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
22	Lilian	Romero	Quebrado	Asig A Int	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC
23	Eustaquio Eduardo	Salguero	Ibarra	Asig A Int	Sur	Tall.	100	100	100	AC
24	Santiago	Zamorano	García	Tit C Def	Vallejo	Tall.	100	100	100	AC



EVALUACIÓN: A = ACREDITADO, NA = NO ACREDITADO

OBSERVACIONES: La contingencia sanitaria ha llevado a tomar medidas extraordinarias. Una de ellas, llevar a cabo los talleres y cursos interanuales en línea, ha puesto bajo mucha presión a todos los involucrados: asistentes e impartidores. Bajo tal situación la participación de los profesores de las materias de

Griego y Latín fue constante y comprometido. Lo que permitió crear un espacio de intercambio y comunicación entre todos los participantes.

REQUISITO INDISPENSABLE PARA LA ELABORACIÓN DE LA FICHA DE EVALUACIÓN:

- Llenar la ficha completa con todos los datos solicitados
- La ficha deberá ser llenada en la computadora
- Deberá contener nombre completo sin abreviaturas y debidamente acentuados
- El nombre y la adscripción tendrá que coincidir con las listas de asistencia para evitar errores en la emisión de constancias.



IX-CHEL TATIANA CALDERA CHAPUL	RECIBIDO ELECTRONICAMENTE DOCUMENTO VÁLIDO SIN SELLO FÍSICO DE RECIBIDO DURANTE EL PERIODO DE CONTINGENCIA SANITARIA MARTES 15 DE SEPTIEMBRE DE 2020
NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	FECHA DE ENTREGA

RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO	RECIBIDO ELECTRONICAMENTE DOCUMENTO VÁLIDO SIN SELLO FÍSICO DE RECIBIDO DURANTE EL PERIODO DE CONTINGENCIA SANITARIA MARTES 15 DE SEPTIEMBRE DE 2020
NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	FECHA DE ENTREGA

Registro Internet: 09211832

Registro Depto.: DFP/0075/CL/20

[Imprimir](#) [Regresar](#)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

INFORME

(Nota: Favor de imprimir esta página, firmarla, fotocopiarla y entregar la original al Departamento de Formación de Profesores.)



Datos generales del curso

CURSO: Los tres ejes con el enfoque comunicativo en Griego y Latín
SEDE: CURSO EN LÍNEA **TURNO:** MATUTINO

Datos del impartidor

NOMBRE: IX-CHEL TATIANA CALDERA CHAPUL
CATEGORÍA: PROF ASOC C T C INT
ADSCRIPCIÓN: CCH ORIENTE **R.F.C.:** CACI800726
TELÉFONO: 5554750082 **TEL. OFICINA:**

NOMBRE: RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO
CATEGORÍA: PROFESOR INTERINO
ADSCRIPCIÓN: CCH VALLEJO **R.F.C.:** ROER881030
TELÉFONO: 5515468055 **TEL. OFICINA:**

Instrucciones

Anexo a la evaluación que ha realizado a cada uno de los asistentes, es muy importante para nosotros conocer su opinión en relación al Curso -Taller que ha impartido.

Le solicitamos reflexione sobre los siguientes aspectos y lo anote en los campos correspondientes.

I. Del Curso - Taller:

1. La importancia, trascendencia y relevancia del curso impartido.

La importancia se fundamenta en la difusión, con el apoyo de las direcciones de los planteles y la Dirección General, de los resultados obtenidos por el Seminario. Así como dar continuidad al proceso de instrumentación y seguimiento de los programas de estudio de Griego I-II y Latín I-II, de manera colegiada, con la intención de facilitar y fortalecer su puesta en práctica entre los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y por el otro, identificar los elementos que por sus características pueden ser susceptibles de mejoras, lo que permitirá contar con programas más sólidos en los aspectos disciplinarios, didácticos y pedagógicos, acordes con el Modelo Educativo del Colegio.

2. El curso logró su propósito en cuanto al área o áreas dirigidas.

El curso sirvió como espacio de reflexión e intercambio entre los participantes. Permitió presentar los resultados obtenidos por el Seminario en cuanto a la necesidad de reconocer la estructura interna de los programas y su relación con la propuesta didáctica y disciplinaria del Área de Talleres del Lenguaje y la Comunicación. En este sentido se puntualizó la incoherencia interna entre los diversos elementos constitutivos de los Programas de Estudios para Griego y Latín, pues, mientras los propósitos presentan un enfoque comunicativo (grosso modo); los demás aspectos se vinculan con una enseñanza tradicionalista.



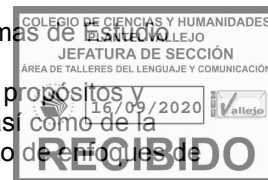
3. Mencione los objetivos planteados al iniciar el curso y en qué medida se cubrieron.

Los documentos y los espacios de intercambio permitió llevar a cabo un análisis crítico de los Programas de Estudio Actualizados de Griego y Latín en relación con el marco institucional del CCH y a partir de la experiencia y reflexión de su práctica docente.

Se dieron a conocer a los profesores los Resultados del instrumento “Seguimiento de Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades” respecto a las materias de Griego y Latín.

Se compartieron experiencias centradas en las problemáticas de la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados de estas materias.

Se invitó a la comunidad a participar en la toma de acuerdos en la búsqueda de alcanzar los propósitos y aprendizajes que estén acordes con el Modelo Educativo y su perfil de formación y egreso, así como de la actualización de la planta docente de las materias de Griego y Latín a través del conocimiento de enfoques de enseñanza con sus métodos y su aplicación en el Colegio.



4. De acuerdo a las características del grupo, el grado de profundidad alcanzado en el manejo de los contenidos temáticos del curso.

El curso-taller estuvo integrado por 24 profesores en lista y 23 participantes activos durante las actividades: foros, cuestionarios, entregas de escritos y videoconferencias. Se leyeron varios documentos que permitieron identificar las áreas de oportunidad presentes en los Programas de Estudios de Griego y Latín. Si bien, el espacio no fue el ideal para realizar un intercambio entre todos los profesores, se destaca la importancia de privilegiar los procesos de construcción reflexiva de los docentes a partir de su experiencia cotidiana en el Colegio.

5. Mencione la metodología de trabajo que aplicó durante el curso.

La metodología de trabajo se fundamentó en el análisis reflexivo de los documentos facilitados en la plataforma Teams. Posteriormente, se propició el intercambio por medio de foros de opinión, así como en videoconferencias vía Zoom.

6. Comente sobre los siguientes elementos del curso:

a. Planeación del curso.

La planeación del curso se realizó desde el mes de mayo, posteriormente se realizaron adecuaciones para la modalidad en línea.

La plataforma Teams, proporcionada por el Colegio, permitió que los profesores se conectaran y descargaran los documentos necesarios para las actividades.

b. Tiempo de duración.

El curso estuvo preparado para tener una duración de 20 horas de trabajo. Las sesiones sincrónicas permitieron llevar a cabo los intercambios y reflexiones en equipos. Todo se fundamentó a través de las lecturas que sirvieron de apoyo y base en las reflexiones de los docentes en los foros, en los cuestionarios y en las videoconferencias.

c. Materiales de apoyo entregados a los asistentes.

Todos los materiales fueron cargados en la Plataforma Teams para su consulta.

Por cada una de las sesiones se colocó, en archivo descargable, cada una de las lecturas o materiales necesarios para el desarrollo de la actividad correspondiente.

En la primera sesión se facilitó un PowerPoint con una presentación de los resultados obtenidos por el Seminario de Seguimiento.

En la segunda, los Programas de Estudios de Griego y Latín, así como un texto sobre el enfoque en los programas de estudio, y la Orientación y Sentido de las Áreas.

En la tercera, un par de textos (Carbonell y Gruber-Miller) sobre la enseñanza de las lenguas clásicas, así como el perfil de egreso.

En la cuarta sesión, documentos institucionales sobre la estructura de los programas entre otros.

Quinta sesión, un escrito sobre la historia de los tres ejes.



7. Explique, según sea el caso, los ajustes o modificaciones a realizar en la planeación del curso, en caso de impartirlo nuevamente.

Los ajustes corresponderían al texto en inglés, pues, varios profesores lo consideraron una dificultad al no manejar ese idioma. En este sentido se puede proporcionar una traducción propia para facilitar la lectura del texto.

Además, se propondrían más actividades en equipo ya que permitiría mayor intercambio y análisis de las lecturas.



II. De los asistentes

8. Nivel académico de los participantes en el desarrollo del curso.

Los profesores correspondieron a pasantes, egresados de la licenciatura en Letras Clásicas. Además de varios maestros MADEMS.

9. Disposición y actitud de los asistentes durante el desarrollo del curso.

Los profesores asistentes participaron de manera constante y activa en las actividades tanto sincrónicas como asincrónicas propuestas para el curso.

10. Asistencia y permanencia de los asistentes.

El curso-taller se desarrolló en línea por lo que las sesiones por videoconferencia constituyó la mayor parte de la asistencia. Un profesor tuvo 80% en actividades, pero fue constante en las sesiones sincrónicas.

11. Las actividades desarrolladas durante el curso se efectuaron de acuerdo a lo planeado.

Todas las actividades se desarrollaron de acuerdo a lo propuesto desde la planeación. No se dieron cambios, pues, no hubo necesidad de realizarlos.

12. Argumente si detectó en los asistentes al curso, la necesidad de requisitos o conocimientos previos.

Se observó la necesidad de conocer de manera más profunda los documentos institucionales que dan razón y fundamento a los Programas de Estudios para las materias de Griego y Latín. Sin embargo, a lo largo del curso se propusieron lecturas al respecto.

13. Mencione qué cursos considera convenientes para coadyuvar en la formación docente

*El enfoque comunicativo para la enseñanza del Griego y el Latín en el CCH.

*El enfoque comunicativo en la enseñanza de las materias optativas de 5º y 6º semestre del Área de Talleres del Lenguaje y la Comunicación.

14. Explique los criterios de evaluación utilizados por Usted en la impartición del curso.

Se tomaron en cuenta la entrega de las actividades (foro, escritos, cuestionarios, video conferencias) como el 100%

15. Mencione los comentarios, observaciones o sugerencias que considere importantes.

Abrir espacios de intercambio entre los docentes da la oportunidad de realizar intercambios de opinión, así como reconocerse en el otro. Consideramos que debe propiciarse la participación en los cursos propuestos por los Seminarios a partir de invitaciones que lleven a una mayor participación del cuerpo docente.



III. De la logística de la sede

16. Ubique los elementos que a continuación se mencionan en muy buenos, buenos, regulares, suficientes, malos, relacionados a la logística en los Planteles sede:

	MB	B	R	S	M
Referencia a la ubicación del espacio para impartir el curso.	X				
Limpieza de los espacios.	X				
Apoyo con equipos de cómputo y periféricos, si fueron necesarios.	X				
Asistencia en Salas de Cómputo o Audiovisual, de ser el caso.	X				
Servicios generales.	X				



17. Comentarios a los Planteles sede.

En esta ocasión no se realizó el curso-taller en plantel, fue en línea.

18. Sugerencias a los Planteles sede.

En esta ocasión no se realizó el curso-taller en plantel, fue en línea.

Acreditación de participantes

Con la finalidad de acreditar a los participantes del curso en tiempo y forma, se le solicita entregar al departamento los siguientes documentos:

1. El formato del Informe (llenado en la computadora).
2. Listas de Asistencia con el registro diario.
3. Ficha de Evaluación con todos los datos solicitados (llenado en la computadora).

NOTA: Todos los datos en la Ficha de Evaluación deberán coincidir con los señalados en las Listas de Asistencia, principalmente el nombre completo sin abreviaturas y debidamente acentuados y la adscripción, para evitar errores en la emisión de constancias.

IX-CHEL TATIANA CALDERA CHAPUL	RECIBIDO ELECTRÓNICAMENTE DOCUMENTO VÁLIDO SIN SELLO FÍSICO DE RECIBIDO DURANTE EL PERIODO DE CONTINGENCIA SANITARIA MARTES 15 DE SEPTIEMBRE DE 2020
NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	FECHA DE ENTREGA

RAÚL ALEJANDRO ROMO ESTUDILLO	RECIBIDO ELECTRÓNICAMENTE DOCUMENTO VÁLIDO SIN SELLO FÍSICO DE RECIBIDO DURANTE EL PERIODO DE CONTINGENCIA SANITARIA MARTES 15 DE SEPTIEMBRE DE 2020
NOMBRE Y FIRMA DEL IMPARTIDOR	FECHA DE ENTREGA

Registro Internet: 09211822



Imprimir Regresar

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín



8. INVENTARIO DE MATERIALES ELABORADOS POR PROFESORES EN CADA PLANTEL

SOBRE GRIEGO I-II

DEL CICLO 2018-2019

Guías para Exámenes Extraordinarios y Materiales Didácticos

en este orden:

Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo



EXISTENCIA EN FOLLETERÍA, ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, PEC DE TALLERES

PLANTEL AZCAPOTZALCO



Título:	Guía para examen extraordinario de Griego I. Programa revisado 2018.
Autores:	Sánchez Reyes, Felipe., (coord.)
Fecha de elaboración	Marzo de 2019
Ubicación física:	Folletería CCH Azcapotzalco, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, PEC de Talleres.
Qué aporta este material a los programas	La guía para el examen extraordinario del programa actualizado.
Inventarió:	Lorena Guadalupe Rivera Anaya
fecha de inventariado:	Octubre 2019

Título:	Guía para examen extraordinario de Griego II. Programa actualizado.
Autores:	Sánchez Reyes, Felipe., (Coord.)
Fecha de elaboración	Julio de 2019
Ubicación física:	Folletería CCH Azcapotzalco, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, PEC de Talleres.
Qué aporta este material a los programas	La guía de estudio para la presentación del examen extraordinario del programa actualizado.
Inventarió:	Lorena Guadalupe Rivera Anaya
fecha de inventariado:	Octubre 2019



TABLA PARA INVENTARIO DE MATERIALES DE GRIEGO I-II Y LATÍN I-II, EN CCH-AZCAPOTZALCO

EXISTENCIA EN FOLLETERÍA

Título:	Vocabulario Latino-Español y Español-Latino. Para uso de los alumnos
Autores:	Nieto, Fernando.
Fecha de elaboración	s/f
Ubicación física:	Folletería CCH Azcapotzalco
Qué aporta este material a los programas	Vocabulario básico de palabras latinas y de palabras en español. Se observa que probablemente fue elaborado para escribir en latín por presentar un apartado de Español-Latín.
Inventarió:	Lorena Guadalupe Rivera Anaya
fecha de inventariado:	Octubre 2019



Título:	Elementos de griego. Gramática y ejercicios
Autores:	Nieto, Fernando.
Fecha de elaboración	S/f
Ubicación física:	Folletería CCH Azcapotzalco
Qué aporta este material a los programas	Es un material que presenta una gramática formal del griego.
Inventarió:	Lorena Guadalupe Rivera Anaya
fecha de inventariado:	Octubre de 2019



TABLA PARA INVENTARIO DE MATERIALES DE GRIEGO I-II, ELABORADOS POR PROFESORES EN EL PLANTEL NAUCALPAN

Título:	Guía de estudio para el examen extraordinario de Griego I, Programa 2016
Autores:	Rita García y Pedro López.
Fecha de elaboración	2020
Ubicación física:	Página web del CCH Naucalpan
Qué aporta este material a los programas	Tres unidades con textos griegos y actividades de aprendizaje: culturales, formales y de comprensión textual
Inventarió:	Alejandro Flores B.
fecha de inventariado:	21 de julio 2020



Título:	Guía para presentar examen extraordinario de Griego II
Autores:	Martha Elena Bojórquez Martínez
Fecha de elaboración	S/F (Elaborada para los programas 2003)
Ubicación física:	Página web del CCH Naucalpan
Qué aporta este material a los programas	Aprendizajes formales
Inventarió:	Alejandro Flores B.
fecha de inventariado:	21 de julio 2020



INVENTARIO MATERIALES FOLLETERÍA Y COORDINACIÓN DE TALLERES, PLANTEL ORIENTE

Título:	Curso de Griego I
Autores:	Frada Zacula Sampieri
Fecha de elaboración	1993
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres, CCH Oriente
Qué aporta este material a los programas	Pronunciación clásica o erasmiana, signos ortográficos, transcripción Complemento cultural. La geografía Complemento léxico. derivación Apoyo al enfoque comunicativo-textual (método inductivo)
Inventarió:	Ix-chel Tatiana Caldera Chapul
fecha de inventariado:	13 de septiembre de 2019



Título:	Historia de los griegos (pp. 11-132)
Autores:	Indro Montnelli
Fecha de elaboración	2001 (interior 1959)
Ubicación física:	Folletería (acaban de darlo de baja de sistema), CCH Oriente
Qué aporta este material a los programas	Complemento cultural.
Inventarió:	Ix-chel Tatiana Caldera Chapul
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019

Título:	Historia de los griegos II (pp. 133-276)
Autores:	Indro Montnelli
Fecha de elaboración	S/F (interior 1959)
Ubicación física:	Folletería (acaban de darlo de baja de sistema)
Qué aporta este material a los programas	Complemento cultural
Inventarió:	Ix-chel Tatiana Caldera Chapul
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019



INVENTARIO DE MATERIALES DE GRIEGO I-II, EN EL PLANTEL SUR

Título:	EΛΛΗΝΙΚΑ β = Griego 2
Autores:	Reyes Reyes, Juan
Fecha de elaboración	2011
Ubicación física:	Librería del CCH Sur
Qué aporta este material a los programas	Aporta especialmente para los temas gramaticales, culturales y léxicos del programa de Griego I y II
Inventarió:	Raúl Alejandro Romo Estudillo
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019



Título:	EΛΛΗΝΙΚΑ α = Griego 1
Autores:	Paredes, Gloria y Reyes, Juan (coordinadores)
Fecha de elaboración	2018
Ubicación física:	Librería del CCH Sur
Qué aporta este material a los programas	Se trata de un material que sigue de cerca la estructura del programa de estudios de Griego I (2016)
Inventarió:	Raúl Alejandro Romo Estudillo
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019



Título:	Paquete didáctico de Griego I
Autores:	Paredes, Gloria y Reyes, Juan
Fecha de elaboración	2018
Ubicación física:	Librería del CCH Sur
Qué aporta este material a los programas	Se trata de un material que sigue de cerca la estructura del programa de estudios de Griego I (2016)
Inventarió:	Raúl Alejandro Romo Estudillo
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019



INVENTARIO DE MATERIALES DE GRIEGO I-II, EN EL PLANTEL SUR

Título:	Guía de examen extraordinario Griego I. Plan actual
Autores:	María de Jesús Espíndola Bautista y Gloria Alejandra Garduño Hernández (coordinadoras) Arlahé Buenrostro Nava, María de Jesús Espíndola Bautista, Gloria Alejandra Garduño Hernández, Dina Eugenia Hernández Ulloa y Juan Reyes Reyes
Fecha de elaboración	2019
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres
Qué aporta este material a los programas	Se trata de un material que sigue de cerca la estructura del programa de estudios de Griego I (2016)
Inventarió:	Raúl Alejandro Romo Estudillo
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019



Título:	Guía de examen extraordinario Griego II. Plan actual
Autores:	María de Jesús Espíndola Bautista y Gloria Alejandra Garduño Hernández (coordinadoras) Arlahé Buenrostro Nava, María de Jesús Espíndola Bautista, Gloria Alejandra Garduño Hernández, Dina Eugenia Hernández Ulloa y Juan Reyes Reyes
Fecha de elaboración	2019
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres
Qué aporta este material a los programas	Se trata de un material que sigue de cerca la estructura del programa de estudios de Griego I (2016)
Inventarió:	Raúl Alejandro Romo Estudillo
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019



INVENTARIO DE MATERIALES DE GRIEGO I-II, EN ACADEMIA DE TALLERES, PLANTEL VALLEJO

Título:	Guía de Estudio para el Examen Extraordinario de Griego I (24 p.).
Autores:	Elsa Hernández, Diego Arista
Fecha de elaboración	2019
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres
Qué aporta este material a los programas	Actividades de aprendizaje para las tres unidades en lo cultural y en lo lexicológico y bibliografía.
Inventarió:	Alejandro Flores Barrón
fecha de inventariado:	28 de agosto de 2019.



Título:	Guía de estudio para el examen extraordinario de Griego I, 5º semestre (20 p.).
Autores:	Santiago Zamorano
Fecha de elaboración	2014
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres.
Qué aporta este material a los programas	Textos y actividades, vocabulario, bibliografía para el programa 2003.
Inventarió:	Alejandro Flores Barrón
fecha de inventariado:	28 de agosto de 2019.

1

Título:	Guía para el examen extraordinario de Griego II (28 p.).
Autores:	Alejandro Flores y Diego Arista
Fecha de elaboración	Agosto de 2008
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres
Qué aporta este material a los programas	Textos, temas gramaticales y actividades de aprendizaje lexicológicas y bibliografía, para el segundo semestre de Griego de Programa 2003.
Inventarió:	Alejandro Flores Barrón
fecha de inventariado:	28 de agosto de 2019.



Título:	Guía de estudio para el examen extraordinario de Griego II, 6º semestre (14 p.).
Autores:	Santiago Zamorano
Fecha de elaboración	2014
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres.
Qué aporta este material a los programas	Fragmento del Juramento hipocrático y frases sueltas de contenido gnómico. Actividades de aprendizaje, lexicológicas y gramaticales; bibliografía, para el programa 2003.
Inventarió:	Alejandro Flores Barrón
fecha de inventariado:	28 de agosto de 2019.



Título:	Desde la Hélade 1 un viaje a través de la cultura y de la gramática griegas
Autores:	Alessandra Castellani, J. Andrea Sánchez Ramírez y Sebastián de Gonzaga
Fecha de elaboración	2018
Ubicación física:	Usado por profesores del plantel Azcapotzalco y Vallejo.
Qué aporta este material a los programas	Tres unidades editadas con imágenes a color, con tres componentes: gramatical, cultural y lexicológico desde un enfoque formal y enciclopédico.
Revisó:	Alejandro Flores Barrón
fecha de revisado:	4 de octubre de 2019.

2

Título:	Desde la Hélade 2 un viaje a través de la cultura y de la gramática griegas
Autores:	Alessandra Castellani, J. Andrea Sánchez Ramírez, Sebastián de Gonzaga y Roberto Berdeja García
Fecha de elaboración	2019
Ubicación física:	Usado por profesores del plantel Azcapotzalco y Vallejo.
Qué aporta este material a los programas	Tres unidades editadas con imágenes a color con tres componentes: gramatical, cultural y lexicológico desde un enfoque formal y enciclopédico.
Revisó:	Alejandro Flores Barrón
fecha de revisado:	4 de octubre de 2019.



INVENTARIO DE MATERIALES DE GRIEGO I-II, EN LIBRERIA DEL PLANTEL VALLEJO

Título:	Paquete didáctico Griego I
Autores:	Juan Reyes, Gloria Paredes, Vicente Ballesteros, Alejandro García, Arlahé Buenrostro, Gloria Garduño, Dina Hernández, Ma de Jesús Espíndola, Santiago Zamorano.
Fecha de elaboración	2018
Ubicación física:	Librería del plantel
Qué aporta este material a los programas	Tres estrategias: una para cada unidad del programa, desde un enfoque enciclopédico-cultural. En la tercera unidad sigue nombrando secuencia descriptiva a la secuencia Explicativa. No hay articulación entre los tres bloques en que dividen las estrategias.
Inventarió:	Alejandro Flores Barrón
fecha de inventariado:	9 de septiembre de 2019.



Título:	Introducción al Griego
Autores:	Alberto del Pozo
Fecha de elaboración	2001
Ubicación física:	Librería del plantel
Qué aporta este material a los programas	Textos griegos y ejercicios para aprender vocabulario griego para comprender los textos griegos de Platón. Consta de 14 capítulos cuyos títulos gramaticales ocultan el esfuerzo del autor por lograr la comprensión de textos griegos sin necesidad de análisis morfosintáctico, sino a través de la adquisición de vocabulario mediante ejercicios.
Inventarió:	Alejandro Flores Barrón
fecha de inventariado:	9 de septiembre de 2019.



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

CONCENTRADO SOBRE GUÍAS PARA EXAMEN EXTRAORDINARIO DE GRIEGO PARA LOS PROGRAMAS ACTUALIZADOS 2018

Asignatura	Elaboraron Guía de Griego I	PLANTEL
GRIEGO I	Felipe Sánchez (coordinador), Rosalía Valdés, Adriana López, Lorena Rivera y Abraham Carlos. (2018-2019)	AZCAPOTZALCO
	Rita García y Pedro López.	NAUCALPAN
	Sin Guías Actualizadas	ORIENTE
	María de Jesús Espíndola Bautista y Gloria Alejandra Garduño Hernández (coordinadoras); Arlahé Buenrostro Nava, Dina Eugenia Hernández Ulloa y Juan Reyes Reyes.	SUR
	Elsa Hernández, Diego Arista.	VALLEJO



Asignatura	Elaboraron Guía de Griego II	PLANTEL
GRIEGO II	Felipe Sánchez (coordinador), Rosalía Valdés, Adriana López, Lorena Rivera y Abraham Carlos.	AZCAPOTZALCO
	En Proceso de Elaboración Guía 2020	NAUCALPAN
	Sin Guías Actualizadas	ORIENTE
	María de Jesús Espíndola Bautista y Gloria Alejandra Garduño Hernández (coordinadoras); Arlahé Buenrostro Nava, Dina Eugenia Hernández Ulloa y Juan Reyes Reyes.	SUR
	En Proceso de Elaboración Guía 2020	VALLEJO



Elaboró Alejandro Flores Barrón para Seminario Institucional de Griego y Latín 2020

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín



9. INVENTARIO DE MATERIALES ELABORADOS POR PROFESORES EN CADA PLANTEL

SOBRE LATÍN I-II

DEL CICLO 2018-2019

Guías para Exámenes Extraordinarios y Materiales Didácticos

en este orden:

Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo



EXISTENCIA EN FOLLETERÍA, ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, PEC DE TALLERES

PLANTEL AZCAPOTZALCO



Título:	Guía de extraordinario. Latín I
Autores:	Sánchez Reyes, Felipe., (Coord.)
Fecha de elaboración	Marzo 2019
Ubicación física:	Folletería CCH Azcapotzalco ,Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, PEC de Talleres.
Qué aporta este material a los programas	La guía de estudio para la presentación del examen extraordinario del programa actualizado.
Inventarió:	Lorena Guadalupe Rivera Anaya
fecha de inventariado:	Octubre 2019

Título:	Guía de estudio para el examen extraordinario de Latín II. Programa actualizado 2018
Autores:	Sánchez Reyes, Felipe., (Coord.)
Fecha de elaboración	Julio 2019
Ubicación física:	Folletería CCH Azcapotzalco, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, PEC de Talleres.
Qué aporta este material a los programas	La guía de estudio para la presentación del examen extraordinario del programa actualizado.
Inventarió:	Lorena Guadalupe Rivera Anaya
fecha de inventariado:	Octubre 2019



INVENTARIO DE MATERIALES DE GRIEGO Y LATÍN, EN FOLLETERÍA DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO

Título:	Vocabulario Latino-Español y Español-Latino
Autores:	NIETO, Fernando.
Fecha de elaboración	s/f
Ubicación física:	Folletería CCH Azcapotzalco
Qué aporta este material a los programas	
Inventarió:	Lorena Guadalupe Rivera Anaya
fecha de inventariado:	Octubre 2019



Título:	Elementos de griego. Gramática y ejercicios
Autores:	NIETO, Fernando
Fecha de elaboración	S/f
Ubicación física:	Folletería CCH Azcapotzalco
Qué aporta este material a los programas	
Inventarió:	Lorena Guadalupe Rivera Anaya
fecha de inventariado:	Octubre de 2019



TABLA PARA INVENTARIO DE MATERIALES DE LATÍN I-II, ELABORADOS POR PROFESORES EN EL PLANTEL NAUCALPAN

Título:	Guía de Latín I
Autores:	Laura Montes, Edith Muñoz, José Nava y Leticia Rivera.
Fecha de elaboración	2019
Ubicación física:	Página web del CCH Naucalpan
Qué aporta este material a los programas	Tres unidades con actividades de aprendizaje formal y cultural
Inventarió:	Alejandro Flores B.
fecha de inventariado:	21 de julio 2020



Título:	Guía de Latín II
Autores:	Laura Montes, Edith Muñoz y Leticia Rivera.
Fecha de elaboración	2019
Ubicación física:	Página web del CCH Naucalpan
Qué aporta este material a los programas	Tres unidades con actividades de aprendizaje formal y cultural
Inventarió:	Alejandro Flores B.
fecha de inventariado:	21 de julio 2020



INVENTARIO DE FOLLETERÍA SOBRE LATÍN DEL PLANTEL ORIENTE

Título:	Lingua latina secundum naturae rationem explicata. Vocabula cap. I-XX
Autores:	no aparece en el encuadernado
Fecha de elaboración	S/F
Ubicación física:	Folletería, CCH Oriente
Qué aporta este material a los programas	Apoyo al enfoque comunicativo-textual (método inductivo)
Inventarió:	Ix-chel Tatiana Caldera Chapul
fecha de inventariado:	30 agosto de 2019



Título:	LVDVS. Latín I y II. Ejercicios graduados
Autores:	María de Lourdes Santiago Martínez
Fecha de elaboración	S/F
Ubicación física:	Folletería, CCH Oriente
Qué aporta este material a los programas	Morfología (gramática) Ejercicios morfosintáxis. Textos. Apéndice gramatical
Inventarió:	Ix-chel Tatiana Caldera Chapul
fecha de inventariado:	30 agosto de 2019



INVENTARIO DE MATERIALES DE LATÍN I-II, EN EL PLANTEL SUR

Título:	Paquete Didáctico Latín I
Autores:	Paredes Pérez, Gloria Clotilde (coordinadora) Vicente Ballesteros Linares, Arlahé Buenrostro Nava, Gloria Alejandra Garduño Hernández, Hernández Ulloa, Santiago Zamorano García.
Fecha de elaboración	2018
Ubicación física:	Librería del CCH Sur
Qué aporta este material a los programas	Se trata de un material que sigue de cerca la estructura del programa de estudios de Latín I (2016)
Inventarió:	Raúl Alejandro Romo Estudillo
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019



Título:	Paquete Didáctico Latín II
Autores:	Paredes Pérez, Gloria Clotilde y Hernández Ulloa, Dina E. (coordinadoras) Arlahé Buenrostro Nava, I. Tatiana Caldera Chapul, Dulce J. Chavarría González, Ma. De Jesús Espíndola Bautista, Alejandro García Casillas, Gloria A. Garduño Hernández, Elsa Ma. De los Á Hernández, Leslie Martínez González, Juan Reyes Reyes, Santiago Zamorano García,
Fecha de elaboración	2018
Ubicación física:	Librería del CCH Sur
Qué aporta este material a los programas	Se trata de un material que sigue de cerca la estructura del programa de estudios de Latín I (2016)
Inventarió:	Raúl Alejandro Romo Estudillo
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019



INVENTARIO DE MATERIALES DE LATÍN I-II, EN EL PLANTEL SUR

Título:	Guía de examen extraordinario para Latín I. (Programa actual)
Autores:	María de Jesús Espíndola Bautista, Gloria Alejandra Garduño Hernández y Dina Eugenia Hernández Ulloa (coordinadoras) Arlahé Buenrostro Nava, María de Jesús Espíndola Bautista, Gloria Alejandra Garduño Hernández, Dina Eugenia Hernández Ulloa y Juan Reyes Reyes
Fecha de elaboración	2019
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres
Qué aporta este material a los programas	Se trata de un material que sigue de cerca la estructura del programa de estudios de Latín I (2016)
Inventarió:	Raúl Alejandro Romo Estudillo
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019



Título:	Guía de examen extraordinario para Latín II. (Programa actual)
Autores:	María de Jesús Espíndola Bautista y Gloria Alejandra Garduño Hernández (coordinadoras) Arlahé Buenrostro Nava, María de Jesús Espíndola Bautista, Gloria Alejandra Garduño Hernández, Dina Eugenia Hernández Ulloa y Juan Reyes Reyes
Fecha de elaboración	2019
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres
Qué aporta este material a los programas	Se trata de un material que sigue de cerca la estructura del programa de estudios de Latín I (2016)
Inventarió:	Raúl Alejandro Romo Estudillo
fecha de inventariado:	18 de septiembre de 2019



INVENTARIO DE MATERIALES DE LATÍN I-II, EN ACADEMIA DE TALLERES, PLANTEL VALLEJO

Título:	Guía de estudio para el examen extraordinario de Latín I (90 p.).
Autores:	Mirna García, Dulce Contreras, Gloria Paredes, Juan López.
Fecha de elaboración	Febrero de 2019
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres
Qué aporta este material a los programas	Temática para las tres unidades con textos, eje gramatical y complementos léxico y cultural. Mucha gramática.
Inventarió:	Alejandro Flores Barrón
fecha de inventariado:	29 de agosto de 2019.



Título:	Guía de estudio para el examen extraordinario de Latín I (64 p.).
Autores:	Alejandra Arana, Elsa Hernández, Roxana Hernández, Gloria Paredes, Araceli Reynoso.
Fecha de elaboración	Noviembre de 2015.
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres
Qué aporta este material a los programas	Contenidos Culturales, Morfosintácticos y Lexicológicos para el programa 2003, con actividades de aprendizaje, léxico y bibliografía. Historia y geografía.
Inventarió:	Alejandro Flores Barrón
fecha de inventariado:	29 de agosto de 2019.

1

Título:	Guía de estudio para el examen extraordinario de Latín I, 5º semestre (17 p.)
Autores:	Santiago Zamorano
Fecha de elaboración	2014.
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres
Qué aporta este material a los programas	Actividades de aprendizaje con textos latinos de Virgilio, con traducción y vocabulario, palabras de morfología morfosintáctica.
Inventarió:	Alejandro Flores Barrón
fecha de inventariado:	29 de agosto de 2019.



Título:	Guía de estudio para el examen extraordinario de Latín II, 6º semestre (12 p.)
Autores:	Santiago Zamorano
Fecha de elaboración	2014.
Ubicación física:	Coordinación del Área de Talleres
Qué aporta este material a los programas	Textos latinos, actividades de aprendizaje, gramaticales y lexicológicas; Bibliografía para una sola unidad: Derecho.
Inventarió:	Alejandro Flores Barrón
fecha de inventariado:	29 de agosto de 2019.



Título:	La herencia del Latín 1, Gramática textos y cultura romana
Autores:	Julia Ramírez
Fecha de elaboración	2018
Ubicación física:	Usado por profesores del plantel Azcapotzalco y Vallejo.
Qué aporta este material a los programas	Tres unidades editadas con imágenes a color, con tres componentes: gramatical, cultural y lexicológico desde un enfoque formal y enciclopédico.
Revisó:	Alejandro Flores Barrón
fecha de revisado:	4 de octubre de 2019.

2

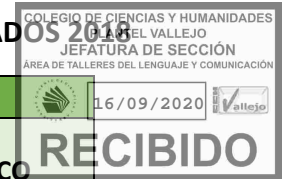
Título:	La herencia del Latín 2, Gramática textos y cultura romana
Autores:	Julia Ramírez
Fecha de elaboración	2019
Ubicación física:	Usado por profesores del plantel Azcapotzalco y Vallejo.
Qué aporta este material a los programas	Tres unidades editadas con imágenes a color, con tres componentes: gramatical, cultural y lexicológico desde un enfoque formal y enciclopédico.
Revisó:	Alejandro Flores Barrón
fecha de revisado:	4 de octubre de 2019.



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

CONCENTRADO SOBRE GUÍAS PARA EXAMEN EXTRAORDINARIO DE LATÍN PARA LOS PROGRAMAS ACTUALIZADOS 2018

Asignatura	Elaboraron Guía de Latín I	PLANTEL
LATÍN I	Felipe Sánchez (coordinador), Rosalía Valdés, Adriana López, Lorena Rivera y Abraham Carlos.	AZCAPOTZALCO
	Laura Montes, Edith Muñoz, José Nava y Leticia Rivera.	NAUCALPAN
	Sin Guías Actualizadas	ORIENTE
	María de Jesús Espíndola Bautista y Gloria Alejandra Garduño Hernández, Dina Eugenia Hernández Ulloa (coordinadoras); Arlahé Buenrostro Nava, y Juan Reyes Reyes.	SUR
	Mirna García, Dulce Contreras, Gloria Paredes, Juan López.	VALLEJO



Asignatura	Elaboraron Guía de Latín II	PLANTEL
LATÍN II	Felipe Sánchez (coordinador), Rosalía Valdés, Adriana López, Lorena Rivera y Abraham Carlos.	AZCAPOTZALCO
	Laura Montes, Edith Muñoz y Leticia Rivera.	NAUCALPAN
	Sin Guías Actualizadas	ORIENTE
	María de Jesús Espíndola Bautista y Gloria Alejandra Garduño Hernández (coordinadoras); Arlahé Buenrostro Nava, Dina Eugenia Hernández Ulloa y Juan Reyes Reyes.	SUR
	En Proceso de Elaboración Guía 2020	VALLEJO



Elaboró Alejandro Flores Barrón para Seminario Central de Griego y Latín 2020

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín



10. INVENTARIO DE LIBROS EN LA BIBLIOTECA DE CADA PLANTEL

SOBRE GRIEGO I-II

CICLO 2018-2019

en este orden:

Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO I y II EN LA BIBLIOTECA DEL CCH AZCAPOTZALCO


MANUALES PARA GRIEGO I Y II. EJE GRAMATICAL, COMPONENTES CULTURAL Y LEXICOLÓGICO. BIBLIOTECA CCH AZCAPOTZALCO		
Autor(es): Balme, Maurice. et al.		
Año: 2002	Ciudad: Madrid	Editorial: Oxford educación
Título: Griego 1° Bachillerato		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: X; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural: X; Comunicativo textual___.		
Método: Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer (escribir)		
Aporta: Textos didácticos: X; Ejercicios con oraciones: X; Esquemas gramaticales: X; Léxico español-latín: X		
Temas culturales		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	




Autor(es): Balme, Maurice y James Morwood.		
Año: 2002	Ciudad: Madrid	Editorial: Oxford Educación
Título: Griego 2 ° Bachillerato		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual: X___; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo: X; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer, escribir.		
Aporta: textos originales: X, textos didácticos: X, ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales: X ; léxico latín-español.		
Temas culturales		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	




INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Mariné, Alberich.			
Año:2002	Ciudad: Barcelona	Editorial: Vicens Vives	
Título: Hespérides 1.			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual: X; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.			
Método: Deductivo: X; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego: Leer, escribir.			
Aporta: textos originales: X, textos didácticos: X, ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales: X; léxico latín-español			
Temas culturales			
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	


Autor(es): Mariné, Alberich.			
Año:2003	Ciudad: Barcelona	Editorial: Vicens Vives	
Título: Hespérides 2.			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: X; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.			
Método: Deductivo; Inductivo: X			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego: Leer			
Aporta: textos originales: X, textos didácticos: X, ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales: X ; léxico latín-español, español-latín			
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

Autor(es): Almodóvar, Javier y Juan Gómez.			
Año:2002	Ciudad: Madrid	Editorial: Editex	
Título: Griego. Bachillerato			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: X; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural: X; Comunicativo textual___.			
Método: Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego: Leer (escribir)			
Aporta: textos didácticos: X; ejercicios con oraciones: X, esquemas gramaticales: X ; léxico español-latín: X			
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Penagos, Luis			
Año:1988	Ciudad: Santander	Editorial: Sal Terrae	
Título: Gramática griega			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: X; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural: X; Comunicativo textual___.			
Método: Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego: Leer (escribir)			
Aporta: textos didácticos: X; ejercicios con oraciones: X, esquemas gramaticales: X ; léxico español-latín: X			
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

Autor(es): Rojas, Lourdes.		
Año:1992	País: México	Editorial: UNAM
Título: Iniciación al griego 1. Método teórico práctico		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: X; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural: X; Comunicativo textual___.		
Método: Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego: Leer (escribir)		
Aporta: textos didácticos: X; ejercicios con oraciones: X, esquemas gramaticales: X ; léxico español-latín: X		
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya

Autor(es): Garibay, Ángel.			
Año: 2002	País: México	Editorial: Porrúa	
Título: Mitología griega. Dioses y Héroes.			
Temática cultural: Mitología			
Nivel Bachillerato: X Nivel Profesional:___			
Relacionado con la unidad: Griego 2, unidad 2.			
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

MANUALES DE ETIMOLOGÍAS Y DICCIONARIOS. BIBLIOTECA CCH AZCAPOTZALCO		
Autor(es): Barragán Camarena, Jorge		
Año: 2010	País: México	Editorial: PATRIA
Título: Etimologías grecolatinas : texto y ejercicios de investigación lexicológica		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: GRIEGO: 1 de Griego I ; unidad 2 de Griego II : unidad 3 de Griego II . LATÍN: unidad 1 y 3 de Latín I; unidad 2 de Latín II.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	




Autor(es): Carlos I. Muñoz Rocha, Carlos. I.		
Año:2010	País: México	Editorial: McGraw-Hill Interamericana
Título: Etimologías grecolatinas del español.		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1 Griego; unidad 2 y 3 de Griego II. LATÍN: unidad 1 de Latín I; unidad 2 de Latín II.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	


Autor(es): Rule Lato, Axel.		
Año:2008	País: México	Editorial: Trillas
Título: Etimologías grecolatinas: método interactivo		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: Las actividades de este método pueden adaptarse a las dos materias: Griego y Latín en cada una de sus unidades.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	




INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Vallejos Dellaluna, Alma María Teresa			
Año: 2006	País: México	Editorial: McGraw-Hill	
Título: Etimologías grecolatinas del español: libro de texto y de ejercicios.			
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado			
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1 y 2 de Griego I. LATÍN: unidad 1 y 3 de Latín I.			
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya		

Autor(es): Aznar Royo, José Ignacio y Tania Alarcón Rodríguez			
Año: 2006	País: México	Editorial: Pearson Educacion	
Título: Etimologías grecolatinas: orígenes del español.			
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado			
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1 y 2 de Griego I; unidad 2 de Griego II. LATÍN: unidad 1 y 3 de Latín I; unidad 2 de Latín II.			
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya		

Autor(es): Vital Ramírez, Crisanta.			
Año: 2006	País: México	Editorial: Oxford University Press	
Título: Etimologías grecolatinas del español.			
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado			
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1 y 2 de Griego I: unidad 1, 2 y 3 de Griego II. LATÍN: unidad 1 y 3 de Latín I; unidad 1 y 2 de Latín II.			
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya		

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Barragán Camarena, Jorge			
Año: 2004	País: México	Editorial: Cultural	
Título: Etimologías grecolatinas: texto y ejercicios de investigación lexicológica.			
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado			
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1 y 2 de Griego I; unidad 2 y 3 de Griego II. LATÍN: unidad 1 de Latín.			
Fecha de inventario: Octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya		

Autor(es): Agustín Blánquez fraile, Agustín.		
Año: 1985	País: Barcelona	Editorial: Sopena
Título: Diccionario Latino- Español, Español- Latino		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: Todas las unidades de Latín		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera	

6

Autor(es): Pimentel Álvarez, Julio		
Año: 2007	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Diccionario: latín-español español-latín.		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: Todas las unidades de Latín		
Fecha de inventario: Octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

COMPONENTE CULTURAL PARA PROFESORES. BIBLIOTECA CCH AZCAPOTZALCO		
Autor(es): Easterling, P. e., y b. m. w. knox, (eds.) vers. española de Federico Zaragoza		
Año: 1990	País: Madrid	Editorial: Gredos
Título: Historia de la literatura clásica (cambridge university)		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: Todas las unidades de Griego. Unidad 2 de Latín I; unidad 2 de Latín II.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	



Autor(es): Humbert, Juan.		
Año: 2007 (reimpr)	País: Barcelona	Editorial: Gustavo Gilli
Título: Mitología griega y romana.		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 2 de Griego II. LATÍN: unidad 3 de Latín I		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

Autor(es): Bengtson, Hermann. tr. Julio Calonge		
Año: 1986	País: Madrid	Editorial: Gredos
Título: Historia de Grecia: desde los comienzos hasta la época imperial romana		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1,2 y 3 de Griego 1; unidad 1,2 y 3 de Griego II. LATÍN: unidad 1 de Latín 1.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Alsina, José.		
Año: 1967	País: Barcelona	Editorial: Ariel
Título: Literatura griega		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: Todas las unidades de Griego I y II		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL VALLEJO
JEFATURA DE SECCIÓN
ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

16/09/2020

RECIBIDO

Autor(es): Roldán Hervás, José Manuel.		
Año: 1994	País: Madrid	Editorial: Síntesis
Título: El imperialismo romano: Roma y la conquista del mundo mediterráneo, 264-133 a.c.		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: Unidad 1 de Griego 1		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

Autor(es): Garibay, Ángel.		
Año: 2002	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Mitología griega. Dioses y Héroes.		
Temática cultural: Mitología		
Nivel Bachillerato: X Nivel Profesional: _____		
Relacionado con la unidad: Griego 2, unidad 2.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	



PLANTEL AZCAPOTZALCO

FUENTES IMPRESAS EXISTENTES Y NO EXISTENTES EN LA BIBLIOTECA



GRIEGO I

AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	AÑO	EJEMPLARES
Alfageme, I. R.	Nueva gramática griega	Coloquio	1988	
Almodovar García, J.	Griego	Editex	2007	
Aparicio, J. A. et al.	Griego 1º Bachillerato		2002	5
Arana Rodríguez, A.	Etimologías grecolatinas	Edere	2007	
Balme, M. G.	Athenaze. AnintroductiontoancientGreekbook II	Oxford University Press	2003	
Balme, M. G.	Athenaze. AnintroductiontoancientGreekbook I	Oxford University Press	2003	
Barragán Camacho, J.	Etimologías grecolatinas	Cultural	1999	23
Carbonel Martínez, S.	Diálogos	Cultura Clásica	2014	
Casasús Jiménez, A.	Iniciación al griego clásico	Ediciones Tilde	2000	5
Copleston, F.	Historia de la filosofía	Ariel	1994	454
Corominas, J.	Diccionario etimológico de la lengua castellana	Gredos	2000	
Crombie, A. C.	Historia de la ciencia: de San Agustín a Galileo	Alianza	1974	
Da Silva, Helena y Signoret, Alina.	Temas sobre la adquisición de una segunda lengua	Trillas	2005	
Estébanez García, F.	Etimos griegos	Octaedro	2000	5
Farrington, B.	Ciencia griega	Icaria	1979	
Guthrie, W.	Historia de la Filosofía griega	Gredos	1994	27
Herrera Zapién, T.	Etimologías griegas del español	Porrúa	1994	
J. A. C. T.	Reading Greek, Grammar and Exercises	Cambridge University Press	2007	
J. A. C. T.	Reading Greek, Text and Vocabulary.	Cambridge University Press	2007	
Jaeger, W.	Paideia: los ideales de la cultura griega	FCE	1971	5
Marrou, H.	Historia de la educación en la antigüedad	FCE	1994	10



Mateos, A.	Etimologías griegas del español	Esfinge	1979	9
Nack, E. y Wagner, W.	Grecia: El país y pueblo de los antiguos helenos	Labor	1960	13
Penagos, L.	Gramática griega	Sal Terrae	1972	30
Penagos, L.	Antología griega del bachiller	Sal Terrae	1982	16
Petrie, A.	Introducción al estudio de Grecia. [Colec. Breviarios; 121]	FCE	1988	31
Pomeroy, S.	Historia de Grecia	Akal	1991	
Reyes Reyes, J.	ΕΛΛΕΝΙΚΑ, Griego 1	unam-cch	2012	5
Rojas Álvarez, L.	Iniciación al griego	unam	1992	15
Santiago Martínez, M. D. L.	Etimologías, introducción a la historia del léxico español	Pearson	2004	10
Tapia Zúñiga, P.	Lecturas Áticas	unam	1994	12
Vallejos Dellaluna, A. M.	Etimologías grecolatinas del español	McGraw-Hill	2006	1
Zamorano García, S.	Pantonmetronanthropos	cch Vallejo-unam	2011	



GRIEGO II

AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	AÑO	EJEMPLARES
Adrados, F. R	Fiesta, comedia y tragedia	Planeta	1972	
Alarcón Rodríguez, T. Jaroma Blanco,	Etimologías grecolatinas del español	Santillana	2008	
Alice, M.	El legado de Hipatia	Siglo xxi	2005	6
Barquin, C. M.	Historia de la medicina, su problemática actual	unam, Librería de medicina	1988	11
Berenguer Amenós	Hélade. Ejercicios de griego	Bosch	2005	
Camacho Becerra, H	Manual de etimologías grecolatinas	Limusa, Noriega Editores	1998	5
D'ámico,	Historia del teatro dramático	uteha	1961	
Espinosa Xolalpa, J. P.	Guía de etimologías grecolatinas	Nove	1991	
García Gual, C.	Diccionario de mitos	Siglo xxi	2011	3
Gómez de Silva, G	Breve diccionario etimológico de la lengua española	El Colegio de México	2004	27
Graves, R.	Los mitos griegos. Tomos 1 y 2	Alianza.	1996	
Guzmán Lemus, M.	Prefijos, sufijos y términos médicos	Plaza y Valdés editores.	2004	



Jünger Friedrian, Georg	Mitos griegos	Herder	2006	
Lancelyn Green, R	Relatos de los héroes griegos	conaculta	2011	
Lesky, A.	Historia de la literatura griega	Gredos	1976	
López Piñero, J. M.	La medicina en la antigüedad. Cuadernos de Historia, 256		1988	
Otto, W	Los dioses de Grecia	Siruela	2012	
Pabón S. d. Urbina, J. M	Diccionario manual griego–español	Vox.	1999	7
Rose, H. J.	Mitología griega	Labor	1973	
Sendrail, M.	Historia cultural de la enfermedad	Espasa Calpe	1983	
Zamorano García, S	Hélade	cch Vallejo–unam	2010	



Editó Lorena G Rivera Anaya



LIBROS IMPRESOS EN EXISTENCIA O INEXISTENTES EN BIBLIOTECA DEL PLANTEL NAUCALPAN, DE LOS PROGRAMAS DE GRIEGO I

N.B. En la última columna va en números romanos ascendentes las referencias que no están en existencia; en tanto que los números arábigos, en esa misma columna, indican el número de ejemplares de los impresos existentes.



#	Autor	Título	Editorial	Año	Nauc
396	Alfageme, I. R.	Nueva gramática griega	Coloquio	1988	I
397	Almodovar García, J.	Griego	Editex	2007	19
398	Aparicio, J. A. et al.	Griego 1º Bachillerato		2002	5
399	Arana Rodríguez, A.	Etimologías grecolatinas	Edere	2007	II
400	Balme, M. G.	Athenaze. AnintroductiontoancientGreekbook II	Oxford University Press	2003	III
401	Balme, M. G.	Athenaze. AnintroductiontoancientGreekbook I	Oxford University Press	2003	IV
402	Barragán Camacho, J.	Etimologías grecolatinas	Cultural	1999	6
403	Carbonel Martínez, S.	Diálogos	Cultura Clásica	2014	V
404	Casasús Jiménez, A.	Iniciación al griego clásico	Ediciones Tilde	2000	VI
405	Copleston, F.	Historia de la filosofía	Ariel	1994	87
406	Corominas, J.	Diccionario etimológico de la lengua castellana	Gredos	2000	VII
407	Crombie, A. C.	Historia de la ciencia: de San Agustín a Galileo	Alianza	1974	VIII
408	Da Silva, Helena y Signoret, Alina.	Temas sobre la adquisición de una segunda lengua	Trillas	2005	IX
409	Estébanez García, F.	Etimos griegos	Octaedro	2000	5
410	Farrington, B.	Ciencia griega	Icaria	1979	X
411	Guthrie, W.	Historia de la Filosofía griega	Gredos	1994	3
412	Herrera Zapién, T.	Etimologías griegas del español	Porrúa	1994	XI



413	J. A. C. T.	Reading Greek, Grammar and Exercises	Cambridge University Press	2007	XII
414	J. A. C. T.	Reading Greek, Text and Vocabulary.	Cambridge University Press	2007	XII
415	Jaeger, W.	Paideia: los ideales de la cultura griega	FCE	1971	5
416	Marrou, H.	Historia de la educación en la antigüedad	FCE	1994	6
417	Mateos, A.	Etimologías griegas del español	Esfinge	1979	9
418	Nack, E. y Wagner, W.	Grecia: El país y pueblo de los antiguos helenos	Labor	1960	36
419	Penagos, L.	Gramática griega	Sal Terrae	1972	11
420	Penagos, L.	Antología griega del bachiller	Sal Terrae	1982	XIV
421	Petrie, A.	Introducción al estudio de Grecia. [Colec. Breviarios; 121]	FCE	1988	35
422	Pomeroy, S.	Historia de Grecia	Akal	1991	XV
423	Reyes Reyes, J.	ΕΛΛΕΝΙΚΑ, Griego 1	unam-cch	2012	XVI
424	Rojas Álvarez, L.	Iniciación al griego	unam	1992	9
425	Santiago Martínez, M. D. L.	Etimologías, introducción a la historia del léxico español	Pearson	2004	XVII
426	Tapia Zúñiga, P.	Lecturas Áticas	unam	1994	8
427	Vallejos Dellaluna, A. M.	Etimologías grecolatinas del español	McGraw-Hill	2006	XVIII
428	Zamorano García, S.	Pantonmetronanthropos	cch Vallejo-unam	2011	XIX



2

editó Alejandro Flores B



**LIBROS IMPRESOS EN EXISTENCIA O INEXISTENTES EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL NAUCALPAN,
DE LOS PROGRAMAS DE GRIEGO II**

#	Autor	Título	Editorial	Año	Nauc
429	Adrados, F. R	Fiesta, comedia y tragedia	Planeta	1972	I
430	Alarcón Rodríguez, T. Jaroma Blanco,	Etimologías grecolatinas del español	Santillana	2008	II
431	Alice, M.	El legado de Hipatia	Siglo xxi	2005	1
432	Barquin, C. M.	Historia de la medicina, su problemática actual	unam, Librería de medicina	1988	III
433	Berenguer Amenós	Hélade. Ejercicios de griego	Bosch	2005	IV
434	Camacho Becerra, H	Manual de etimologías grecolatinas	Limusa, Noriega Editores	1998	V
435	D'amico,	Historia del teatro dramático	uteha	1961	VI
436	Espinosa Xolalpa, J. P.	Guía de etimologías grecolatinas	Nove	1991	VII
437	García Gual, C.	Diccionario de mitos	Siglo xxi	2011	10
438	Gómez de Silva, G	Breve diccionario etimológico de la lengua española	El Colegio de México	2004	5
439	Graves, R.	Los mitos griegos. Tomos 1 y 2	Alianza.	1996	VIII
440	Guzmán Lemus, M.	Prefijos, sufijos y términos médicos	Plaza y Valdés editores.	2004	IX
441	Jünger Friedrian, Georg	Mitos griegos	Herder	2006	X
442	Lancelyn Green, R	Relatos de los héroes griegos	conaculta	2011	XI
443	Lesky, A.	Historia de la literatura griega	Gredos	1976	XII
444	López Piñero, J. M.	La medicina en la antigüedad. Cuadernos de Historia, 256		1988	XIII
445	Otto, W	Los dioses de Grecia	Siruela	2012	XIV
446	Pabón S. d. Urbina, J. M	Diccionario manual griego-español	Vox.	1999	XV
447	Rose, H. J.	Mitología griega	Labor	1973	XVI
448	Sendrail, M.	Historia cultural de la enfermedad	Espasa Calpe	1983	XVII
449	Zamorano García, S	Hélade	cch Vallejo-unam	2010	XVIII



editó Alejandro Flores B

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL ORIENTE

Autor(es): Juan Reyes Reyes; Arlahé Buenrostro Nava, José Miguel Cózatl Cervantes, Ramón Cortés Quiroz y Ma. de Jesús Espíndola Bautista.		
Año: 2011	País: México	Editorial: Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM
Título: ΕΛΛΗΝΙΚΑ α		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_ X_ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_ X_, textos didácticos__, ejercicios con oraciones_ X_, esquemas gramaticales_ X_ ; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Lourdes Rojas Álvarez		
Año: 2008	País: México	Editorial: UNAM/IIF
Título: Iniciación al griego II. Método teórico-práctico		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_ X_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_ X_, textos didácticos_ X_, ejercicios con oraciones_ X_, esquemas gramaticales_ X_ ; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

Autor(es): Lourdes Rojas Álvarez		
Año: 2006	País: México	Editorial: UNAM/IIF
Título: Iniciación al griego I. Método teórico-práctico		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_ X_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__, textos didácticos_ X_, ejercicios con oraciones_ X_, esquemas gramaticales_ X_ ; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Javier Almodovar García		
Año: 2008	País: Madrid	Editorial: Editex
Título: Griego 1° Bachillerato. Humanidades y ciencias sociales		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_X_ ; Comunicativo textual__ .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_X_, textos didácticos_X_, ejercicios con oraciones_X_, esquemas gramaticales_X_ ; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Maurice Balme, Gilbert Lawa, Bárbara Pastor Artigues		
Año:2003	País:Madrid	Editorial: Oxford educación
Título: Griego 2° Bachillerato. Humanidades y ciencias sociales		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_X_ ; Comunicativo textual__ .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_X_, textos didácticos_X_, ejercicios con oraciones_X_, esquemas gramaticales_X_ ; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

2

Autor(es): J. Alberich Marine		
Año: 2002	País:Barcelona	Editorial: Vicens Vives
Título: Hespérides 1: griego		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_X_ ; Comunicativo textual__ .		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__, textos didácticos__, ejercicios con oraciones_X_, esquemas gramaticales_X_ ; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	





Autor(es): Alberto Bernabé Pajares		
Año: 2002	País: Madrid	Editorial: Akal
Título: Grammata I. Griego. Bachillerato 1. Libro guía del profesorado		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural_X_; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_X_, textos didácticos___, ejercicios con oraciones_X_, esquemas gramaticales_X_; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): José Alfonso Casaus Jiménez		
Año: 2000	País: Valencia	Editorial: Tilde
Título: Griego. Iniciación al griego clásico. Bachillerato de humanidades y ciencias sociales		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual_X_; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales___, textos didácticos___, ejercicios con oraciones_X_, esquemas gramaticales_X_; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

Autor(es): Fernando Nieto Mesa		
Año: 2000	País: México	Editorial: trillas
Título: Raíces griegas y latinas		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_X_; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales___, textos didácticos___, ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales___; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	




Autor(es): Iniciación al griego. Método teórico-práctico			
Año: 2006	País: México	Editorial:UNAM/IIFL	<div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div> <div> 16/09/2020 </div> <div>RECIBIDO</div>
Título: Lourdes Rojas Álvarez			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_X_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar			
Aporta: textos originales_X_, textos didácticos_X_, ejercicios con oraciones_X_, esquemas gramaticales_X_ ; léxico griego-español , léxico español-griego.			
Fecha de inventario: septiembre		Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	


Autor(es): Luis Penagos y M. Rodríguez		
Año:1970	País: Santander	Editorial: Sal Terrae
Título: Antología griega I		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_X_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_X_, textos didácticos__, ejercicios con oraciones__, esquemas gramaticales_X_ ; léxico griego-español, léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

Autor(es): Luis Penagos		
Año: 1972	País:Santander	Editorial: Sal Terrae
Título: Gramática griega		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical __X__ ; Didáctico textual __ ; Enciclopédico-cultural __ ; Comunicativo textual __.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales __, textos didácticos __, ejercicios con oraciones __, esquemas gramaticales __X__ ; léxico griego-español, léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA




13/11/2020







CONSEJO ACADÉMICO DE
TALLERES

REVISADO

Autor(es): Victor Fontoynt			
Año:1966	País: España	Editorial: Sal Terrae	<div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN <div>16/09/2020</div><div>RECIBIDO</div></div>
Título: Vocabulario griego comentado y basado en textos			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_X_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir, escuchar, hablar			
Aporta: textos originales_X_, textos didácticos__, ejercicios con oraciones__, esquemas gramaticales__ ; léxico griego-español, léxico español-griego.			
Fecha de inventario: septiembre		Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

Autor(es): Alberto Bernabé y José Francisco González Castro		
Año: 2002	País: Madrid	Editorial: Akal
Título: Grammata I		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_X_ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_X_, textos didácticos__, ejercicios con oraciones__, esquemas gramaticales_X_ ; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

Autor(es): Javier Almodóvar García y Juan Manuel Tirado		
Año: 2005	País: Madrid	Editorial: Editex
Título: Griego 2		<div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA</div> <div><div>13/11/2020</div></div> <div>CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES</div> <div>REVISADO</div>
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_X_ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_X_ , textos didácticos__ , ejercicios con oraciones_X_ , esquemas gramaticales_X_ ; léxico griego-español , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

Autor(es): Luis Penagos y M. Morán			
Año: 1970	País: España	Editorial: Sal Terrae	<div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div> <div> 16/09/2020 </div> <div>RECIBIDO</div>
Título: Antología griega. Volúmen segundo			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical __X__ ; Didáctico textual __ ; Enciclopédico-cultural __ ; Comunicativo textual __.			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar			
Aporta: textos originales __X__, textos didácticos __, ejercicios con oraciones __X__, esquemas gramaticales __; léxico griego-español, léxico español-griego.			
Fecha de inventario: septiembre		Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

Autor(es): Luis Penagos		
Año: 1973	País: España	Editorial: Sal Terrae
Título: Antología griego del bachiller. Método de griego 5º y 6º de bachillerato.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical X__; Didáctico textual__; Enciclopédico-cultural__; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__X__, textos didácticos__, ejercicios con oraciones__X__, esquemas gramaticales__; léxico griego-español, léxico español-griego.		
Fecha de inventario: septiembre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Bibliografía que no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Griego I. Unidad 1	Griego I. Unidad 1
<ol style="list-style-type: none"> 1. Alfageme, I. R. (1988). <i>Nueva gramática griega</i>. Madrid: Coloquio. 2. Balme, M. G. (2003). <i>Athenaze. An introduction to ancient Greek book I</i>. Oxford: Oxford University Press. 3. Carbonel Martínez, S. (2014). <i>Diálogos</i>. Granada, España: Cultura Clásica. 4. Da Silva, Helena y Signoret, Alina. (2005). <i>Temas sobre la adquisición de una segunda lengua</i>. México: Trillas 5. Santiago Martínez, M. D. (2004). <i>Etimologías, introducción a la historia del léxico español</i>. México: Pearson. 6. Crombie, A. C. (1974). <i>Historia de la ciencia: de San Agustín a Galileo</i>. Madrid: Alianza. 7. Farrington, B. (1979). <i>Ciencia griega</i>. Barcelona: Icaria. 8. Estébanez García, F. (2000). <i>Etymos griegos</i>. Barcelona: Octaedro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rojas Álvarez, L. (1992). <i>Iniciación al griego</i>. México: unam. 2. Almodovar García, J. (2007). <i>Griego</i>. Madrid: Eriex 3. Tapia Zúñiga, P. (1994). <i>Lecturas Áticas</i>. México: unam. 4. Aparicio, J. A. et al. (2002). <i>Griego 1o Bachillerato</i>. México: unam. 5. Arana Rodríguez, A. (2007) <i>Etimologías grecolatinas</i>. México: Edere. 6. Casasús Jiménez, A. (2000). <i>Iniciación al griego clásico</i>. Madrid: Ediciones Tilde. 7. Corominas, J. (1987). <i>Diccionario etimológico de la lengua castellana</i>. Madrid: Gredos. 8. Jaeger, W. (1971). <i>Paideia: los ideales de la cultura griega</i>. México: fce. 9. Penagos, L. (1968). <i>Gramática griega</i>. Santander: Sal Terrae. 10. Marrou, H. (1994). <i>Historia de la educación en la antigüedad</i>. México: fce. 11. Reyes Reyes, J. (2010). <i>Griego 1</i>. México: unam–cch.



Elaboró Ixchel Tatiana Caldera Chapul

Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Griego I. Unidad 2	Griego I. Unidad 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Balme, M. G. (2003). <i>Athenaze. An introduction to ancient Greek book I</i>. Oxford: Oxford University Press. 2. Carbonel Martínez, S. (2014). <i>Diálogos</i>. Granada, España: Cultura Clásica. 3. J. A. C. T. (2007). <i>Reading Greek, Grammar and Exercises</i>. usa: Cambridge University Press. J. A. C. T. (2007). <i>Reading Greek, Text and Vocabulary</i>. usa: Cambridge University Press. 4. Nack, E. y Wagner, W. (1960). <i>Grecia: El país y pueblo de los antiguos helenos</i>. Barcelona: Labor. 5. Barragán Camacho, J. (1999). <i>Etimologías grecolatinas</i>. México: Cultural. 6. Estebañez García, F. (2000). <i>Étimos griegos</i>. Barcelona: Octaedro. 7. Herrera Zapién, T. (1994). <i>Etimologías griegas del español</i>. México: Porrúa. 8. Zamorano García, S. (2011). <i>Panton metron anthropos</i>. México: cch Vallejo–unam 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estebañez García, F. (2000). <i>Étimos griegos</i>. Barcelona: Octaedro. 2. Pomeroy, S. (1991). <i>Historia de Grecia</i>. Madrid: Akal. 3. Petrie, A. (1988). <i>Introducción al estudio de Grecia</i>. México: fce. [Colec. Breviarios; 121] 4. Herrera Zapién, T. y Pimentel, J. (1981). <i>Etimología grecolatina del español</i>. México: Porrúa. 5. Mateos, A. (1979). <i>Etimologías griegas del español</i>. México, Esfinge. 6. Penagos, L. (1982). <i>Antología griega del bachiller</i>. Santander: Sal Terrae.



Elaboró Ix chel Tatiana Caldera Chapul

Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Griego I. Unidad 3	Griego I. Unidad 3
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reyes Reyes, J. (2012). <i>ELLHNIKA b (Griego 2)</i>. México: cch sur-unam. 2. Vallejos Dellaluna, A. M. (2006). <i>Etimologías grecolatinas del español</i>. México: McGraw-Hill. 3. Crombie, A. C. (1974). <i>Historia de la ciencia: de San Agustín a Galileo</i>. Madrid: Alianza. 4. Farrington, B. (1979). <i>Ciencia griega</i>. Barcelona: Icaria. 5. Guthrie, W. (1994). <i>Historia de la Filosofía griega</i>. Madrid: Gredos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Casasús Jiménez, A. (2000). <i>Iniciación al griego clásico</i>. Madrid: Ediciones Tilde. 2. Copleston, F. (1994). <i>Historia de la filosofía</i>. Barcelona: Ariel. 3. Marrou, H. (1994). <i>Historia de la educación en la antigüedad</i>. México: fce.



Elaboró Ixchel Tatiana Caldera Chapul

Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Griego II. Unidad 1	Griego II. Unidad 1
<ol style="list-style-type: none"> 1. Guzmán Lemus, M. (2004). <i>Prefijos, sufijos y términos médicos</i>. México: Plaza y Valdés editores. 2. López Piñero, J. M. (1988). <i>La medicina en la antigüedad</i>. Cuadernos de Historia, 256. 3. Sendrail, M. (1983). <i>Historia cultural de la enfermedad</i>. Madrid: Espasa Calpe. 4. Espinosa Xolalpa, J. P. (1991). <i>Guía de etimologías grecolatinas</i>. México: Nove. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alice, M. (2005). <i>El legado de Hipatia</i>. México: Siglo xxi. 2. Barquin, C. M. (1988). <i>Historia de la medicina, su problemática actual</i>. Mé- xico: unam, Librería de medicina.



Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Griego II. Unidad 2	Griego II. Unidad 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Georg Jünger, F. (2006). <i>Mitos griegos</i>. Barcelona: Herder. 2. Rose, H. J. (1973). <i>Mitología griega</i>. Barcelona: Labor. 3. Zamorano García, S. (2010). <i>Hélade</i>. México: cch Vallejo–unam. 4. Alarcón Rodríguez, T. y Jaroma Blanco, M. E. (2008). <i>Etimologías grecolatinas del español</i>. México: Santillana. 5. Berenguer Amenós, J. (2005). <i>Hélade. Ejercicios de griego</i>. Madrid: Bosch. 6. Lancelyn Green, R. (2011). <i>Relatos de los héroes griegos</i>. México: conaculta. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Otto, W. (2012). <i>Los dioses de Grecia</i>. Madrid: Siruela. (Eudeba) 2. Rule Lato, A. (2008). <i>Etimologías grecolatinas. Método interactivo</i>. México: Trillas. 3. García Gual, C. (2011). <i>Diccionario de mitos</i>. Madrid: Siglo xxi. 4. Graves, R. (1996). <i>Los mitos griegos</i>. Tomos 1 y 2. México: Alianza.





Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Griego II. Unidad 3	Griego II. Unidad 3
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reyes Reyes, J. (2012). <i>Griego 1</i>. México: cch–unam. 2. Adrados, F. R. (1972). <i>Fiesta, comedia y tragedia</i>. Barcelona: Planeta. 3. D´amico, S. (1961). <i>Historia del teatro dramático</i>. México: uteha. 4. Lesky, A. (1976). <i>Historia de la literatura griega</i>. Madrid: Gredos. 5. Vernant, J. P. (2000). <i>El hombre griego</i>. Madrid: Alianza. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Camacho Becerra, H. (1998). <i>Manual de etimologías grecolatinas</i>. México: Limusa, Noriega Editores. 2. Gómez de Silva, G. (2004). <i>Breve diccionario etimológico de la lengua española</i>. México: El Colegio de México, fce. 3. Pabón S. d. Urbina, J. M. (1999). <i>Diccionario manual griego–español</i>. Barcelona: Vox.



Elaboró Ixchel Tatiana Caldera Chapul

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Lourdes Rojas Álvarez			<div><div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div><div><div></div><div>16/09/2020</div><div></div></div><div>RECIBIDO</div></div>
Año: 2006	País: México	Editorial: UNAM	
Título: <i>Iniciación al griego I: método teórico y práctico</i>			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical x ; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural _; Comunicativo textual __.			
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer			
Aporta: textos originales x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español,			
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo		

Autor(es): Lourdes Rojas Álvarez		
Año: 2013	País: México	Editorial: UNAM
Título: <i>Iniciación al griego III: método teórico y práctico</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical x; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español		
Fecha de inventario: 4/oct/19		Fecha de inventario: 4/oct/19

Autor(es): Balme, Maurice. Lawall, Gilbert		
Año: 2010	País: España	Editorial: Oxford Educación
Título: <i>Griego. 1° de bachillerato</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural x; Co xmunicativo textual__.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español,		
Fecha de inventario: 4/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Balme, Maurice. Lawall, Gilbert. Pastor Artigues, Bárbara		
Año: 2003	País: España	Editorial: Oxford Educación
Título: Griego: 2° de Bachillerato		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural x; Co xmunicativo textual __.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español,		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Javier Almodóvar García, Juan Manuel Gómez Tirado		
Año: 2004	País: España	Editorial: Editex
Título: Griego		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical ; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural x; Comunicativo textual __.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Alberto Bernabé, José Francisco González Castro, Francisco Javier Pérez		
Año: 2002	País: España	Editorial: Akal Ediciones
Título: <i>Grámmata I. Griego 1° de bachillerato</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural x; Comunicativo textual __.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español, léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	




Autor(es): Bernabé Pajares, Alberto		
Año: 2002	País: España	Editorial: Akal Ediciones
Título: Grámmata I : griego : bachillerato 1° : libro guía del profesorado		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural x; Comunicativo textual __.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico latín-español, léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Fecha de inventario: 4/oct/19	




Autor(es): Rodríguez Estrada, Mauro		
Año: 1990	País: México	Editorial: Limusa
Título: Griego: Presencia del griego en el español: texto para bachillerato		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural __; Comunicativo textual __.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Fecha de inventario: 4/oct/19	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): José Alfonso Casasús Jiménez			
Año: 2000	País: España	Editorial: Tilde	
Título: <i>Griego. Iniciación al griego clásico</i>			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: <u>x</u> ; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u> </u> ; Comunicativo textual <u> </u> .			
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer			
Aporta: textos originales x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español,			
Fecha de inventario: 4/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Goñi y Atienz, Blas		
Año: 1971	País: España	Editorial: Aramburo
Título: Gramática griega teórico-práctica con amplios apéndices de griego bíblico y griego moderno		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: x; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural: <u> </u> ; Comunicativo textual <u> </u> .		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español,		
Fecha de inventario: 4/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo

Autor(es): Góngora Jaramillo, Gema (editor)			
Año: 2011	País: México	Editorial: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades	
Título: ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β = Griego 2			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical x; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u> </u> ; Comunicativo textual <u> </u> .			
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer			
Aporta: textos originales x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español			
Fecha de inventario: 4/oct/19		Fecha de inventario: 4/oct/19	

Autor(es): Rojas Álvarez, Lourdes		
Año: 1992	País: México	Editorial: UNAM, Centro de Estudios Clásicos
Título: Iniciación al griego: Método teórico-practico		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatica x; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural __; Comunicativo textual __.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	




Autor(es): Penagos, Luis		
Año: 1973	País: España	Editorial: Sal terrae
Título: Antología griega del bachiller: metodología de griego 5º y 6º de bachillerato		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical x; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural __; Comunicativo textual __.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español,		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	


Autor(es): Goñi y Atienz, Blas		
Año: 1955	País: España	Editorial: Aramburgo
Título: Gramática Griega teórico-practica con amplios apéndices de griego bíblico y griego moderno		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical x; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural __; Comunicativo textual __.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico griego-español,		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	




INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Castellano, Luis Ángel <i>et al.</i>			
Año: 1985	País: Argentina	Editorial: Biblos	
Título: Aspectos sintácticos del pronombre relativo en griego, latín y castellano			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical x; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural __; Comunicativo textual __.			
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer			
Aporta: ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico latín-español,			
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo		

Autor(es): García Pérez, David (editor de la compilación)		
Año: 2014	País: México	Editorial: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Clásicos
Título: Tramas y ecos del teatro clásico griego		
Temática cultural: literatura		
Nivel Bachillerato: __ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 3 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	


Autor(es): Martínez Maza, Clelia			
Año: 2013	País: Barcelona	Editorial: Bellaterra	
Título: El espejo griego: Atenas, Esparta y las ligas griegas en la América del período constituyente (1786-1789)			
Temática cultural: historia			
Nivel Bachillerato: __ Nivel Profesional: x			
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II			
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo		

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Bermejo, José			
Año: 2002	País: España	Editorial: Akal	
Título: Lecturas del mito griego			
Temática cultural: mitología			
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x			
Relacionado con la unidad 2 de Griego I / II o de Latín I / II			
Fecha de inventario: 11/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Contreras Tasso, Beatriz		
Año: 2001	País: Chile	Editorial: Andrés Bello
Título: Conocer el mundo griego: Platón y Aristóteles		
Temática cultural: Filosofía		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 3 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo

Autor(es): Jacques Brunschwig, Geoffrey Lloyd ; colaboración de Pierre Pellegrin ; prefacio de Michel Serres ; traducción Marie-Pierre Bouyssou y Marco V. Garcia Quintela		
Año: 2000	País: España	Editorial: Akal
Título: El saber griego		
Temática cultural: Importancia de los griegos		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo

Autor(es): García Gual, Carlos			
Año: 1995	País: España	Editorial: Anagrama	
Título: La antigüedad novelada: las novelas históricas sobre el mundo griego y romano			
Temática cultural: Recepción de los clásicos			
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x			
Relacionado con la unidad: todas de Griego I / II o de Latín I / II			
Fecha de inventario: 11/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Lomba Fuentes, Joaquín		
Año: 1987	País: España	Editorial: Anthropos
Título: Principios de la filosofía del arte griego		
Temática cultural: arte		
Nivel Bachillerato: ____	Nivel Profesional: x	
Relacionado con la unidad 2 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Escotado, Antonio		
Año: 1975	País: España	Editorial: Anagrama
Título: De Physis a Polis: evolución del pensamiento filosófico griego desde Tales a Sócrates		
Temática cultural: filosofía		
Nivel Bachillerato: ____	Nivel Profesional: x	
Relacionado con la unidad 3 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Roche Cárcel, Juan Antonio		
Año: 2017	País: España	Editorial: Anthropos
Título: Del Monte de Apolo a la vid Dioniso: naturaleza, dioses y sociedad en la arquitectura teatral de la Grecia antigua		
Temática cultural: teatro		
Nivel Bachillerato: ____	Nivel Profesional: x	
Relacionado con la unidad 3 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Clogg, Richard; traducción de Helena Aixendri Boneu ; traducción de la presente edición de Alfredo Brotons Muñoz		
Año: 2016	País: España	Editorial: Akal
Título: Historia de Grecia		
Temática cultural: Historia		
Nivel Bachillerato: ____	Nivel Profesional: x	
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Ríos, Iván de los		
Año: 2016	País: Chile	Editorial: Universidad Alberto Hurtado
Título: Grecia, o , El Azar: divinidad, suerte y destino en la literatura griega antigua		
Temática cultural: literatura		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 3 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Nietzsche, Friedrich Wilhelm		
Año: 2012	País: España	Editorial: Alianza
Título: El nacimiento de la tragedia, o, Grecia y el pensamiento		
Temática cultural: tragedia		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 3 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Mauruzio Bettini y Giulio Guidorizzi ; traducción de Manuel Antonio Castiñeiros González		
Año: 2008	País: España	Editorial: Akal
Título: El mito de Edipo: imágenes y relatos de Grecia a nuestros días		
Temática cultural: mitología		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 2 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Christian Jacob ; [traducción, edición y notas de Gonzalo Cruz Andreotti]		
Año: 2008	País: España	Editorial: Bellaterra
Título: Geografía y etnografía en la Grecia antigua		
Temática cultural: geografía		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Minguez Fernández, Dionisio		
Año: 2007	País: España	Editorial: Nowtilus
Título: Breve historia de Grecia		
Temática cultural: Historia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): recopilado por Olga Noemí Drennen ; ilustrado por Mónica Pironio ... [y otros.]		
Año: 2006	País: Argentina	Editorial: Longseller
Título: Mitos antiguos de Grecia y de Roma		
Temática cultural: mitología		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 2 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Durando, Furio; traducción, Martín, Inés		
Año: 2005	País: México	Editorial: Diana
Título: Grecia		
Temática cultural: historia e importancia de Grecia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	


Autor(es): Levi, Peter		
Año: 2000	País: España	Editorial: Optima
Título: Grecia: cuna de occidente		
Temática cultural: historia e importancia de Grecia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	




INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): recopilado por Olga Noemí Drennen ; ilustrado por Mónica Pironio ... [y otros.]		
Año: 2006	País: Argentina	Editorial: Longseller
Título: Mitos antiguos de Grecia y de Roma		
Temática cultural: mitología		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 2 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL VALLEJO
JEFATURA DE SECCIÓN
ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



16/09/2020



RECIBIDO

Autor(es): Jacques Lacarrière ; traducción de Godofredo González		
Año: 2002	País: España / México	Editorial: Paidós
Título: Diccionario del amante de Grecia		
Temática cultural: literatura		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 3 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo


Autor(es): Jean Pierre Vernant, Pierre Vidal-Naquet ; traducción de Mauro Armiño		
Año: 2002	País: España / México	Editorial: Paidós
Título: Mitos y tragedias en la Grecia antigua		
Temática cultural: mitología y tragedia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con las unidades 2 y 3 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo

Autor(es): Jean Bollack ; traducción de Glenn Gallardo Joran		
Año: 1999	País: México	Editorial: Siglo XXI
Título: La Grecia de nadie: las palabras dentro del mito		
Temática cultural: mitología		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 3 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA



13/11/2020



CONSEJO ACADÉMICO DE
TALLERES

REVISADO

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Roland y Françoise Etienne ; traducción: Francisco Rodríguez de Lecea		
Año: 1998	País: España	Editorial: Ediciones B.
Título: La antigua Grecia: historia de la arqueología helenística		
Temática cultural: historia y arquitectura		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con las unidades 1 y 2 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Pausanias; introd. tr. y notas de Maria Cruz Herrero Ingelmo		
Año: 1994	País: España	Editorial: Gredos
Título: Descripción de Grecia: libros VII-X		
Temática cultural: historia y geografía		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Pausanias; introd. tr. y notas de Maria Cruz Herrero Ingelmo		
Año: 1994	País: España	Editorial: Gredos
Título: Descripción de Grecia: libros I-II		
Temática cultural: historia y geografía		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Pausanias; introd. tr. y notas de Maria Cruz Herrero Ingelmo		
Año: 1994	País: España	Editorial: Gredos
Título: Descripción de Grecia: libros III-VI		
Temática cultural: historia y geografía		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Petrie, Alexander		
Año: 1988	País: México	Editorial: Fondo de la Cultura Económica
Título: Introducción al estudio e Grecia: Historia, antigüedades y literatura		
Temática cultural: historia y literatura		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I y 3 de Griego II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): López Reyes, Amalia		
Año: 1985	País: México	Editorial: Cecsá
Título: Historia de Grecia		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Bowra, Cecil Maurice		
Año: 1983	País: México	Editorial: Ediciones Culturales Internacionales
Título: La Grecia clásica		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Francois Chatelet ; traducción de Cesar Suarez Bacelar		
Año: 1979	País: México	Editorial: Siglo XXI
Título: El nacimiento de la historia: la formación del pensamiento historiador en Grecia		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Eliot, Alexander		
Año: 1971	País: México	Editorial: Offset Multicolor
Título: Grecia		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Fustel de Coulanges		
Año: 1971	País: México	Editorial: Porrúa
Título: La ciudad antigua: estudios sobre el culto, el derecho y las instituciones de Grecia y Roma		
Temática cultural: historia y derecho		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 3 de Latín I y II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): A. Dekonski, ... y otros.		
Año: 1965	País: México	Editorial: Grijalbo
Título: Historia de la antigüedad: Grecia		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Nack, Emil		
Año: 1960	País: España	Editorial:
Título: Grecia: el país y el pueblo de los antiguos helenos		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 18/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Drenne, Olga Noemí (recopiladora); Pironio Mónica (ilustradora)		
Año: 2006	País: Argentina	Editorial: Longseller
Título: mitos Antiguos de Grecia y de Roma		
Temática cultural: mitología		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: _____		
Relacionado con la unidad 2 de Griego II y la unidad 2 de Latín I		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Aznar Royo, José Ignacio y Alarcón Rodríguez, Tania		
Año: 2013	País: México	Editorial: Pearson
Título: <i>Etimologías grecolatinas del español</i>		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de:		
Relacionado con la unidad <u>todas</u> de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Pabón, José Manuel		
Año: 2014	País: España	Editorial: Vox
Título: Diccionario bilingüe: manual griego clásico-español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: diccionario general		
Relacionado con la unidad <u>todas</u> de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Pabón, José Manuel		
Año: 2000	País: España	Editorial: Vox
Título: Diccionario manual griego: griego clásico-español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: diccionario general		
Relacionado con la unidad <u>todas</u> de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Rodríguez Estrada, Mauro		
Año: 1978	País: México	Editorial: Edicol
Título: Presencia del griego en el español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: vocabulario general		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Fontoynt, V.		
Año: 1966	País: España	Editorial: Salterra
Título: Vocabulario griego comentado y basado en texto		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: general		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Sebastián Yarza, Florencio I.		
Año: 1964	País: España	Editorial: Sopena
Título: Diccionario griego español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: diccionario general		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Herrera Zapién, Tarsicio		
Año: 1981	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Etimología grecolatina del español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): García Pérez, Manuel		
Año: 1964	País: México	Editorial: Secretaría de Educación Pública
Título: Tratado elemental de etimología greco-latino-castellana y latina		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): González Solano, Jorge		
Año: 2016	País: México	Editorial: Ediciones Quinto Sol
Título: Etimología griega		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías griegas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Barragán Camarena, Jorge		
Año: 2010	País: México	Editorial: Grupo Editorial Patria
Título: Etimología grecolatinas: texto y ejercicios de investigación lexicológica		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Cervantes Gutiérrez, Pablo Sergio		
Año: 2010	País: México	Editorial: Grupo Editorial Patria
Título: Etimologías grecolatinas		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Muñoz Rocha, Carlos I		
Año: 2010	País: México	Editorial: McGraw-Hill Interamericana
Título: Etimología grecolatinas del español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Barragán Camarena, Jorge		
Año: 2009	País: México	Editorial: Grupo Editorial Patria
Título: Etimología grecolatinas: teoría y práctica		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Corral Corral, Manuel		
Año: 2009	País: México	Editorial: Édere
Título: Juega con palabras: etimologías grecolatinas para jóvenes		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Arana Rodríguez, Alejandra		
Año: 2007	País: México	Editorial: Édere
Título: Etimología grecolatinas: práctica, ocios y teoría		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Herrera Vázquez, Marina Adriana		
Año: 2006	País: México	Editorial: Esfinge
Título: Etimologías: nuevas estrategias para su aprendizaje		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Mateos Muñoz, Agustín		
Año: 2006	País: México	Editorial: Esfinge
Título: Cuaderno de etimologías grecolatinas del español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas del español		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Aznar Royo, José Ignacio		
Año: 2000	País: México	Editorial: Pearson Educación de México
Título: Etimologías grecolatinas: orígenes del español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Camacho Becerra, Heriberto		
Año: 1997	País: México	Editorial: Limusa
Título: Manual de etimologías grecolatinas		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Santiago Martínez, María de Lourdes		
Año: 1994	País: México	Editorial: Alhambra
Título: Etimologías: introducción a la historia del léxico español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	




Autor(es): Camacho Becerra		
Año: 1990	País: México	Editorial: Limusa
Título: Manual de etimologías grecolatinas		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Cortes Ávila, Gabriel		
Año: 1990	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Etimologías latinas y griegas del castellano		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Mateos Muñoz, Agustín		
Año: 1976	País: México	Editorial: Ed. Esfinge
Título: Etimología griegas del español: libro aprobado como texto oficial/ Por el h consejo técnico de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Mateos Muñoz, Agustín			
Año: 1970	País: México	Editorial: Esfinge	
Título: Compendio de etimologías grecolatinas del español: desarrollo de los programas oficiales			
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas			
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>			
Fecha de inventario: 30/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



**Catálogo de obras incluidas en el programa de estudio de Griego I que no están disponibles
en la biblioteca del plantel Sur**

Autor	Título	Editorial	Año
Alfageme, I. R.	Nueva gramática griega	Coloquio	1988
Balme, M. G.	Athenaze. AnintroductiontoancientGreekbook II	Oxford University Press	2003
Balme, M. G.	Athenaze. AnintroductiontoancientGreekbook I	Oxford University Press	2003
Carbonel Martínez, S.	Diálogos	Cultura Clásica	2014
Corominas, J.	Diccionario etimológico de la lengua castellana	Gredos	2000
Da Silva, Helena y Signoret, Alina.	Temas sobre la adquisición de una segunda lengua	Trillas	2005
Estébanez García, F.	Etimos griegos	Octaedro	2000
Herrera Zapién, T.	Etimologías griegas del español	Porrúa	1994
J. A. C. T.	Reading Greek, Grammar and Exercises	Cambridge University Press	2007
J. A. C. T.	Reading Greek, Text and Vocabulary.	Cambridge University Press	2007
Pomeroy, S.	Historia de Grecia	Akal	1991
Reyes Reyes, J.	EΛΛΗΝΙΚΑ, Griego 1	unam-cch	2012
Vallejos Dellaluna, A. M.	Etimologías grecolatinas del español	McGraw-Hill	2006
Zamorano García, S.	Pantonmetronanthropos	cch Vallejo-unam	2011



**Catálogo de obras incluidas en el programa de estudio de Griego II que no están disponibles
en la biblioteca del plantel Sur**


Autor	Título	Editorial	Año
Adrados, F. R	Fiesta, comedia y tragedia	Planeta	1972
Alarcón Rodríguez, T. Jaroma Blanco,	Etimologías grecolatinas del español	Santillana	2008
Berenguer Amenós	Hélade. Ejercicios de griego	Bosch	2005
D´amico,	Historia del teatro dramático	uteha	1961
Espinosa Xolalpa, J. P.	Guía de etimologías grecolatinas	Nove	1991
Gómez de Silva, G	Breve diccionario etimológico de la lengua española	El Colegio de México	2004
Jünger Friedrian, Georg	Mitos griegos	Herder	2006
Lancelyn Green, R	Relatos de los héroes griegos	conaculta	2011
Lesky, A.	Historia de la literatura griega	Gredos	1976
López Piñero, J. M.	La medicina en la antigüedad. Cuadernos de Historia, 256		1988
Otto, W	Los dioses de Grecia	Siruela	2012
Pabón S. d. Urbina, J. M	Diccionario manual griego–español	Vox.	1999
Rose, H. J.	Mitología griega	Labor	1973
Zamorano García, S	Hélade	cch Vallejo– unam	2010





Raúl Romo Estudillo





INVENTARIO DE LIBROS SOBRE MANUALES DE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DE VALLEJO

Autor(es): Almodovar G., Javier y Gómez T., Juan M.			
Año: 2002, 2004.	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Editex	
Título: Griego.			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <input checked="" type="checkbox"/> ; Didáctico textual <input type="checkbox"/> ; Enciclopédico-cultural <input checked="" type="checkbox"/> ; Comunicativo textual <input type="checkbox"/> .			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego: Leer, escribir , escuchar, hablar.			
Aporta: textos originales <input checked="" type="checkbox"/> , textos didácticos <input checked="" type="checkbox"/> , ejercicios con oraciones <input checked="" type="checkbox"/> , esquemas gramaticales <input checked="" type="checkbox"/> ; léxico griego-español , léxico español-griego.			
Los textos originales llevan traducción, los textos didácticos su vocabulario.			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Aparicio Q., José Antonio, Balme, Maurice, Juanes, Jaime Iván, Lawal, Gilbert.			
Año: 2010	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Oxford educación	
Título: Griego 1º Bachillerato: Humanidades y Ciencias Sociales			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <input type="checkbox"/> ; Didáctico textual <input type="checkbox"/> ; Enciclopédico-cultural <input checked="" type="checkbox"/> ; Comunicativo textual <input type="checkbox"/> .			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar			
Aporta: textos originales <input checked="" type="checkbox"/> , textos didácticos <input checked="" type="checkbox"/> , ejercicios con oraciones <input checked="" type="checkbox"/> , esquemas gramaticales <input checked="" type="checkbox"/> ; léxico griego-español , léxico español-griego.			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.			
Inventarió: Alejandro Flores Barrón			

Autor(es): Balme, Maurice, Lawal, Gilbert, Pastor A., Bárbara.			
Año: 2003	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Oxford educación	
Título: Griego 2º Bachillerato: Humanidades y Ciencias Sociales			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <input type="checkbox"/> ; Didáctico textual <input type="checkbox"/> ; Enciclopédico-cultural <input checked="" type="checkbox"/> ; Comunicativo textual <input type="checkbox"/> .			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar			
Aporta: textos originales <input checked="" type="checkbox"/> , textos didácticos <input checked="" type="checkbox"/> , ejercicios con oraciones <input checked="" type="checkbox"/> , esquemas gramaticales <input checked="" type="checkbox"/> ; léxico griego-español , léxico español-griego.			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.			
Inventarió: Alejandro Flores Barrón			


INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DE VALLEJO

Autor(es): Bernabé, Alberto, González C., J. Francisco, Pérez, F. Javier.			
Año: 2002	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Akal Ediciones	<div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div> <div> 16/09/2020 </div> <div>RECIBIDO</div>
Título: Grámmata I, Griego, Bachillerato 1º.			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural_X ; Comunicativo textual___.			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar			
Aporta: textos originales_X, textos didácticos___, ejercicios con oraciones_X, esquemas gramaticales_X; léxico griego-español, léxico español-griego.			
Textos originales con traducción y demasiada información cultural enciclopédica.			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	


Autor(es): Bernabé, Alberto, González C., J. Francisco, Pérez, F. Javier.		
Año: 2002	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Akal
Título: Grámmata I, Griego, Bachillerato 1º. Libro guía del profesorado.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u>X</u> ; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u> </u> ; Comunicativo textual <u> </u> .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar. Análisis morfosintáctico.		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos <u> </u> , ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales <u> </u> ; léxico griego-español, léxico español-griego.		
Aporta temas de Civilización latina y Literatura latina; Bibliografía para profesores, Páginas web.		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Frangos, Demetrio		
Año: 1950, 1957	Ciudad: México	Editorial: Porrúa
Título: <i>Gramática griega, teórico-práctica.</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u> X </u> ; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u> </u> ; Comunicativo textual <u> </u> .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales <u> X </u> , textos didácticos <u> </u> , ejercicios con oraciones <u> X </u> , esquemas gramaticales <u> X </u> ; léxico griego-español, léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA





13/11/2020



CONSEJO ACADÉMICO DE
TALLERES

REVISADO


INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DE VALLEJO

Autor(es): Fontoynt, V.			
Año: 1966	Ciudad: Santander, España	Editorial: Sal Terrae	<div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div> <div> 16/09/2020 </div> <div>RECIBIDO</div>
Título: <i>Vocabulario griego comentado y basado en textos.</i>			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u> X </u> ; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u> </u> ; Comunicativo textual <u> </u> .			
Método: Deductivo; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar. Analizar morfosintácticamente y traducir.			
Aporta: textos originales <u> X </u> , textos didácticos <u> </u> , ejercicios con oraciones <u> X </u> , esquemas gramaticales <u> </u> ; léxico griego-español, léxico español-griego.			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	


Autor(es): Goñi y Atienz, Blas.		
Año: 1955	Ciudad: Pamplona, España	Editorial: Aramburo
Título: <i>Gramática griega, teórico-práctica, con amplios apéndices de griego bíblico y griego moderno.</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u>X</u> ; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar. Analizar, comprender y traducir.		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos___, ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales <u>X</u> ; léxico griego-español, léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Pericay F., Pedro.		
Año: 1971	Ciudad: Barcelona, España.	Editorial: Ariel
Título: Antología griega, ejercicios de sintaxis.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u>X</u> ; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u> </u> ; Comunicativo textual <u> </u> .		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego: Leer , escribir, escuchar, hablar. Análisis formal.		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos <u> </u> , ejercicios con oraciones <u> </u> , esquemas gramaticales <u> </u> ; léxico griego-español, léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA




13/11/2020




CONSEJO ACADÉMICO DE
TALLERES

REVISADO


INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DE VALLEJO

Autor(es): Reyes, Juan.			
Año: 1933?!!	Ciudad: México	Editorial: UNAM-CCH	
Título: Griego I.			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u>X</u> ; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u>X</u> ; Comunicativo textual <u> </u> .			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar			
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos <u> </u> , ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales <u>X</u> ; léxico griego-español , léxico español-griego.			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	


Autor(es): Rojas A., Lourdes			
Año: 1992(I), 2006 (I), 2008 (II), 2013 (III).	Ciudad:	Editorial:	
Título: Iniciación al Griego I, II, III, método teórico-práctico.			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u>X</u> ; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u> </u> ; Comunicativo textual <u> </u> .			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar			
Aporta: textos originales <u> </u> , textos didácticos <u>X</u> , ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales <u>X</u> ; léxico griego-español , léxico español-griego.			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Zacula S., Frida			
Año: 1983?	Ciudad: México	Editorial: UNAM-CCH	
Título: Curso de Griego I.			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u> </u> ; Didáctico textual <u>X</u> ; Enciclopédico-cultural <u> </u> ; Comunicativo textual <u> </u> .			
Método: Deductivo; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir, escuchar, hablar.			
Aporta: textos originales <u> </u> , textos didácticos <u>X</u> , ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales <u>X</u> ; léxico griego-español , léxico español-griego.			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

INVENTARIO DE LIBROS CON TEMÁTICA CULTURAL SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DE VALLEJO

Autor(es): Alsina, José			
Año: 1971	Ciudad: España	Editorial: Editorial Labor	
Título: Tragedia, religión y mito entre los griegos.			
Temática cultural: Literatura, religión, mitología griegas.			
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: <u>X</u>			
Relacionado con la unidad <u>II</u> de Griego II			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Bianchi B., Ranuccio.			
Año: 1992	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Akal	
Título: Introducción a la arqueología clásica como historia del arte antiguo.			
Temática cultural: Historia del arte antiguo			
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: <u>X</u>			
Relacionado con la unidad <u>II</u> de Griego I			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): De la Cruz Herrera., José (estudio preliminar).			
Año: 1999	Ciudad: México	Editorial: Océano, CONACULTA	
Título: Poetas dramáticos griegos: Esquilo, Sofocles, Eurípides, Aristofanes.			
Temática cultural: Literatura griega, tragedias y comedia; poesía griega.			
Nivel Bachillerato: <u>X</u> Nivel Profesional: ____			
Relacionado con la unidad <u>II</u> de Griego II			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Eurípides		
Año: 1978	Ciudad: España	Editorial: Gredos
Título: Tragedias		
Temática cultural: Literatura griega, tragedias.		
Nivel Bachillerato: <u>X</u>	Nivel Profesional: <u>X</u>	
Relacionado con la unidad ____ de Griego I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Gutrie, William K. Ch.		
Año: 1970, 2003	Ciudad: Argentina / España	Editorial: EUDEBA / Siruela
Título: Orfeo y la religión griega: estudio sobre el movimiento órfico.		
Temática cultural: La religión griega: el orfismo; misterios religiosos; cultos; dionisiacas.		
Nivel Bachillerato: ____	Nivel Profesional: <u>X</u>	
Relacionado con la unidad <u>No</u> de Griego I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

6

Autor(es): Hermógenes.		
Año: 1993	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Gredos
Título: Sobre las formas de estilo.		
Temática cultural: Crítica literaria; retórica antigua.		
Nivel Bachillerato: <u>X</u>	Nivel Profesional: <u>X</u>	
Relacionado con la unidad <u>II</u> de Griego II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Lausberg, Heinrich		
Año: 1966	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Gredos
Título: Manual de retórica literaria, fundamentos de una ciencia de la literatura.		
Temática cultural: Literatura griega, figuras retórica		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: <u>X</u>		
Relacionado con la unidad <u>II</u> de Griego II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	




Autor(es): Lane F., Robin.		
Año: 2009	Ciudad: Barcelona, España.	Editorial: Crítica.
Título: Héroes Viajeros. Los griegos y sus mitos.		
Temática cultural: Viajeros del Mediterráneo y de otras partes del mundo, el ámbito de la Ilíada y la Odisea.		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: <u>X</u>		
Relacionado con la unidad _____ de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	


7

Autor(es): Lesky, Albin		
Año: 1970	Ciudad: Barcelona, España	Editorial: Editorial labor
Título: La Tragedia griega.		
Temática cultural: Literatura griega: la tragedia.		
Nivel Bachillerato: <u>X</u> Nivel Profesional: <u>X</u>		
Relacionado con la unidad <u>II</u> de Griego I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): (editores) Livov, Gabriel y Spangenberg, Pilar.		
Año: 2012	Ciudad: Buenos Aires, Argentina	Editorial: La bestia Equilátera.
Título: <i>La palabra y la ciudad, retórica y política en la Grecia antigua.</i>		
Temática cultural: Retórica, política y filosofía antiguas		
Nivel Bachillerato: <u>X</u> Nivel Profesional: <u>X</u>		
Relacionado con la unidad <u>III</u> de Griego I		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): López Eire, Antonio.		
Año: 2002	Ciudad: Madrid, España.	Editorial: Síntesis
Título: <i>Poéticas y Retóricas griegas.</i>		
Temática cultural: poesía y retórica griegas antiguas.		
Nivel Bachillerato: <u>X</u> Nivel Profesional: <u>X</u>		
Relacionado con la unidad <u>No</u> de Griego I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Teón, Hermógenes y Aftonio.		
Año: 1991	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Gredos
Título: <i>Ejercicios de Retórica.</i>		
Temática cultural: Retórica, ejercicios para estudiantes antiguos sobre secuencias textuales de una tipología textual antigua para la formación retórica.		
Nivel Bachillerato: <u>X</u> Nivel Profesional: <u>X</u>		
Relacionado con las unidades <u>I, II, II</u> de Griego I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

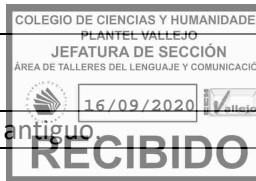
Autor(es): Toynbee, Arnold J.		
Año: 1967	Ciudad: Buenos Aires, Argentina	Editorial: Sur
Título: <i>El pensamiento histórico griego.</i>		
Temática cultural: Historia, teoría de la historia.		
Nivel Bachillerato: <u>X</u> Nivel Profesional: <u>X</u>		
Relacionado con la unidad <u>I</u> de Griego I		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Woodford, Susan		
Año: 1985	Ciudad: Barcelona, España	Editorial: Gustavo Gili
Título: <i>Grecia y Roma.</i>		
Temática cultural: Introducción a la historia del arte; arte griego, arte romano, arte grecorromano.		
Nivel Bachillerato: <u>X</u> Nivel Profesional: <u>X</u>		
Relacionado con la unidad <u>II</u> de Griego I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	




INVENTARIO DE LIBROS DE ETIMOLOGÍA Y DICCIONARIOS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DE VALLEJO


Autor(es): Meyer, Thomas y Steinthal, Hermann; traducción y adaptación Pedro C. Tapia Zúñiga.			
Año: 2015	Ciudad: México	Editorial: UNAM	
Título: Vocabulario fundamental y constructivo del griego.			
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: Vocabulario fundamental para el aprendizaje de griego antiguo			
Relacionado con todas las unidades <u>I, II, III</u> de Griego I / II			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Estebanez García, Fernando		
Año: 1998	Ciudad: Barcelona	Editorial: Octaedro
Título: Étimos griegos: monemas básicos del lenguaje científico.		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de:		
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Griego I y II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón

Autor(es): Alarcón, Tania y Aznar, José I.		
Año: 2006	Ciudad: México	Editorial: Pearson Educación de México
Título: Etimologías grecolatinas: orígenes del español.		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de:		
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Griego I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón

Autor(es): Barragán, Jorge.			
Año: 2004	Ciudad: México	Editorial: México, D.F.: Cultural	
Título: Etimologías grecolatinas: texto y ejercicios de investigación lexicológica.			
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de:			
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Griego I / II			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

INVENTARIO DE LIBROS DE ETIMOLOGÍA Y DICCIONARIOS SOBRE GRIEGO EN LA BIBLIOTECA DE VALLEJO

Autor(es): Pabón, José Manuel			
Año: 1995	Ciudad: Barcelona, España	Editorial: Vox	
Título: <i>Diccionario manual griego-español.</i>			
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de:			
Relacionado con las unidades <u>I, II, II</u> de Griego I / II			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



INVENTARIO DE REFERENCIAS DE LOS PROGRAMAS DE GRIEGO I-II, NO EXISTENTES EN BIBLIOTECA VALLEJO.

GRIEGO I

1. Alfageme, I. R. (1988). <i>Nueva gramática griega</i> . Madrid: Coloquio.	
Comentario: Es referencia para las 3 unidades de Griego I , y para la Unidad 1 de Griego II , pero aparece en Referencias básicas para profesores en la primera, la tercera y en la primera unidad de Griego II; pero se coloca como referencia básica para alumnos en la segunda unidad de Griego I.	
2. Barragán Camacho, J. (sic) (1999). <i>Etimologías grecolatinas</i> . México: Cultural. (sic).	
Barragán Camarena, J. (2006). <i>Etimologías grecolatinas: texto y ejercicios de investigación lexicológica</i> . México: Publicaciones Cultural.	
Camacho Becerra, H., Comparan Rizo, J. J., Castillo Robles, F. (2016). <i>Manual de etimologías grecolatinas</i> . México: Limusa.	
Comentario: Existe en este caso en las referencias del Programa la fusión de apellidos de dos autores diferentes, de dos libros autónomos, con año de edición diferente, y editoriales diferentes, pero con el mismo tema: <i>Etimologías grecolatinas</i> . Es referencia en unidades 2 y 3 de Griego I , y de unidad 1 de Griego II .	
3. Carbonel Martínez, S. (2014). <i>Diálogos</i> . Granada (España): Cultura Clásica.	
Comentario: Es referencia básica y complementaria para profesores en las 3 unidades de Griego I y en la unidad 3 de Griego II , pero no hay ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
4. Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). <i>Temas sobre la adquisición de una segunda lengua</i> . México: Trillas	
Comentario: Es referencia básica para profesores en la primera unidad de Griego I . No hay ejemplares en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
5. Farrington, B. (1979). <i>Ciencia griega</i> . Barcelona: Icaria.	
Comentario: Es referencia complementaria para profesores en la unidad I de Griego I , pero no hay ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
6. Casasús Jiménez, A. (2000). <i>Iniciación al griego clásico</i> . Madrid: Ediciones Tilde.	
Comentario: Es referencia básica y complementaria para profesores en las unidades 1 y 3 de Griego I , así como en la unidad 2 de Griego II , pero no cuenta con ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
7. J. A. C. T. (2007). <i>Reading Greek, Grammar and Exercises</i> . USA: Cambridge University Press.	
8. J. A. C. T. (2007). <i>Reading Greek, Text and Vocabulary</i> . USA: Cambridge University Press.	
Comentario: Son referencia básica para profesores en la segunda unidad de Griego I . No hay ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo. Son manuales complementarios de una propuesta para enseñanza-aprendizaje de griego.	
9. Guzmán Lemus, M. (2004). <i>Prefijos, sufijos y términos médicos</i> . México: Plaza y Valdés editores.	
Comentario: Es referencia básica para profesores en la unidad 1 de Griego II , sin ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
Inventarió: Alejandro Flores Barrón	fecha de inventariado: 4 de Feb de 2020



INVENTARIO DE REFERENCIAS DE LOS PROGRAMAS DE GRIEGO I-II, NO EXISTENTES EN BIBLIOTECA VALLEJO.

GRIEGO II

10. López Piñero, J. M. (1988). <i>La medicina en la antigüedad</i> . Cuadernos de Historia, 256.	
Comentario: Es referencia básica para profesores en la unidad 1 de Griego II , sin ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
11. Alice, M. (2005). <i>El legado de Hipatia</i> . México: Siglo XXI.	
Comentario: Es referencia complementaria para profesores en la unidad 1 de Griego II , sin ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
12. Sendrail, M. (1983). <i>Historia cultural de la enfermedad</i> . Madrid: Espasa Calpe.	
Comentario: Es referencia complementaria para profesores en la unidad 1 de Griego II , sin ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
13. Georg Jünger, F. (2006). <i>Mitos griegos</i> . Barcelona: Herder.	
Comentario: Es referencia básica para profesores en la unidad 2 de Griego II , sin ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
14. Rose, H. J. (1973). <i>Mitología griega</i> . Barcelona: Labor.	
Comentario: Es referencia básica para profesores en la unidad 2 de Griego II , sin ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
15. Rule Lato, A. (2008). <i>Etimologías grecolatinas. Método interactivo</i> . México: Trillas.	
Comentario: Es referencia complementaria para profesores en la unidad 2 de Griego II , sin ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
16. Alarcón Rodríguez, T. y Jaroma Blanco, M. E. (2008). <i>Etimologías grecolatinas del español</i> . México: Santillana.	
Comentario: Es referencia para la unidad 2 de Griego II , en básica para alumnos. Sin ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
17. Berenguer Amenós, J. (2005). <i>Hélade. Ejercicios de griego</i> . Madrid: Bosch.	
Comentario: Es referencia para la unidad 2 de Griego II , en básica para alumnos. Estuvo en el acervo; actualmente no hay ejemplares en la Biblioteca.	
18. García Gual, C. (2011). <i>Diccionario de mitos</i> . Madrid: Siglo XXI.	
Comentario: Es referencia para la unidad 2 de Griego II , en básica para alumnos. No hay ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
19. Lancelyn Green, R. (2011). <i>Relatos de los héroes griegos</i> . México: CONACULTA.	
Comentario: Es referencia para la unidad 2 de Griego II , en complementaria para alumnos. No hay ejemplares en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
20. Adrados, F. R. (1972). <i>Fiesta, comedia y tragedia</i> . Barcelona: Planeta.	
Comentario: Es referencia para la unidad 3 de Griego II , en complementaria para profesores. No hay ejemplares en la Biblioteca del plantel.	
Inventarió: Alejandro Flores Barrón	fecha de inventariado: 4 de Feb de 2020



INVENTARIO DE REFERENCIAS DE LOS PROGRAMAS DE GRIEGO I-II, NO EXISTENTES EN BIBLIOTECA VALLEJO.
GRIEGO II

21. D'Amico, S. (1961). <i>Historia del teatro dramático</i> . México: UTEHA.	
Comentario: Es referencia para la unidad 3 de Griego II , en complementaria para profesores. No hay ejemplares en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
22. Lesky, A. (1976). <i>Historia de la literatura griega</i> . Madrid: Gredos.	
Comentario: Es referencia para la unidad 3 de Griego II , en en complementaria para profesores. No hay ejemplares en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
23. Vernant, J. P. (2000). <i>El hombre griego</i> . Madrid: Alianza. (vid. Charles Segal, <i>El espectador y el oyente</i> , pp. 211–246).	
Comentario: Es referencia para la unidad 3 de Griego II , en complementaria para alumnos. No hay ejemplares en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
Inventarió: Alejandro Flores Barrón	fecha de inventariado: 4 de Feb de 2020



Referencias por unidad del Programa de Griego I

Tipo de refer	Para profesor básica	Para profesor complementaria	Para alumno básica	Para alumno complementaria	Referencias electrónicas		TOTALES	
GRIEGO I	Impresas	Impresas	Impresas	Impresas	Lect. sugerid	Electrónicas	IMPRES	ELECTR
UNIDAD I	8	3	8	3	1	2	22 / 3	
UNIDAD II	6	4	9	3	1i / 2	2	22 / 5	
UNIDAD III	9	3	6	4	3	2		

Referencias por unidad del Programa de Griego II

Tipo de refer	Para profesor básica	Para profesor complementaria	Para alumno básica	Para alumno complementaria	Referencias electrónicas		TOTALES	
GRIEGO II	Impresas	Impresas	Impresas	Impresas	Lect. sugerid	Electrónicas	IMPRES	ELECTR
UNIDAD I	5	6	7	3	3i	2	24 / 2	
UNIDAD II	5	5	6	2	1i / 2	2	19 / 4	
UNIDAD III	5	5	6	3	4	2	19 / 6	

Referencias por unidad existentes e inexistentes de Griego I en las Bibliotecas de los planteles

PLANTEL	AZCAPOTZALCO		NAUCALPAN		ORIENTE		SUR		VALLEJO	
	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes
UNIDAD I	11	10	11	11	12	10	16	6	17	5
UNIDAD II	9	12	10	13	7	15	11	11	18	5
UNIDAD III	12	10	10	12	9	12	15	7	18	4

Referencias por unidad existentes e inexistentes de Griego II en las Bibliotecas de los planteles

PLANTEL	AZCAPOTZALCO		NAUCALPAN		ORIENTE		SUR		VALLEJO	
	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes
UNIDAD I	8	13	9	15	8	13	15	7	18	6
UNIDAD II	7	11	6	13	9	9	18	3	11	8
UNIDAD III	7	10	7	12	9	10	17	5	14	5

NOTA: La i minúscula al lado derecho del número indica que es una referencia impresa y no electrónica.

Elaboró Alejandro Flores Barrón

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín



11. INVENTARIO DE LIBROS EN LA BIBLIOTECA DE CADA PLANTEL

SOBRE LATÍN I-II



CICLO 2018-2019

en este orden:

Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE LATÍN EN LA BIBLIOTECA DEL CCH AZCAPOTZALCO

MANUALES PARA LATÍN I Y II. EJE GRAMATICAL, COMPONENTES CULTURAL Y LEXICOLÓGICO. BIBLIOTECA CCH AZCAPOTZALCO			COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
Autor(es): Ayuso Agustín y Enrique Montero				16/09/2020
Año:2008	Ciudad: Madrid	Editorial: Akal		
Título: Latín 1° Bachillerato				
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: X; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural: X; Comunicativo textual__.				
Método: Inductivo				
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer (escribir)				
Aporta: Textos didácticos: X; Ejercicios con oraciones: X; Esquemas gramaticales: X; Léxico español-latín: X				
Temas culturales:				
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya		

Autor(es): Balme, Maurice y James Morwood. Versión española de Donaciano Pardo y José María Sánchez.		
Año: 2000	Ciudad: Madrid	Editorial: Oxford Educación
Título: Latín I		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual: X___; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo: X; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer, escribir.		
Aporta: textos originales: X, textos didácticos: X, ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales: X; léxico latín-español.		
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya

Autor(es):): BALME Maurice y James Morwood. Versión española de Donaciano Pardo y José María Sánchez.		
Año: 2000	Ciudad: Madrid	Editorial: Oxford educación
Título: Latín 2		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual: X; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo: X; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir.		
Aporta: textos originales: X, textos didácticos: X, ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales: X; léxico latín-español		
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): SEGURA, Santiago		
Año:2012	Ciudad: Bilbao	Editorial: Universidad de Deusto
Título: Método de Latín 1		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: X; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo; Inductivo: X		
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer		
Aporta: textos originales: X, textos didácticos: X, ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales: X ; léxico latín-español, español-latín		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	




Autor(es): Mateos Munoz, Agustín		
Año:1997	Ciudad: México	Editorial: Esfinge
Título: Gramática latina		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: X; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural: X; Comunicativo textual___.		
Método: Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer (escribir)		
Aporta: textos didácticos: X; ejercicios con oraciones: X, esquemas gramaticales: X ; léxico español-latín: X		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	


2


Autor(es): Penagos, Luis		
Año:1988	Ciudad: Santander	Editorial: Sal Terrae
Título: Gramática latina		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: X; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural: X; Comunicativo textual___.		
Método: Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer (escribir)		
Aporta: textos didácticos: X; ejercicios con oraciones: X, esquemas gramaticales: X ; léxico español-latín: X		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Rubio Fernández, L., y Tomás González Rolan			
Año: 1985	País: Madrid	Editorial: Coloquio	
Título: Nueva gramática latina			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical: X; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural: X; Comunicativo textual___.			
Método: Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer (escribir)			
Aporta: textos didácticos: X; ejercicios con oraciones: X, esquemas gramaticales: X; léxico español-latín: X			
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

TEMÁTICA CULTURAL. MATERIALES EN LA BIBLIOTECA DE CCH AZCAPOTZALCO			
Autor(es): SEGURA Santiago			
Año: 2012	País: Bilbao	Editorial: Universidad de Deusto	
Título: Método de latín I			
Temática cultural: Arquitectura (El hogar, calzadas, Acueductos, Termas, Teatro, Villas, Templos), Las clases sociales, El matrimonio, La religión romana (culto doméstico)			
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X			
Relacionado con la unidad: Unidad 1 y 3 de latín 2; Unidad 1 y 3 de latín 1			
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

Autor(es): Millares Carlo, Agustín			
Año: 1976	País: México	Editorial: FCE	
Título: Historia de la literatura latina			
Temática cultural: fundación de Roma, ámbito geográfico, Virgilio y la épica.			
Nivel Bachillerato: X Nivel Profesional: ___			
Relacionado con la unidad: Latín I, Unidad I y II			
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Carandini, Andrea; traducción de Juan Vivanco		
Año: 2014	País: Barcelona	Editorial: Bellaterra
Título: La fundación de Roma (ilustrada)		
Temática cultural: ámbito geográfico e histórico de Roma.		
Nivel Bachillerato: X Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad: Latín I, Unidad I		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	



MANUALES DE ETIMOLOGÍAS Y DICCIONARIOS. BIBLIOTECA CCH AZCAPOTZALCO		
Autor(es): Barragán Camarena, Jorge		
Año: 2010	País: México	Editorial: PATRIA
Título: Etimologías grecolatinas: texto y ejercicios de investigación lexicológica		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: GRIEGO: 1 de Griego I ; unidad 2 de Griego II : unidad 3 de Griego II . LATÍN: unidad 1 y 3 de Latín I; unidad 2 de Latín II.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	


4

Autor(es): Carlos I. Muñoz Rocha, Carlos. I.		
Año: 2010	País: México	Editorial: McGraw-Hill Interamericana
Título: Etimologías grecolatinas del español.		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1 Griego; unidad 2 y 3 de Griego II. LATÍN: unidad 1 de Latín I; unidad 2 de Latín II.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	


Autor(es): Rule Lato, Axel.		
Año: 2008	País: México	Editorial: Trillas
Título: Etimologías grecolatinas: método interactivo		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: Las actividades de este método pueden adaptarse a las dos materias: Griego y Latín en cada una de sus unidades.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Vallejos Delluna, Alma María Teresa			
Año: 2006	País: México	Editorial: McGraw-Hill	
Título: Etimologías grecolatinas del español: libro de texto y de ejercicios.			
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado			
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1 y 2 de Griego I. LATÍN: unidad 1 y 3 de Latín I.			
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

Autor(es): Aznar Royo, José Ignacio y Tania Alarcón Rodríguez		
Año: 2006	País: México	Editorial: Pearson Educacion
Título: Etimologías grecolatinas: orígenes del español.		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1 y 2 de Griego I; unidad 2 de Griego II. LATÍN: unidad 1 y 3 de Latín I; unidad 2 de Latín II.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	
Autor(es): Vital Ramírez, Crisanta.		
Año: 2006	País: México	Editorial: Oxford University Press
Título: Etimologías grecolatinas del español.		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1 y 2 de Griego I: unidad 1, 2 y 3 de Griego II. LATÍN: unidad 1 y 3 de Latín I; unidad 1 y 2 de Latín II.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

Autor(es): Barragan Camarena, Jorge			
Año: 2004	País: México	Editorial: Cultural	
Título: Etimologías grecolatinas: texto y ejercicios de investigación lexicológica.			
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado			
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1 y 2 de Griego I; unidad 2 y 3 de Griego II. LATÍN: unidad 1 de Latín.			
Fecha de inventario: Octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya		

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Agustin Blaquez fraile, Agustín.		
Año: 1985	País: Barcelona	Editorial: Sopena
Título: Diccionario Latino- Español, Español- Latino		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: Todas las unidades de Latín		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera	



Autor(es): Pimentel Álvarez, Julio		
Año: 2007	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Diccionario: latín-español español-latín.		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado		
Relacionado con la unidad: Todas las unidades de Latín		
Fecha de inventario: Octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

COMPONENTE CULTURAL PARA PROFESORES. BIBLIOTECA CCH AZCAPOTZALCO

Autor(es): Easterling, P. e., y b. m. w. knox, (eds.) vers. española de Federico Zaragoza		
Año: 1990	País: Madrid	Editorial: Gredos
Título: Historia de la literatura clásica (cambridge university)		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: Todas las unidades de Griego. Unidad 2 de Latín I; unidad 2 de Latín II.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	


Autor(es): Humbert, Juan.		
Año: 2007 (reimpr)	País: Barcelona	Editorial: Gustavo Gilli
Título: Mitología griega y romana.		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 2 de Griego II. LATÍN: unidad 3 de Latín I		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	




INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Bengtson, Hermann. tr. Julio Calonge		
Año: 1986	País: Madrid	Editorial: Gredos
Título: Historia de Grecia: desde los comienzos hasta la época imperial romana		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: GRIEGO: unidad 1,2 y 3 de Griego 1; unidad 1,2 y 3 de Griego II. LATÍN: unidad 1 de Latín 1.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL VALLEJO
JEFATURA DE SECCIÓN
ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



16/09/2020





RECIBIDO



Autor(es): E.j. kenney, E.J., y W.V. Clausen, (eds.) vers. española de Elena Bombín		
Año: 1989	País: Madrid	Editorial: Gredos
Título: Literatura latina		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: LATÍN: unidad 1, 2 y 3 de Latín I: unidad 2 de Latín II.		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

7



Autor(es): Roldán Hervás, José Manuel.		
Año: 1994	País: Madrid	Editorial: Síntesis
Título: El imperialismo romano: Roma y la conquista del mundo mediterráneo, 264-133 a.c.		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: unidad 1 y 3 de Latín I; unidad 2 de Latín II		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

Autor(es): Carl Grimberg, Car y Ragnar Svanstrom ; trad. T. Riano			<div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SECRETARÍA ACADÉMICA</div> <div><div>13/11/2020</div><div>CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES</div></div> <div>REVISADO</div>
Año: 1987	País: Madrid	Editorial: Daimon	
Título: Roma: Monarquía, República, Imperio			
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X			
Relacionado con la unidad: Unidad 1 de Latín I.			
Fecha de inventario: octubre 2019		Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE GRIEGO Y LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Heurgon, Jacques.		
Año: 1970	País: Barcelona	Editorial: Labor
Título: Roma y el mediterráneo occidental. Hasta las guerras púnicas.		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X		
Relacionado con la unidad: unidad 1 y 3 de Latín I		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL VALLEJO
JEFATURA DE SECCIÓN
ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

16/09/2020

RECIBIDO

Autor(es): Diakovy, V., y S. Kovalev ; vers. de Guillermo Lledó.		
Año: 1966	País: México	Editorial: Grijalbo
Título: Historia de la antigüedad: Roma		
Nivel Bachillerato: Nivel Profesional: X_		
Relacionado con la unidad: unidad 1 y 3 de Latín I; unidad 1 de Latín II		
Fecha de inventario: octubre 2019	Inventarió: Lorena Guadalupe Rivera Anaya	



PLANTEL AZCAPOTZALCO

FUENTES IMPRESAS EXISTENTES Y NO EXISTENTES EN LA BIBLIOTECA



LATÍN I

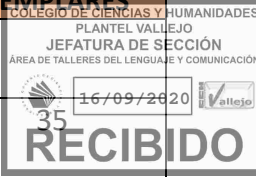
AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	AÑO	EJEMPLARES
Arana Rodríguez, A.	Etimologías grecolatinas. Práctica, ocios y teoría	Edere	2011	
Ayuso Calvillo, A. y Montero Cartelle, E.	Latín	Akal	2008	5
Ayuso Calvillo, Agustín	Latín. Libro–guía del profesorado	Akal	2012	10
Balme, M. y Morwood, M.	Latín 2	Oxford educación	2012	5
Baños Baños, J. M. (coordinadora)	Sintaxis del latín clásico	Liceus	2009	
Barrow, R. H.	Los romanos	FCE	1983	109
Bayet, J.	Literatura Latina	Ariel	1966	
Encuentra Ortega, Alfredo.	Latinum per se. Método progresivo de latín	Prensas Universitarias de Zaragoza	2011	
Fustel de Coulanges.	La ciudad antigua. Estudio sobre el culto, el derecho y las instituciones de Grecia y Roma	Porrúa	2010	10
Guillén, José	Gramática latina	Sígueme	1981	
Hernández, Rafael.	Gramática latina	Esfinge	2008	26
Manzanero Cano, M. y Ibáñez Sanz, M.	Latín	Editex	2002	5
Mommsen, T.	Historia de Roma	Losada	1952	
Muñoz Mateos, Agustín	Etimologías latinas del español	Esfinge	1967	28



Muñoz Mateos, Agustín	Compendio de etimologías grecolatinas del español	Esfinge	2004	47
Navarro González, J. L. y Rodríguez Jiménez, J. M.	Latín	Grupo Anaya	2008	5
Nieto, Fernando	Raíces griegas y latinas	Trillas	2000	10
Nieto, Fernando	Aprende latín	Edere	2003	10
Oerberg, H	Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana	Domus latina	1954	
Ogilvie, M. R.	Los romanos y sus dioses	Alianza	1995	
Penagos, Luis.	Gramática latina	Sal Terrae	1985	20
Pingarrón Seco, Elena	Etimos latinos	Octaedro	1998	5
Reyes Reyes, J. et al.	Latinitas 1	cch Sur–unam	2005	
Rivero, Antonio.	Sintaxis latina	Universidad Anáhuac del Sur.	2005	
Rodríguez Estrada, Mauro	Presencia del Latín en el español	Noriega Editores & Limusa	1990	8
Rubio, Lisardo	Nueva gramática latina	Coloquio	1990	5
Sánchez Llácer, J.	Latín	McGraw–Hill	2012	5
Segura Munguía, S.	Método de Latín I	Universidad de Deusto.	2012	
Vitalino, Valcárcel (coordinador).	Didáctica del Latín. Actualización científico–pedagógica	Ediciones Clásicas	1995	
Votsch, W.	Gramática latina	Labor	2006	



LATÍN II

AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	AÑO	EJEMPLARES
Irigoyen, Patricia et al	Latín juridico	McGrawHill	2008	
Padilla, Gumesindo	Derecho romano2	MacGrawHill	2004	
Paoli, Ugo Enrico	Urbs. La vida en la anitgua Roma	Iberia	2000	

Editó Lorena G Rivera Anaya



LIBROS IMPRESOS EN EXISTENCIA O INEXISTENTES EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL NAUCALPAN, DE LOS PROGRAMAS DE LATÍN I

N.B. En la última columna va en números romanos ascendentes las referencias que no están en existencia; en tanto que los números arábigos, en esa misma columna, indican el número de ejemplares de los impresos existentes.



#	Autor	Título	Editorial	Año	Nauc
450	Arana Rodríguez, A.	Etimologías grecolatinas. Práctica, ocios y teoría	Edere	2011	I
451	Ayuso Calvillo, A. y Montero Cartelle, E.	Latín	Akal	2008	5
452	Ayuso Calvillo, Agustín	Latín. Libro—guía del profesorado	Akal	2012	10
453	Balme, M. y Morwood, M.	Latín 2	Oxford educación	2012	5
454	Baños Baños, J. M. (coordinadora)	Sintaxis del latín clásico	Liceus	2009	II
455	Barrow, R. H.	Los romanos	FCE	1983	21
456	Bayet, J.	Literatura Latina	Ariel	1966	5
457	Encuentra Ortega, Alfredo.	Latinum per se. Método progresivo de latín	Prensas Universitarias de Zaragoza	2011	III
458	Fustel de Coulanges.	La ciudad antigua. Estudio sobre el culto, el derecho y las instituciones de Grecia y Roma	Porrua	2010	IV
459	Guillén, José	Gramática latina	Sígueme	1981	3
460	Hernández, Rafael.	Gramática latina	Esfinge	2008	10
461	Manzanero Cano, M. y Ibáñez Sanz, M.	Latín	Editex	2002	5
462	Mommsen, T.	Historia de Roma	Losada	1952	V
463	Muñoz Mateos, Agustín	Etimologías latinas del español	Esfinge	1967	6
464	Muñoz Mateos, Agustín	Compendio de etimologías grecolatinas del español	Esfinge	2004	15



465	Navarro González, J. L. y Rodríguez Jiménez, J. M.	Latín	Grupo Anaya	2008	5
466	Nieto, Fernando	Raíces griegas y latinas	Trillas	2000	VI
467	Nieto, Fernando	Aprende latín	Edere	2003	3
468	Oerberg, H	Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana	Domus latina	1954	VII
469	Ogilvie, M. R.	Los romanos y sus dioses	Alianza	1995	VIII
470	Penagos, Luis.	Gramática latina	Sal Terrae	1985	19
471	Pingarrón Seco, Elena	Etimos latinos	Octaedro	1998	5
472	Reyes Reyes, J. et al.	Latinitas 1	cch Sur-unam	2005	IX
473	Rivero, Antonio.	Sintaxis latina	Universidad Anáhuac del Sur.	2005	X
474	Rodríguez Estrada, Mauro	Presencia del Latín en el español	Noriega Editores & Limusa	1990	3
475	Rubio, Lisardo	Nueva gramática latina	Coloquio	1990	5
476	SánchezLlácer, J.	Latín	McGraw-Hill	2012	5
477	Segura Munguía, S.	Método de Latín I	Universidad de Deusto.	2012	XI
478	Vitalino, Valcárcel (coordinador).	Didáctica del Latín. Actualización científico-pedagógica	Ediciones Clásicas	1995	XII
479	Votsch, W.	Gramática latina	Labor	2006	XIII



2

editó Alejandro Flores B



LIBROS IMPRESOS EN EXISTENCIA O INEXISTENTES EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL NAUCALPAN, DE LOS PROGRAMAS DE LATÍN II



N.B. Como las referencias de Latín I son idénticas a las de Latín II, las tres únicas diferentes son las que consignamos para no repetir el cuadro anterior.



#	Autor	Título	Editorial	Año	Nauc
480	Irigoyen, Patricia et al.	Latín jurídico	McGraw Hill	2008	I
481	Padilla, Gumesindo.	Derecho romano	McGraw Hill	2004	II
482	Paoli, Ugo Enrico.	Urbs. La vida en la antigua Roma	Iberia.	2000	III

3

editó Alejandro Flores B



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE DE LATÍN EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL ORIENTE


Autor(es): J. L. Navarro González y J. M. Rodríguez Jiménez			
Año: 2012	País: Madrid	Editorial: Grupo Anaya	<div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div> <div> 16/09/2020 </div> <div>RECIBIDO</div>
Título: Bachillerato 1: latín			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_X_ ; Comunicativo textual__.			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar			
Aporta: textos originales_x_, textos didácticos__, ejercicios con oraciones_x_, esquemas gramaticales__x_ ; léxico latín-español , léxico español-latín.			
Fecha de inventario: octubre		Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	




Autor(es): Josefa Sanchis Llacer		
Año: 2012	País: Madrid	Editorial: McGraw-Hill
Título: Latín 1 bachillerato		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_x_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_x_, textos didácticos_x_, ejercicios con oraciones__, esquemas gramaticales_x_ ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

Autor(es): Santiago Segura Munguía		
Año: 2012	País: Bilbao	Editorial: Universidad de Deusto
Título: Método de latín I		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_x_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_x_ , textos didácticos__ , ejercicios con oraciones_x_ , esquemas gramaticales_x_ ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA



13/11/2020



CONSEJO ACADÉMICO DE
TALLERES

REVISADO



Autor(es): Santiago Segura Munguía		
Año: 2012	País: Bilbao	Editorial: Universidad de Deusto
Título: Método de latín II		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__x__; Didáctico textual__; Enciclopédico-cultural__; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__x__, textos didácticos__, ejercicios con oraciones__x__, esquemas gramaticales__; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Maurice Balme y James Morwood		
Año: 2011	País: Madrid	Editorial: Oxford Educación
Título: Latín 2 bachillerato. Humanidades y ciencias sociales		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__; Didáctico textual__; Enciclopédico-cultural__x__; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__x__, textos didácticos__x__, ejercicios con oraciones__x__, esquemas gramaticales__x__; léxico latín-español , léxico español- latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

2

Autor(es): Maurice Balme y James Morwood		
Año: 2011	País: Madrid	Editorial: Oxford Educación
Título: Latín 1 bachillerato. Humanidades y ciencias sociales		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__; Didáctico textual__; Enciclopédico-cultural__x__; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__x__, textos didácticos__x__, ejercicios con oraciones__x__, esquemas gramaticales__x__; léxico latín-español , léxico español- latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Agustín Ayuso Calvillo		
Año: 2008	País: Madrid	Editorial: Ediciones Akal
Título: Latín 1 de bachillerato		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_x_ ; Comunicativo textual__ .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_x_ , textos didácticos__ , ejercicios con oraciones_x_ , esquemas gramaticales_x_ ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Francisco Manzanero Cano y Manuel Ibañez Sanz		
Año: 2002	País: Madrid	Editorial: Editex
Título: Latín. Humanidades y ciencias sociales		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_x_ ; Comunicativo textual__ .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_x_ , textos didácticos__ , ejercicios con oraciones_x_ , esquemas gramaticales_x_ ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

3

Autor(es): Agustín Mateos Muñoz		
Año: 1995	País: México	Editorial: Esfinge
Título: Gramática latina		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_x_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__ .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_x_ , textos didácticos__ , ejercicios con oraciones_x_ , esquemas gramaticales__ ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Luis Penagos		
Año: 1988	País: Santander	Editorial: Sal Terrae
Título: Gramática latina		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__x__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__ .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__ , textos didácticos__ , ejercicios con oraciones__ , esquemas gramaticales__ x__ ; léxico griego-español, léxico español-griego.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Lisardo Rubio Fernández		
Año: 1990	País: Madrid	Editorial: Coloquio
Título: Nueva gramática latina		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__x__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__ .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__ , textos didácticos__ , ejercicios con oraciones__ x__ , esquemas gramaticales__ x__ ; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

4

Autor(es): Tarsicio Herrera Zapién		
Año: 1984	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Método de latín en frases célebres de ciencias y letras para nivel bachillerato y de facultad o para uso autodidáctico.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__x__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__ .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__ x__ , textos didácticos__ , ejercicios con oraciones__ x__ , esquemas gramaticales__ x__ ; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Monique Legrand		
Año: 1984	País: Paris	Editorial: Belin
Título: Latin 2e livre langue et civilization		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_x_ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_x_, textos didácticos__, ejercicios con oraciones_x_, esquemas gramaticales_x_ ; léxico latín-francés .		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Mauro Rodriguez Estrada		
Año: 1976	País: México	Editorial: Edicol
Título: Presencia del latín en el español		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_x_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__, textos didácticos_x_, ejercicios con oraciones_x_, esquemas gramaticales_x_ ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

Autor(es): Rafael Hernández		
Año: 1975	País: México	Editorial: Esfinge
Título: Gramática latina		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_x_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_x_, textos didácticos__, ejercicios con oraciones_x_, esquemas gramaticales__ ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió:	



Autor(es): Luis Penagos		
Año: 1972	País: Santander	Editorial: Sal Terrae
Título: florilegio latino		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_x_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_x_, textos didácticos__, ejercicios con oraciones_x_, esquemas gramaticales_x_ ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): José Guillén Cabañero		
Año: 1963	País: Salamanca	Editorial: Sígueme
Título: Gramática latina: histórico-teórico-práctico		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_x_ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__, textos didácticos__, ejercicios con oraciones__, esquemas gramaticales_x_ ; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	

Autor(es): Llerena Moyano		
Año: 1969	País: Barcelona	Editorial: Herder
Título: Latín vital		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo_x_.		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar , hablar		
Aporta: textos originales__, textos didácticos_x_, ejercicios con oraciones__, esquemas gramaticales__; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario: octubre	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Autor(es): Mason Hammond and Anne Amory		
Año: 1939	País: EUA	Editorial: Harvard University Press
Título: Aeneas to Augustus: a beginning latin reader for college students		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales_x___, textos didácticos___, ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales___; léxico latín-english , léxico english-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Ix-chel Tatiana Caldera Chapul	



Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Latín I. Unidad 1	Latín I. Unidad 1
<p>1. Barragán Camarena, J. (2008). Etimologías grecolatinas. México: Cultural.</p> <p>2. Oerberg, H. (2007). Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana. Grenaa (Dinamarca): Domus latina.</p> <p>3. Reyes Reyes, J. et al. (2005). Latinitas 1. México: cch Sur–unam.</p> <p>4. Santiago Martínez, M. Lourdes. (2004). Etimologías, introducción a la historia del léxico español. México: Pearson.</p> <p>5. Baños Baños, J. M. (coordinadora). (2009). Sintaxis del latín clásico. Madrid: Liceus.</p> <p>6. Encuentra Ortega, Alfredo. (2011). Latinum per se. Método progresivo de latín. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.</p> <p>7. Mommsen, T. (1952). Historia de Roma. Buenos Aires: Losada</p> <p>8. Nieto, Fernando. (2003). Aprende latín. México: Edere.</p> <p>9. Pingarrón Seco, Elena. (1998). Etimos latinos. Barcelona: Octaedro.</p> <p>10. Segura Munguía, S. (2012). Método de Latín I. Bilbao: Universidad de Deusto.</p> <p>11. Rivero, Antonio. (2005). Sintaxis latina. México: Universidad Anáhuac del Sur</p> <p>12. Vitalino, Valcárcel (coordinador). (1995). Didáctica del Latín. Actualización científico–pedagógica. Madrid: Ediciones Clásicas.</p> <p>13. Votsch, W. (2006). Gramática latina. Barcelona: Labor.</p>	<p>1. Arana Rodríguez, A. (2011). Etimologías grecolatinas. México: Edere.</p> <p>2. Barrow, R. H. (1983). Los romanos. México: fce</p> <p>3. Manzanero Cano, M. y Ibáñez Sanz, M. (2002). Latín. Madrid: Editorial Editex</p> <p>4. Herrera, Tarcisio, et al. (2003). Etimología grecolatina del español. México: Porrúa.</p> <p>5. Navarro González, J. L. y Rodríguez Jiménez, J. M. (2008). Latín. Madrid: Grupo Anaya</p> <p>6. Sánchis Llácer, J. (2012). Latín. Madrid: McGraw–Hill</p> <p>7. Guillén, José. (1981). Gramática latina. Salamanca: Ediciones Sígueme.</p> <p>8. Hernández, Rafael. (2008). Gramática latina. México: Esfinge.</p> <p>9. Muñoz Mateos, Agustín. (1967). Etimologías latinas del español. México: Esfinge.</p> <p>10. Muñoz Mateos, Agustín. (2004). Compendio de etimologías grecolatinas del español. México: Esfinge.</p> <p>11. Nieto, Fernando. (2000). Raíces griegas y latinas. México: Trillas.</p> <p>12. Penagos, Luis. (1985). Gramática latina. Santander, Sal Terrae</p> <p>13. Rodríguez Estrada, Mauro. (1990). Presencia del Latín en el español. México: Noriega Editores & Limusa</p>



Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Latín I. Unidad 2	Latín I. Unidad 2
<p>1. Balme, M. y Morwood, M. (2008). Latín. Libro–guía del profesorado. Madrid: Ediciones Akal.</p> <p>2. Barragán Camarena, J. (2008). Etimologías grecolatinas. México: Cultural.</p> <p>3. Reyes Reyes, J. et al. (2005). Latinitas 1. México: cch Sur – unam.</p> <p>4. Santiago Martínez, M. Lourdes. (2004). Etimologías, introducción a la historia del léxico español. México: Pearson.</p> <p>5. Encuentra Ortega, Alfredo. (2011). Latinum per se. Método progresivo de latín. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.</p> <p>6. Nieto, Fernando. (2003). Aprende latín. México: Edere</p> <p>7. Pingarrón Seco, Elena. (1998). Etimos latinos. Barcelona: Octaedro.</p> <p>8. Rivero, Antonio. (2005). Sintaxis latina. México: Universidad Anáhuac del Sur</p> <p>8. Segura Munguía, S. (2012). Método de Latín I. Bilbao: Universidad de Deusto.</p> <p>9. Vitalino, Valcárcel (coordinador). (1995). Didáctica del latín. Actualización científico–pedagógica. Madrid: Ediciones Clásicas.</p> <p>10. Votsch, W. (2006). Gramática latina. Barcelona: Labor</p>	<p>1. Arana Rodríguez, A. (2011). Etimologías grecolatinas. Ocios y teoría. México: Edere.</p> <p>2. Ayuso Calvillo, A. y Montero Cartelle, E. (2008). Latín. Madrid: Ediciones Akal.</p> <p>3. Balme, M. y Morwood, M. (2012). Latín 2. Madrid: Oxford educación.</p> <p>4. Bayet, J. (1966). Literatura Latina. Barcelona: Ariel.</p> <p>5. Herrera, Tarcisio, et al. (2003). Etimología grecolatina del español. México: Porrúa.</p> <p>6. Manzanero Cano, M. y Ibáñez Sanz, M. (2002). Latín. Madrid: Editorial Editex.</p> <p>7. Ayuso Calvillo, A. y Montero Cartelle, E. (2008). Latín. Libro–guía del profesorado. Madrid: Ediciones Akal</p> <p>8. Guillén, José. (1981). Gramática latina. Salamanca: Ediciones Sígueme.</p> <p>9. Hernández, Rafael. (2008). Gramática latina. México: Esfinge</p> <p>10. Muñoz Mateos, Agustín. (1967). Etimologías Latinas del español, México: Esfinge.</p> <p>11. Muñoz Mateos, Agustín. (2004). Compendio de etimologías grecolatinas del español, México: Esfinge.</p>



	<p>12. Nieto, Fernando. (2000). Raíces griegas y latinas México: Trillas.</p> <p>13. Penagos, Luis. (1985). Gramática latina. Santander: Ed. Sal Terrae</p> <p>14. Rodríguez Estrada, Mauro. (1990). Presencia del latín en el español. México: Noriega Editores & Limusa.</p> <p>15. Rubio, Lisardo. (1990). Nueva gramática latina. Madrid: Editorial Coloquio</p>
--	--



N.B.: Al repetirse las referencias bibliográficas, se omite su repetición en caso de haberse colocado una vez en una unidad anterior.

Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Latín I. Unidad 3	Latín I. Unidad 3
1. Ogilvie, M. R. (1995). Los romanos y sus dioses. Madrid: Alianza.	1. Fustel de Coulanges. (2010). La ciudad antigua. Estudio sobre el culto, el derecho y las instituciones de Grecia y Roma. México: Ed. Porrúa

Elaboró la Tania Caldera Chapul





Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Latín II. Unidad 1	Latín II. Unidad 1
1. Paoli, Ugo Enrico. (2000). urbs. La vida en la antigua Roma. Barcelona: Editorial Iberia.	no se colocó bibliografía nueva. Todo ella tiene correspondencia directa con la listada en las unidades anteriores.
Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Latín II. Unidad 2	Latín II. Unidad 2
no se colocó bibliografía nueva. Todo ella tiene correspondencia directa con la listada en las unidades anteriores.	no se colocó bibliografía nueva. Todo ella tiene correspondencia directa con la listada en las unidades anteriores.
Bibliografía no está en biblioteca del plantel Oriente	Bibliografía en biblioteca del plantel Oriente
Latín II. Unidad 3	Latín II. Unidad 3
no se colocó bibliografía nueva. Todo ella tiene correspondencia directa con la listada en las unidades anteriores.	1. Padilla, Gumesindo. (2004). Derecho romano. México: McGraw–Hill.



Elaboró Ixchel Tatiana Caldera Chapul



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE LATÍN EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Sanchis Llácer, Josefa			<div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div> <div> 16/09/2020 </div> <div>RECIBIDO</div>
Año: 2012	País: España	Editorial: McGraw-Hill	
Título: <i>Latín: 1° de bachillerato</i>			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_x ; Comunicativo textual__.			
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer			
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.			
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo		

Autor(es): Sanchis Llácer, Josefa		
Año: 1997	País: España	Editorial: McGraw-Hill
Título: <i>Latín: 2° de bachillerato</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural <u>x</u> ; Comunicativo textual___.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo

Autor(es): Navarro González, J. L., J. M. Rodríguez Jiménez		
Año: 2018	País: España	Editorial: Grupo Anaya
Título: <i>Latín. 1° de Bachillerato</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural <u>x</u> ; Comunicativo textual___.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos___, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE LATÍN EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Segura Munguía, Santiago		
Año: 2012	País: España	Editorial: Universidad de Deusto
Título: <i>Método de latín</i> (dos volúmenes)		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u>x</u> ; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u> </u> ; Comunicativo textual <u> </u> .		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Balme, Maurice y Morwood, James (versión española de Donaciano Pardo y José María Sánchez)		
Año: 2011	País: España	Editorial: Oxford Educación
Título: <i>Latín: 1° de bachillerato</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u> </u> ; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u>x</u> ; Comunicativo textual <u> </u> .		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Balme, Maurice y Morwood, James (versión española de Donaciano Pardo y José María Sánchez)		
Año: 2011	País: España	Año: Oxford Educación
Título: <i>Latín: 2° de bachillerato</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u> </u> ; Didáctico textual <u> </u> ; Enciclopédico-cultural <u>x</u> ; Comunicativo textual <u> </u> .		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE LATÍN EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Agustín Ayuso Calvillo, Enrique Montero Cartelle		
Año: 2008	País: España	Editorial: Ediciones Akal
Título: <i>Latín. 1° de Bachillerato</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural <u>x</u> ; Comunicativo textual__.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Agustín Ayuso Calvillo, Enrique Montero Cartelle		
Año: 2008	Año: 2008	Año: 2008
Título: <i>Latín. Libro guía del profesorado.</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural <u>x</u> ; Comunicativo textual__.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Francisco Manzanero Cano, Manuel Ibañez Sanz		
Año: 2002	México: España	Año: Oxford Educación
Título: <i>Latín: 2° de bachillerato</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural <u>x</u> ; Comunicativo textual__.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE LATÍN EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Testal Parrilla, María		
Año: 1998	País: España	Editorial:
Título: <i>Latín. Un origen común. 1° de bachillerato de humanidades y ciencias sociales</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural x ; Comunicativo textual__.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	




Autor(es): Bosch y Sanso, Bartolomé		
Año: 1988	País: España	Editorial: Universidad de Palma de Mallorca
Título: <i>Palaestra: Método de latín para el 3° y 4° año del bachillerato</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical x ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural ; Comunicativo textual__.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos , ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	


Autor(es): Rodríguez Estrada, Mauro		
Año: 1976	País: México	Editorial: Oxford Educación
Título: <i>Latín: 2° de bachillerato</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical x ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: textos originales x, textos didácticos x, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico <u>latín-español</u> , léxico español-griego.		
Fecha de inventario: 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



INVENTARIO DE LIBROS SOBRE LATÍN EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Schnitzler, Hermann			
Año: 2008	País: España	Editorial: Herder	
Título: <i>Latín. Método para aprender latín</i>			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural __; Comunicativo textual __.			
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer			
Aporta: textos originales x, textos didácticos, ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico latín-español, léxico español-griego.			
Fecha de inventario: 4/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Castellano, Luis Ángel <i>et al.</i>		
Año: 1985	País: Argentina	Editorial: Biblos
Título: Aspectos sintácticos del pronombre relativo en griego, latín y castellano		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical x; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural __; Comunicativo textual __.		
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer		
Aporta: ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico latín-español,		
Fecha de inventario: 4/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo

Autor(es): Rodríguez Estrada, Mauro			
Año: 1976	País: México	Editorial: Edicol	
Título: Presencia del latín en el español			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical x; Didáctico textual __; Enciclopédico-cultural __; Comunicativo textual __.			
Método: <u>Deductivo</u> ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer			
Aporta: ejercicios con oraciones x, esquemas gramaticales x; léxico latín-español			
Fecha de inventario: 4/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	


INVENTARIO DE LIBROS SOBRE LATÍN EN LA BIBLIOTECA DEL PLANTEL SUR

Autor(es): Rizo López, Francisco			
Año: 1988	País: México	Editorial: CCH	
Título: <i>Latín.</i>			
Temática cultural: Historia del latín			
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: <u>x</u>			
Relacionado con la unidad <u>1</u> de Griego I / II o de <u>Latín I</u> / II			
Fecha de inventario: 4/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): García Gual, Carlos		
Año: 1995	País: España	Editorial: Anagrama
Título: La antigüedad novelada: las novelas históricas sobre el mundo griego y romano		
Temática cultural: Recepción de los clásicos		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: <u>x</u>		
Relacionado con la unidad: todas de Griego I / II o de <u>Latín I</u> / II		
Fecha de inventario: 11/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo


Autor(es): Guy de la Bédoyère ; traducción de David León Gómez		
Año: 2017	País: España	Editorial: Ediciones del Pasado y del Presente
Título: La guardia pretoriana: ascenso y caída de la escolta imperial de Roma		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: <u>x</u>		
Relacionado con la unidad <u>1</u> de Griego I / II o de <u>Latín I</u> / II		
Fecha de inventario: 23/oct/19		Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo



Autor(es): David Potter ; traducción de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar		
Año: 2017	País: España	Editorial: Ediciones del Pasado y del Presente
Título: Los emperadores de Roma: historia de la Roma imperial desde Julio Cesar hasta el último emperador		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Theodor Mommsen ; traducción de Alejo García Moreno ; prólogo de Francisco Socas		
Año: 2013	País: España	Editorial: Espuela de Plata
Título: Figuras de la historia de Roma		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Chris Wickham ; presentación de Eduardo Manzano ; traducción de Cecilia Belza y Gonzalo García		
Año: 2013	País: España	Editorial: Presente y Pasado
Título: El legado de Roma: una historia de Europa de 400 a 1000		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Philip Matyszak ; traducción David Govantes Edward		
Año: 2012	País: España	Editorial: Akal
Título: La antigua Roma por cinco denarios al día		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: _____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Robert Hughes ; traducción, Enrique Herrando		
Año: 2011	País: España	Editorial: Crítica
Título: Roma: Una historia cultural		
Temática cultural: cultura romana		
Nivel Bachillerato: x	Nivel Profesional: _____	
Relacionado con todas las unidades de Latín I y II		
Fecha de inventario: 23/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Pastor, Bárbara		
Año: 2008	País: España	Editorial: Nowtilus
Título: Breve historia de Roma: monarquía y república		
Temática cultural: Historia		
Nivel Bachillerato: x	Nivel Profesional: _____	
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Pastor, Bárbara		
Año: 2008	País: España	Editorial: Nowtilus
Título: Breve historia de Roma: El imperio		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: x	Nivel Profesional: _____	
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Drenne, Olga Noemí (recopiladora); Pironio Mónica (ilustradora)		
Año: 2006	País: Argentina	Editorial: Longseller
Título: mitos Antiguos de Grecia y de Roma		
Temática cultural: mitología		
Nivel Bachillerato: x	Nivel Profesional: _____	
Relacionado con la unidad 2 de Griego II y la unidad 2 de Latín I		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): d'Ors, Xavier		
Año: 2001	País: España	Editorial: Akal
Título: Antología de textos jurídicos de Roma		
Temática cultural: derecho		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con las unidades 3 de Latín I y II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Tim Cornell y John Matthews		
Año: 2000	País: España	Editorial: Akal
Título: Roma: legado de un imperio		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Tito Livio ; introducción general Antonio Fontan ; traducción y notas de José Antonio Villar		
Año: 2000	País: España	Editorial: Gredos
Título: Historia de Roma desde su fundación		
Temática cultural: Historia		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Zuffi, Stefano		
Año: 2000	País: España	Editorial: Electa
Título: La antigua Roma: la construcción de un mito desde Augusto a Justiniano		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Roldán Hervás, José Manuel		
Año: 1994	País: España	Editorial: Sintesis
Título: El imperio romano: Roma y la conquista del mundo mediterráneo, 264-133 a.c.		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: : ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Codoñer Merino, Carmen		
Año: 1992	País: México	Editorial: Rei
Título: Roma y su imperio		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Dionisio, de Halicarnaso		
Año: 1988	País: España	Editorial: Gredos
Título: Historia antigua de Roma		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Carl Grimberg y Ragnar Svanstrom ; traducido por T. Riano		
Año: 1987	País: España/México	Editorial: Daimon
Título: Roma: Monarquía, república, imperio -- caos		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Hadas, Moisés		
Año: 1985	País: México	Editorial: Ediciones Culturales Internacionales
Título: La Roma Imperial		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 PLANTEL VALLEJO
 JEFATURA DE SECCIÓN
 ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

 16/09/2020
RECIBIDO

Autor(es): Guillén Cabañero, José		
Año: 1980	País: España	Editorial: Ediciones Sígueme
Título: Urbs Roma: vida y costumbres de los romanos		
Temática cultural: cultura		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con todas las unidades de Latín I y II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Diakov, Vladimir Nikolavich		
Año: 1966	País: México	Editorial: Grijalbo
Título: Historia de la antigüedad: Roma		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Aymard, André; traducción de Eduardo		
Año: 1960	País: España	Editorial: Eds. Destino
Título: Roma y su imperio		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 SECRETARÍA ACADÉMICA

 13/11/2020
 CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES
REVISADO

Autor(es): García Gérboles Lorna		
Año: 2013	País: España	Editorial: Andavira
Título: Prácticas de derecho romano		
Temática cultural: derecho		
Nivel Bachillerato: ____	Nivel Profesional: x	
Relacionado con las unidades 3 de Latín I y II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Huber Olea, Francisco José		
Año: 2009	País: México	Editorial: IURE Editores
Título: Glosario de derecho romano		
Temática cultural: derecho		
Nivel Bachillerato: ____	Nivel Profesional: x	
Relacionado con las unidades 3 de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Ferril, Arther		
Año: 2007	País: España	Editorial: EDAF
Título: La caída del Imperio romano: las causas militares		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: ____	Nivel Profesional: x	
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 25/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Rabinovich-Berkman, Ricardo David		
Año: 2006	País: Ecuador	Editorial: Cevallos Editora Jurídica
Título: Derecho Romano para Latinoamérica		
Temática cultural: derecho		
Nivel Bachillerato: x	Nivel Profesional: ____	
Relacionado con las unidades 3 de Latín I y II		
Fecha de inventario: 28/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Viciano, Alberto		
Año: 2003	País: Ecuador	Editorial: Universidad Católica San Antonio
Título: Cristianización del Imperio Romano		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 28/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Petit, Eugene		
Año: 2002	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Tratado elemental de derecho romano		
Temática cultural: derecho romano		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: ____		
Relacionado con las unidades 3 de Latín I y II		
Fecha de inventario: 28/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Huber Olea, Francisco José		
Año: 2000	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Diccionario de derecho romano: comparado con derecho mexicano y canónico		
Temática cultural: derecho		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con las unidades 3 de Latín I y II		
Fecha de inventario: 28/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Iglesias, Juan		
Año: 1999	País: España	Editorial: Ariel
Título: Derecho romano		
Temática cultural: derecho		
Nivel Bachillerato: ____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con las unidades 3 de Latín I / II		
Fecha de inventario: 28/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	





Autor(es): García Moreno, Luis		
Año: 1998	País: España	Editorial: Síntesis
Título: El bajo imperio romano		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 28/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 PLANTEL VALLEJO
 JEFATURA DE SECCIÓN
 ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 16/09/2020 
RECIBIDO

Autor(es): Sainz y Gómez Salcedo, José María		
Año: 1991	País: México	Editorial: Limusa
Título: Derecho romano I		
Temática cultural: derecho		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con las unidades 3 de Latín I / II		
Fecha de inventario: 28/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Herodiano		
Año: 1985	País: España	Editorial: Gredos
Título: Historia del imperio romano: Después de Marco Aurelio		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 28/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Asimov, Isaac		
Año: 1983	País: México	Editorial: Alianza
Título: El imperio Romano		
Temática cultural: historia		
Nivel Bachillerato: x Nivel Profesional: _____		
Relacionado con la unidad 1 de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 28/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 SECRETARÍA ACADÉMICA
 13/11/2020 
 CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES
REVISADO

INVENTARIO DE LIBROS SOBRE LATÍN EN LA BIBLIOTECA

Autor(es): Bernal, Beatriz		
Año: 1981	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Historia del derecho romano y de los derechos neorromanistas		
Temática cultural: derecho		
Nivel Bachillerato: _____ Nivel Profesional: x		
Relacionado con la unidad _____ de Griego I / II o de Latín I / II		
Fecha de inventario: 28/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Aznar Royo, José Ignacio y Alarcón Rodríguez, Tania		
Año: 2013	País: México	Editorial: Pearson
Título: <i>Etimologías grecolatinas del español</i>		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de:		
Relacionado con la unidad <u>todas</u> de Griego I / II o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario 4/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Pimentel Álvarez, Julio		
Año: 2007	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Diccionario: latín-Español Español-latín		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: todas		
Relacionado con la unidad todas de Griego I / II o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Herrera Zapién, Tarsicio		
Año: 1981	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Etimología grecolatina del español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): García Pérez, Manuel		
Año: 1964	País: México	Editorial: Secretaría de Educación Pública
Título: Tratado elemental de etimología greco-latino-castellana y latina		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Barragán Camarena, Jorge		
Año: 2010	País: México	Editorial: Grupo Editorial Patria
Título: Etimología grecolatinas: texto y ejercicios de investigación lexicológica		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Cervantes Gutiérrez, Pablo Sergio		
Año: 2010	País: México	Editorial: Grupo Editorial Patria
Título: Etimologías grecolatinas		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Muñoz Rocha, Carlos I		
Año: 2010	País: México	Editorial: McGraw-Hill Interamericana
Título: Etimología grecolatinas del español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Barragán Camarena, Jorge		
Año: 2009	País: México	Editorial: Grupo Editorial Patria
Título: Etimología grecolatinas: teoría y práctica		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 PLANTEL VALLEJO
 JEFATURA DE SECCIÓN
 ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 16/09/2020
RECIBIDO

Autor(es): Corral Corral, Manuel		
Año: 2009	País: México	Editorial: Édere
Título: Juego con palabras: etimologías grecolatinas para jóvenes		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Arana Rodríguez, Alejandra		
Año: 2007	País: México	Editorial: Édere
Título: Etimología grecolatinas: práctica, ocios y teoría		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Herrera Vázquez, Marina Adriana		
Año: 2006	País: México	Editorial: Esfinge
Título: Etimologías: nuevas estrategias para su aprendizaje		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 SECRETARÍA ACADÉMICA
 13/11/2020
 CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES
REVISADO

Autor(es): Mateos Muñoz, Agustín		
Año: 2006	País: México	Editorial: Esfinge
Título: Cuaderno de etimologías grecolatinas del español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas del español		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 PLANTEL VALLEJO
 JEFATURA DE SECCIÓN
 ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 16/09/2020
RECIBIDO

Autor(es): Mateos Muñoz, Agustín		
Año: 2006	País: México	Editorial: Esfinge
Título: Etimología latinas del español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: Etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Aznar Royo, José Ignacio		
Año: 2000	País: México	Editorial: Pearson Educación de México
Título: Etimologías grecolatinas: orígenes del español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Camacho Becerra, Heriberto		
Año: 1997	País: México	Editorial: Limusa
Título: Manual de etimologías grecolatinas		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 SECRETARÍA ACADÉMICA
 13/11/2020
 CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES
REVISADO

Autor(es): Santiago Martínez, María de Lourdes		
Año: 1994	País: México	Editorial: Alhambra
Título: Etimologías: introducción a la historia del léxico español		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



Autor(es): Camacho Becerra		
Año: 1990	País: México	Editorial: Limusa
Título: Manual de etimologías grecolatinas		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Cortes Ávila, Gabriel		
Año: 1990	País: México	Editorial: Porrúa
Título: Etimologías latinas y griegas del castellano		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	

Autor(es): Mateos Muñoz, Agustín		
Año: 1970	País: México	Editorial: Esfinge
Título: Compendio de etimologías grecolatinas del español: desarrollo de los programas oficiales		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: etimologías grecolatinas		
Relacionado con la unidad todas de <u>Griego I / II</u> o de <u>Latín I / II</u>		
Fecha de inventario: 30/oct/19	Inventarió: Raúl Alejandro Romo Estudillo	



**Catálogo de obras incluidas en el programa de estudio de Latín I que no están disponibles
y las que están disponibles en la biblioteca del plantel Sur**

Autor	Título	Editorial	Año	
Arana Rodríguez, A.	Etimologías grecolatinas. Práctica, ocios y teoría	Edere	2011	
Ayuso Calvillo, A. y Montero Cartelle, E.	Latín	Akal	2008	20
Ayuso Calvillo, Agustín	Latín. Libro–guía del profesorado	Akal	2012	15
Balme, M. y Morwood, M.	Latín 2	Oxford educación	2012	15
Baños Baños, J. M. (coordinadora)	Sintaxis del latín clásico	Liceus	2009	
Barrow, R. H.	Los romanos	FCE	1983	64
Bayet, J.	Literatura Latina	Ariel	1966	10
Encuentra Ortega, Alfredo.	Latinum per se. Método progresivo de latín	Prensas Universitarias de Zaragoza	2011	
Fustel de Coulanges.	La ciudad antigua. Estudio sobre el culto, el derecho y las instituciones de Grecia y Roma	Porrúa	2010	21
Guillén, José	Gramática latina	Sígueme	1981	
Hernández, Rafael.	Gramática latina	Esfinge	2008	15
Manzanero Cano, M. y Ibáñez Sanz, M.	Latín	Editex	2002	5
Mommsen, T.	Historia de Roma	Losada	1952	
Muñoz Mateos, Agustín	Etimologías latinas del español	Esfinge	1967	31
Muñoz Mateos, Agustín	Compendio de etimologías grecolatinas del español	Esfinge	2004	96
Navarro González, J. L. y Rodríguez Jiménez, J. M.	Latín	Grupo Anaya	2008	
Nieto, Fernando	Raíces griegas y latinas	Trillas	2000	
Nieto, Fernando	Aprende latín	Edere	2003	
Oerberg, H	Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana	Domus latina	1954	10



Ogilvie, M. R.	Los romanos y sus dioses	Alianza	1995	
Penagos, Luis.	Gramática latina	Sal Terrae	1985	67
Pingarrón Seco, Elena	Etimos latinos	Octaedro	1998	
Reyes Reyes, J. et al.	Latinitas 1	cch Sur– unam	2005	
Rivero, Antonio.	Sintaxis latina	Universidad Anáhuac del Sur.	2005	
Rodríguez Estrada, Mauro	Presencia del Latín en el español	Noriega Editores & Limusa	1990	7
Rubio, Lisardo	Nueva gramática latina	Coloquio	1990	5
SánchisLlácer, J.	Latín	McGraw–Hill	2012	15
Segura Munguía, S.	Método de Latín I	Universidad de Deusto.	2012	
Vitalino, Valcárcel (coordinador).	Didáctica del Latín. Actualización científico– pedagógica	Ediciones Clásicas	1995	
Votsch, W.	Gramática latina	Labor	2006	





**Catálogo de obras incluidas en el programa de estudio de Latín II que no están disponibles
y las que están disponibles en la biblioteca del plantel Sur**

Autor	Título	Editorial	Año	Sur
Irigoyen, Patricia et al.	Latín jurídico	McGraw Hill	2008	
Padilla, Gumesindo.	Derecho romano	McGraw Hill	2004	
Paoli, Ugo Enrico.	Urbs. La vida en la antigua Roma	Iberia.	2000	



Raúl Romo Estudillo


INVENTARIO DE LIBROS SOBRE MANUALES DE LATÍN EN LA BIBLIOTECA DE VALLEJO

Autor(es): Ayuso C., Agustín y Montero C., Enrique. (15 ejemplares)			<div>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO JEFATURA DE SECCIÓN ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</div> <div> 16/09/2020 </div> <div>RECIBIDO</div>
Año: 2008	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Akal Ediciones	
Título: Latín: 1º Bachillerato.			
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_X ; Comunicativo textual__.			
Método: Deductivo ; Inductivo			
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar. Analizar morfosintácticamente.			
Aporta: textos originales_X, textos didácticos_X, ejercicios con oraciones_X, esquemas gramaticales_X ; léxico griego-español, léxico español-griego. Textos originales con traducción y demasiada información cultural enciclopédica.			
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.		Inventarió: Alejandro Flores Barrón	


Autor(es): Ayuso C., Agustín y Montero C., Enrique. (15 ejemplares)		
Año: 2008	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Akal
Título: <i>Latín, libro guía del profesorado.</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical_X ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural_X ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar. Análisis morfosintáctico.		
Aporta: textos originales__, textos didácticos__, ejercicios con oraciones_X, esquemas gramaticales__ ; léxico griego-español, léxico español-griego. Aporta temas de Civilización latina y Literatura latina; Bibliografía para profesores, Páginas web.		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Balme, Maurice, Morwood, James, Pardo, Donaciano, Sánchez, José		
Año: 2011	Ciudad: Madrid, España.	Editorial: Oxford Educación.
Título: Latín 1 Bachillerato: Humanidades y Ciencias Sociales.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural <u>X</u> ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__, textos didácticos__, ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales <u>X</u> ; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA ACADÉMICA



13/11/2020



CONSEJO ACADÉMICO DE
TALLERES

REVISADO

Autor(es): Balme, Maurice, Morwood, James, Pardo, Donaciano, Sánchez, José.		
Año: 2011	Ciudad: Madrid, España.	Editorial: Oxford Educación.
Título: Latín 2 Bachillerato: Humanidades y Ciencias Sociales.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural <u>X</u> ; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales___, textos didácticos <u>X</u> , ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales___; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Batllori, Toni, Led, Pere, Udina, José M.		
Año: 2015	Ciudad: Barcelona, España	Editorial: Gedisa
Título: Hic et Nunc: aquí y ahora seguimos hablando latín.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual <u>X</u> ; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos <u>X</u> , ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales___; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Elías A., Edgar.		
Año: 2000	Ciudad: México	Editorial: Porrúa
Título: Frases y expresiones latinas.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual <u>X</u> ; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual <u>X</u> .		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos___, ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales___; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Hammond, Mason y Amory, Anne.		
Año: 1962 (2ª edición)	Ciudad: London, Inglaterra	Editorial: Harvard University Press.
Título: <i>Aeneas to Augustus, a beginning latin reader for college students.</i> 461págs.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual <u>X</u> ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos__, ejercicios con oraciones__, esquemas gramaticales__; léxico griego-español, léxico español-griego.		
Aporta 90 textos latinos seleccionados, que van en línea cronológica, de los tiempos de Eneas a los de Augusto, con introducciones breves y notas a cada texto (1-48 en prosa; 49-90 en verso).		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Herrera Z., Tarsicio.		
Año: 1975	Ciudad: México	Editorial: Porrúa
Título: <i>Método de latín en frases célebres de ciencias y letras: para nivel de bachillerato y de facultad o para uso autodidáctico.</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u>X</u> ; Didáctico textual <u>X</u> ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual <u>X</u> .		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir, escuchar , hablar		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos__, ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales__; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Manzanero C., Francisco e Ibañez S., Manuel.		
Año: 2002	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Editex
Título: <i>Latín: Humanidades y Ciencias sociales.</i>		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural <u>X</u> ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir , escuchar, hablar		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos <u>X</u> , ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales <u>X</u> ; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Moyano Ll., E.		
Año: 1963	Ciudad: Barcelona, España	Editorial: Herder
Título: Latín vital		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual <u>X</u> ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual <u>X</u> .		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__, textos didácticos <u>X</u> , ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales <u>X</u> ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Navarro G., J.L. y Rodríguez J., M.		
Año: 2018	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Grupo Anaya
Título: Bachillerato 1: Latín.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural <u>X</u> ; Comunicativo textual__.		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer, escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos <u>X</u> , ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales <u>X</u> ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Oerberg, Hans		
Año: 2001	Ciudad: España	Editorial: Cultura Clásica
Título: Lingua latina: per se illustrata		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual <u>X</u> ; Enciclopédico-cultural__ ; Comunicativo textual <u>X</u> .		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer, escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales__, textos didácticos <u>X</u> , ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales__ ; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Ortega B., Arturo		
Año: 1993	Ciudad: México	Editorial: Trillas
Título: Antología de frases latinas: clasificadas por temas.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual <u>X</u> ; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual <u>X</u> .		
Método: Deductivo; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer , escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos___, ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales___; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Rubio, Lisandro		
Año: 1966	Ciudad: Barcelona, España	Editorial: Ariel
Título: Introducción a la sintaxis estructural del latín.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical <u>X</u> ; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural___; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en latín: Leer , escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos___, ejercicios con oraciones <u>X</u> , esquemas gramaticales___; léxico latín-español, léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Sanchis, Josefa.		
Año: 2012	Ciudad: Madrid, España	Editorial: Mc Graw-Hill
Título: Latín 1º de bachillerato.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical___; Didáctico textual___; Enciclopédico-cultural <u>X</u> ; Comunicativo textual___.		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos <u>X</u> , ejercicios con oraciones___, esquemas gramaticales <u>X</u> ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Sanchis, Josefa y Ballester, Octavi.		
Año: 1997	Ciudad: Madrid, España.	Editorial: Mc Graw-Hill.
Título: Latín 2º de bachillerato.		
Enfoque de Enseñanza-aprendizaje: Gramatical__ ; Didáctico textual__ ; Enciclopédico-cultural <u>X</u> ; Comunicativo textual__ .		
Método: Deductivo ; Inductivo		
Habilidades lingüísticas que promueve en griego o latín: Leer , escribir, escuchar, hablar		
Aporta: textos originales <u>X</u> , textos didácticos <u>X</u> , ejercicios con oraciones__ , esquemas gramaticales <u>X</u> ; léxico latín-español , léxico español-latín.		
Fecha de inventario	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



INVENTARIO DE LIBROS CON TEMÁTICA **CULTURAL** SOBRE LATÍN EN LA BIBLIOTECA DE VALLEJO

Autor(es): Cousin, Jean.		
Año: 1963	Ciudad: Buenos Aires, Argentina	Editorial: Eudeba
Título: Los estudios latinos.		
Temática cultural: Bibliografía comentada acerca de los estudios latinos en Francia, para quienes estudian letras clásicas o filología.		
Nivel Bachillerato:___ Nivel Profesional: <u>X</u>		
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

INVENTARIO DE LIBROS DE **ETIMOLOGÍA Y DICCIONARIOS** LATINOS EN LA BIBLIOTECA DE VALLEJO

Autor(es): Alarcón, Tania y Aznar, José I.		
Año: 2006	Ciudad: México	Editorial: Pearson Educación de México
Título: Etimologías grecolatinas: orígenes del español.		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de:		
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Arana Rodríguez, Alejandra.		
Año: 2007	Ciudad: México	Editorial: Édere
Título: <i>Etimologías grecolatinas: prácticas, ocios y teoría.</i>		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: diferentes especialidades		
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Barragán, Jorge.		
Año: 2004	Ciudad: México	Editorial: México, D.F.: Cultural
Título: <i>Etimologías grecolatinas: texto y ejercicios de investigación lexicológica.</i>		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de:		
Relacionado con la unidad ____ de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Barbería, María E.		
Año: 2006	Ciudad: Buenos Aires, Argentina	Editorial: Valletta
Título: <i>Diccionario de latín jurídico.</i>		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: Derecho.		
Relacionado con la unidad <u>3</u> de Latín II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Blánquez, Agustín.		
Año: 1985, 1988	Ciudad: Barcelona, España	Editorial: Sopena
Título: <i>Diccionario latino-español, español-latino: 160,000 voces de entrada.</i>		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: para búsqueda de vocabulario latino.		
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	



Autor(es): Cortés, Gabriel.		
Año: 1990	Ciudad: México	Editorial: Porrúa
Título: <i>Etimologías latinas y griegas del castellano.</i>		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de:		
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 PLANTEL VALLEJO
 JEFATURA DE SECCIÓN
 ÁREA DE TALLERES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

 16/09/2020
RECIBIDO

Autor(es): De Gasperin, Roberto y De Gasperin, Gino.		
Año: 1989	Ciudad: México	Editorial: Trillas
Título: <i>Etimologías latinas: módulos para bachillerato.</i>		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: diferentes especialidades		
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): Flores, Hugo.		
Año: 1985	Ciudad: Guadalajara, México	Editorial: Universidad de Guadalajara
Título: <i>Etimologías grecolatinas.</i>		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de:		
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

Autor(es): García de Diego, Vicente (prologista)		
Año: 2011	Ciudad: Barcelona, España	Editorial: Vox
Título: <i>Diccionario ilustrado: latino-español, español-latino.</i>		
Apoya al alumno para búsqueda y ampliación de vocabulario especializado de: búsqueda de vocabulario en latín.		
Relacionado con la unidad <u>I, II, III</u> de Latín I / II		
Fecha de inventario: 23 de Sept 2019.	Inventarió: Alejandro Flores Barrón	

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 SECRETARÍA ACADÉMICA

 13/11/2020
 CONSEJO ACADÉMICO DE TALLERES
REVISADO

**INVENTARIO DE REFERENCIAS DE LOS PROGRAMAS DE LATÍN I-II, NO EXISTENTES EN BIBLIOTECA VALLEJO.
LATÍN I**

1. Baños Baños, J. M. (coordinadora). (2009). <i>Sintaxis del latín clásico</i> . Madrid: Liceus. (referencia sólo para la unidad 1)	
2. Encuentra Ortega, A. (2011). <i>Latinum per se. Método progresivo de latín</i> . Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.	
3. Guillén, J. (1981). <i>Gramática latina</i> . Salamanca: Ediciones Sígueme.	
4. Mommsen, T. (1952). <i>Historia de Roma</i> . Buenos Aires: Losada. (referencia sólo para la unidad 1)	
5. Nieto, F. (2000). <i>Raíces griegas y latinas</i> . México: Trillas.	
6. Nieto, F. (2003). <i>Aprende latín</i> . México: Edere.	
7. Rivero, A. (2005). <i>Sintaxis latina</i> . México: Universidad Anáhuac del Sur.	
8. Vitalino, V (coordinador). (1995). <i>Didáctica del Latín. Actualización científico-pedagógica</i> . Madrid: Ediciones Clásicas.	
9. Votsch, W. (2006). <i>Gramática latina</i> . Barcelona: Labor.	
Comentario: Estos libros (2-3, 5-9) son referencia para el profesor en la Unidad 1, 2, 3 de Latín I y II . No hay ejemplares en la Biblioteca del plantel.	
10. Ogilvie, M. R. (1995). <i>Los romanos y sus dioses</i> . Madrid: Alianza.	
Comentario: Son referencia para el profesor en la Unidad 3 . No hay ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
Inventarió: Alejandro Flores Barrón	fecha de inventariado: 4 de Feb de 2020



1

**INVENTARIO DE REFERENCIAS DE LOS PROGRAMAS DE LATÍN I-II, NO EXISTENTES EN BIBLIOTECA VALLEJO.
LATÍN II**

11. Bayet, J. (1984). <i>La religión romana</i> . Madrid: Cristiandad.	
Comentario: Es referencia para estudiantes en la Unidad 3 , pero es un libro para especialistas y no para difusión del tema.	
12. Irigoyen, P. et al. (2008). <i>Latín jurídico</i> . México: McGraw Hill.	
Comentario: Es referencia para el profesor en la Unidad 3 . No hay ejemplares en existencia en la Biblioteca del plantel Vallejo.	
Inventarió: Alejandro Flores Barrón	fecha de inventariado: 4 de Feb de 2020



Referencias por unidad del Programa de Latín I

Tipo de refer	Para el estudiante	Para el profesor	Referencias electrónicas	TOTALES	
				IMPRES	ELECTR
LATÍN I	Impresas	Impresas			
UNIDAD I	10	16	4	26	4
UNIDAD II	10	16	3	26	3
UNIDAD III	12	15	3	27	3

Referencias por unidad del Programa de Latín II

Tipo de refer	Para el estudiante	Para el profesor	Referencias electrónicas	TOTALES	
				IMPRES	ELECTR
LATÍN II	Impresas	Impresas			
UNIDAD I	8	14	4	22	4
UNIDAD II	8	16	3	24	3
UNIDAD III	13	19	3	32	3

Referencias por unidad existentes e inexistentes de Latín I en las Bibliotecas de los planteles

PLANTEL	AZCAPOTZALCO		NAUCALPAN		ORIENTE		SUR		VALLEJO	
	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes
UNIDAD I	12	14	13	13	13	13	15	7	17	9
UNIDAD II	13	13	15	11	15	11	18	5	19	7
UNIDAD III	13	14	15	12	15	12	17	6	19	8

Referencias por unidad existentes e inexistentes de Latín II en las Bibliotecas de los planteles

PLANTEL	AZCAPOTZALCO		NAUCALPAN		ORIENTE		SUR		VALLEJO	
	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes	Existentes	Inexistentes
UNIDAD I	10	11	11	11	11	11	18	5	15	7
UNIDAD II	11	13	14	10	13	11	18	5	17	7
UNIDAD III	16	16	17	15	17	15	17	6	22	10

Elaboró Alejandro Flores Barrón

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

***Seminario Central de Seguimiento a
los Programas de Estudio de las materias de Griego***



12. INVENTARIO SOBRE INFORMES DE ÁREA BÁSICA

DE PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO

DE GRIEGO I-II

DEL CICLO 2018-2019

en el siguiente orden:

IX CHEL TATIANA CALDERA CHAPUL (ORIENTE)

JUAN REYES REYES (SUR)

ALEJANDRO FLORES BARRÓN (VALLEJO)

ELSA MA DE LOS ÁNGELES HERNÁNDEZ (VALLEJO)





ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

*Seminario Central de Seguimiento a
los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín*

Revisión de los Informes de Docencia de Profesores de Carrera
Ficha Individual



Profesora: **Tatiana Ixchel Caldera**

Plantel: **Oriente** Ciclo escolar reportado: **2018-2019**

Categoría y nivel: **Asociado C, T C interino** Turno: **Vespertino** Asignatura: **Griego I-II**

- Material que el docente reporta haber utilizado:

Para una de sus estrategias refiere el texto de: Almodóvar García, J. y Gómez Tirado, J. (2002). *Griego I Bachillerato en humanidades y ciencias sociales*. Madrid: Editex.

Y para su segunda estrategia refiere: Rosas, M. (2009). *Introducción al curso de la anatomía y la fisiología*. En Educación para la salud. México: Prentice Hall.

- ¿Elaboró el profesor el material?: (si) **(no)** **(adaptó)** (en grupo) (coordinó)

- **Características del material utilizado:**

- Impreso: **X** / en Línea ____ / archivo electrónico **X** / fotocopiado ____ .
- Enfoque de enseñanza: **Formal**.
- Método: **Deductivo de Gramática-traducción**.
- Habilidades lingüísticas que desarrolla: leer **X**, escribir ____, escuchar ____, hablar ____.
- Conocimientos gramaticales: **A través de tarjetas de apoyo gramatical**.
- Conocimientos Culturales: **A través de investigaciones**.
- Ampliación de vocabulario: **Mediante listas de palabras y lectura de textos en español**.

PRIMERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde al **Programa** y a la **Formación docente**.

Se refiere a: **Enfoque, Aprendizajes, Temática** <contenidos nuevos>.

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico. **No aplica**.

Congruencia con respecto al: **Nuevo Enfoque. Desfase disciplinario, didáctico, metodológico, lingüístico, cognitivo.**

Es adecuado el planteamiento de la profesora, porque en los programas de Griego I y II 2016 se reconoce explícitamente el avance hacia el enfoque comunicativo y se proponen las secuencias textuales: descriptivas, explicativas, instructivas y dialogales, para lograr aprendizajes a nivel



textual, no instrumentados, esto se ve reflejado en los propósitos, aprendizajes y temáticas de los programas, ya que el desconocimiento de los Enfoques disciplinarios impide a los profesores entender las necesidades metodológicas y los apoyos didácticos que deben instrumentarse en los programas para darle congruencia a todo el programa. Por el contrario, persiste cierta resistencia al cambio de enfoque. (AFB)

Es de la Unidad I, II, III: *Se refiere a todas las unidades de Griego I y II.*

Del aprendizaje: *Se refiere a los nuevos contenidos y a un nuevo enfoque disciplinario que abarcan una parte de los aprendizajes de las tres unidades de Griego I y II.*



Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (cita, p. 8)

“El ciclo escolar 2018-2019 fue la primera puesta en práctica del nuevo Programa de Estudio de Griego I-II. Lo que ha llevado a abordar nuevos contenidos y un nuevo enfoque disciplinario que han creado retos en la secuenciación de los aprendizajes de los alumnos.”

Solución que propone el docente: (cita, p. 8-9)

“Considero que falta tiempo de práctica y más trabajo colegiado para lograr vincular y concatenar los tres componentes propuestos en la materia, lo que impactaría de manera positiva y significativa en el aprendizaje de los estudiantes.”

OBSERVACIONES:

Concatenar los llamados componentes es una tarea imposible, ni aunque se haga de manera colegiada, porque los componentes fueron introducidos por el desconocimiento de los enfoques de enseñanza, como una forma de incluir lo cultural al lado de lo gramatical y lo etimológico.

Retomando lo que propone la profesora, la tarea colegiada que se requiere emprender es la formación docente en el enfoque disciplinario del Área de Talleres. De ese modo se impactaría de manera positiva y significativa los aprendizajes de los alumnos. Y se percatarían los profesores de lo extraña que es la combinación del enfoque comunicativo con los tres componentes, ya que en éstos pervive el enfoque formal con la oración como unidad de estudio, y un enciclopedismo no congruente con los propósitos formativos del Colegio; mientras que en el enfoque comunicativo lo principal es el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la unidad de estudio de la lengua en uso son los enunciados y los textos. (AFB)

SEGUNDA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde al **Programa y a factores externos.**

Se refiere a **Aprendizajes.**

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico. **No aplica.**

Congruencia con respecto al: Enfoque, Programa. Desfase disciplinario, didáctico, metodológico, lingüístico, cognitivo. **No aplica.**

Es de la Unidad I, II, III: *de todo el Programa.*

Del aprendizaje: *No especifica unidad.*



Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (cita, p. 8)

“Durante este ciclo escolar considero que hubieron dificultades de aprendizaje. Sin embargo, se debió en buena medida a los factores externos que golpearon la vida escolar en el Colegio.”

Solución que propone el docente: (cita, p. 8-9)

“Considero que falta tiempo de práctica y más trabajo colegiado para lograr vincular y concatenar los tres componentes propuestos en la materia, lo que impactaría de manera positiva y significativa en el aprendizaje de los estudiantes.”



OBSERVACIONES:

Los factores externos, que han influido en la vida académica de planteles como Azcapotzalco y Oriente, impiden valorar las dificultades de aprendizaje en el aula en condiciones académicas normales, paros intermitentes o planteles tomados, o el caso de una estudiante asesinada por una bala perdida en el plantel Oriente, son factores que alteran cualquier proceso educativo.

Pese a los factores externos, y a la pérdida de clases que permitirían una aplicación normal de los programas; tiene razón en la falta de un trabajo colegiado, sólo que ese trabajo colegiado requiere de formación docente en el enfoque disciplinario del Área de Talleres, porque sin ese componente y sus propósitos formativos, el trabajo colegiado termina aplicando el enfoque formal a los materiales didácticos, como ha sucedido en los planteles, en los grupos de trabajo. En ese sentido es significativo que a la mayoría de los profesores no les inquiete la falta de formación institucional, que le permita adquirir un perfil docente acorde con el Modelo Educativo del Colegio. La inseguridad laboral parece compensarse con una libertad de cátedra en la que la formación docente no cuenta, cuando debería institucionalmente promoverse la seguridad laboral y una formación que permitiera el desapego de los profesores a su fuente de trabajo. (AFB)

TERCERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde al: (**Programa, al Material**, a la Bibliografía, a los Estudiantes, a la Formación docente.)

Se refiere a: (Propósitos, **Aprendizajes, Temática** <contenidos declarativos, procedimentales, actitudinales>.)

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico. **No aplica.**

Congruencia con respecto al: (Enfoque, Programa. **Desfase disciplinario, didáctico, metodológico, lingüístico, cognitivo.**)

Es de la Unidad III: (**Gramática textual de la secuencia explicativa**).

Del aprendizaje: *del 1 a 6 de los componentes gramatical y cultural y su temática (excepto aprendizaje 4 y su temática léxica).*

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (cita, p. 8-9)

“También existieron inconvenientes por lo complicado de encontrar textos que vincular los componentes textual, cultural y léxico. Por lo anterior, los elementos textuales y culturales a veces parecían desconectados. Por ejemplo, la unidad 3 de griego I plantea como componente cultural la filosofía, pero los textos filosóficos son muy complicados en su estructura lingüística como para utilizar un texto con dicha temática. Lo que causó un poco de confusión en los



alumnos con respecto a la secuenciación de las temáticas, pues, usé un texto que cumplía con todas las características morfológicas, pero no era de filosofía. Considero que falta tiempo de práctica y más trabajo colegiado para lograr vincular y concatenar los tres componentes propuestos en la materia, lo que impactaría de manera positiva y significativa en el aprendizaje de los estudiantes.”

Solución que propone la docente: (cita, p. 8-9)



“Considero que falta tiempo de práctica y más trabajo colegiado para lograr vincular y concatenar los tres componentes propuestos en la materia, lo que impactaría de manera positiva y significativa en el aprendizaje de los estudiantes.”

OBSERVACIONES:

*El darle temática autónoma a cada componente, en lugar de extraerla de los textos tipificados provoca la desarticulación temática que refiere la profesora. Pero que, además, esa triplicación temática complica la selección de textos. Sobre todo, si no hay formación docente que ayude a la lectura del Programa desde una perspectiva comunicativa, que le permita hacer a un lado el formalismo prevaleciente. En lo referente a la selección de textos, existen textos filosóficos de Aristóteles, **los Problemas**, que son textos breves explicativos, en griego, sobre diversos temas, vistos con la mirada observadora de un filósofo que abre preguntas y da respuestas a series de problemas tratados en la antigüedad, muchos de ellos en un griego sencillo.*

En cuanto a la confusión de los alumnos por la secuenciación temática, es difícil de medir, porque quien lo refiere parece suponer que los estudiantes conocían un programa anterior con otra secuenciación más lógica; en ese caso no es común que los estudiantes tengan tal capacidad de observación sobre las secuencias temáticas, pues quienes logran una perspectiva comparativa de las cartas descriptivas, sin duda, somos los profesores. En este caso los alumnos lo que detectan es que el texto seleccionado por la profesora no es un texto filosófico.

Finalmente, parece haber una expectativa de la docente acerca del trabajo colegiado. Es necesario saberse y sentirse parte de un grupo en el ambiente laboral, pero cuando por diferentes causas no se produce ese ambiente ni ese tipo de trabajo colegiado en una disciplina, habrá que recurrir a la interdisciplina, en el Colegio y con otras instituciones, para obtener logros en los propósitos formativos del CCH; siendo consonante con el sentido educativo institucional. En ese sentido la praxis del Modelo Educativo del Colegio y de todos los elementos que constituyen nuestro marco referencial de docencia, desde la Gaceta amarilla más todos los Documenta que nos ayudan a entenderlo, requieren de una reflexión constante y de nuestra actualización en diferentes campos relacionados con las lenguas, su enseñanza-aprendizaje, su estudio por medio del concurso de diferentes ciencias del lenguaje. Ahí está cifrado el aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir, del docente del Área de Talleres en el CCH. (AFB)





ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

*Seminario Central de Seguimiento a
los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín*

Revisión de los Informes de Docencia de Profesores de Carrera
Ficha Individual



Profesor: Reyes Reyes Juan

Plantel: Sur

Ciclo escolar reportado: 2018-2019

Categoría y nivel: Profesor de Carrera Titular “C” de Tiempo Completo Definitivo.

Turno: lunes y miércoles de 9 a 13 horas, martes y jueves de 7 a 9 horas y viernes de 7 a 11 horas.

Asignatura: Griego I y Griego II

Revisó: Lorena Guadalupe Rivera Anaya

- MATERIAL QUE EL DOCENTE REPORTA HABER UTILIZADO:

El profesor menciona que elaboró cuadernos de trabajo para cada semestre. No da el título aunque puede suponerse de cuáles se trata porque de alguna manera quienes impartimos la materia, conocemos sus materiales editados en CCH Sur, que es su plantel de adscripción. Sin embargo, como tal en su informe no da los títulos ni tampoco en su bibliografía. Y dice lo siguiente:

1. “Recursos y materiales didácticos: Griego 1 y Proyecto de trabajo; Griego 2 y Proyecto de trabajo.” pp.17,18
2. “Las actividades programadas y realizadas giraron en torno de los aspectos constitutivos de los textos, esto es, léxico, morfosintaxis y contenido. Ejercicios y actividades estuvieron en el Cuaderno de trabajo que elaboré par cada uno de los semestres.” p.26

- ¿ELABORÓ EL PROFESOR EL MATERIAL?

El profesor da cuenta en su informe de la elaboración de dos cuadernos de trabajo de Griego, uno para cada semestre. En cuanto a sus estrategias, también fueron elaboradas por él.

Como parte de su trabajo de Área Complementaria menciona que participó en la elaboración de un paquete didáctico y no fue coordinador. Así, en los datos de identificación del proyecto de trabajo de los profesores de tiempo completo para el periodo 2018-2019, aparece como integrante. p. 7.

Resulta a ambiguo su texto con respecto a su figura en su trabajo de área complementaria ya que en su informe final de docencia dice lo siguiente, que es diferente a lo que aparece en los datos antes mencionados:

1. “La vinculación que establecí entre el Área Básica y el Área Complementaria fue estrecha, ya que el trabajo a realizar consistiría en elaborar la estrategia didáctica para la Unidad 5. Gramática textual de la secuencia dialogal del Paquete didáctico de Griego 2. El paquete estará integrado por tres estrategias de enseñanza aprendizaje y será un valioso recurso para



profesores y alumnos. Mi participación en el grupo de trabajo fue no de coordinación, sino de colaboración.”p.34

Mientras que en su proyecto dice:

2. “...el Proyecto de Área Complementaria, ya que éste contempla continuar con la elaboración de paquetes didácticos, ahora para Griego 2 y Latín 2. De los dos paquetes didácticos que guarda mayor vinculación con mi área básica es el paquete didáctico para griego 2. Los paquetes de latín lo elaborarán, por supuesto, profesores que dan la materia. *En el próximo año lectivo, ya no coordinaré el trabajo; mi participación será sólo a título de colaborador en la elaboración del paquete didáctico para Griego 2.* Coordinarán el trabajo las profesoras Clotilde Gloria Paredes Pérez, del plantel Vallejo, y la profesora Dina Eugenia Hernández Ulloa, del Plantel Sur.” p. 20



Observaciones de quien revisó:

Es decir, ¿antes sí coordinó? ¿hubo un paquete de Griego 1? No es claro en este sentido.

- **Características del material utilizado:**

- Impreso: X / en Línea/ archivo electrónico/ fotocopiado.
- Enfoque de enseñanza: Gramatical o formal y Cultural enciclopédico.
- Método: Deductivo, gramática-traducción. "opté por el camino corto, el deductivo" (p.31).
- Habilidades lingüísticas que desarrolla: leer: X, escribir, escuchar, hablar.
- Conocimientos gramaticales: de acuerdo con el programa: de acuerdo con el programa: para análisis morfosintáctico, y para descripción lexicológica, de acuerdo con su lectura del programa.
- Conocimientos Culturales: enciclopedismo cultural, de acuerdo con su paquete didáctico y con su lectura del programa.
- Ampliación de vocabulario: Comunicación del pensamiento, y dice, “La orientación que le doy al léxico responde a las dos funciones básicas del logos griego: función noética o epistemológica, esto es, que al alumno le sirva para la elaboración de los objetos mentales, los conceptos, y función dianoética o dialógica, para comunicar su pensamiento.” p.18



DIFICULTADES QUE IDENTIFICA EL DOCENTE

PRIMERA DIFICULTAD:

Corresponde: A los estudiantes

Se refiere a: Aprendizajes. Conocimientos previos

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: Ninguna

El profesor no reporta un estudio en el que se observe alguna problemática detectada a sus estudiantes. Por ejemplo: adeudo de materias, esquema preferencial profesional, deserción académica, actitudes, problemas de salud, entre otros.

Congruencia con respecto al: Programa actualizado.

Unidad: Griego 1: Unidad 1. Introducción al estudio de la lengua griega.

Unidad 2. Gramática textual de la secuencia descriptiva.

Unidad 3. Gramática textual de la secuencia explicativa.

Griego 2: Unidad 1. Gramática textual de la secuencia instructiva.

Unidad 2. Gramática textual de la secuencia narrativa.

Unidad 3. Gramática textual de la secuencia dialogal.

Del aprendizaje:

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada:

- “Debo decir que los resultados de la evaluación diagnóstica, cuestionario y comentario en grupo sobre lugar, tiempo y temática de la cultura griega, me permitieron saber que los conocimientos que el estudiante trae sobre esta materia son elementales y muy generales.” p. 31.

Solución que propone el docente:

- “El ajuste de la planeación académica consistió en reelaborar las actividades de la estrategia en cada una de las unidades para ver los contenidos, sobre todo el aspecto morfosintáctico, de forma global y no parcial, ya que es mejor que el alumno, conocido el caso particular, lo pueda ubicar en un contexto más amplio. Pongo un ejemplo. Si el alumno conoce paradigmática o globalmente la declinación griega, fácilmente podrá identificar en un texto griego una forma dativa e integrar su significado en el contenido textual. Si, de lo contrario, sólo conoce tal forma en determinado texto, difícilmente puede tener un conocimiento general teórico. Ambos procesos, inductivo y deductivo, son válidos. En este caso, opté por el camino corto, el deductivo. El resultado me fue favorable. ” p. 31

Observaciones de quien revisó:

El profesor expone la problemática detectada y el ajuste que hizo a sus estrategias. Lo hace de manera muy general lo cual no permite observar cuál es el aprendizaje específico al que se refiere. Menciona sólo ejemplos generales.



SEGUNDA DIFICULTAD:

Corresponde: A los estudiantes

Se refiere a: Actitudinales

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: Esquema preferencial.

El profesor indaga entre los alumnos sus preferencias profesionales y por qué su elección de la materia de Griego. De esta manera se percata de las problemáticas actitudinales que presentan.



Congruencia con respecto al: Programa actualizado.

Unidad: Griego I, Unidad 1. Introducción al estudio de la lengua griega.

De lo actitudinal:

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada:

- “En esta ocasión sólo tuve una alumna y un alumno, en diferente grupo, con el mismo problema de aprendizaje. En el primer semestre me manifestaron que sentían difícil la materia en cuanto a escritura, comprensión y análisis.” p 31.

Solución que propone el docente:

- “Lo primero fue preguntarle si habían escogido la materia o se la habían asignado. Los dos habían seleccionado la materia porque pensaban cursar la carrera de medicina.”
- “En cuanto a escritura, la salida fue la copia de un párrafo textual griego con grafías mayúsculas y minúsculas. Pude constatar que el problema no era tanto de dificultad cuanto de decisión personal, ya que en los sucesivos hicieron, como todos los alumnos, las copias de textos griegos.” pp. 31, 32

Observaciones del docente:

“Dado que no hay efecto sin causa, estos estudiantes superaron su problema y en buena medida lograron los aprendizajes esperados.” pp. 31,32.

Observaciones de quien revisó:

El profesor observa atinadamente que las problemáticas que presentan los alumnos no se limitan a los aprendizajes (dificultad para adquirirlos) sino también a aspectos psicosociales que devienen en su actitud ante el aprendizaje. Conocer cuál es el factor que determina su comportamiento sirve de orientación al profesor que adecuará sus estrategias para poder incluir a todos o bien a la mayoría de sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como él mismo lo menciona, con medidas a tiempo y encaminadas a la problemática logró superarlo.



TERCERA DIFICULTAD:

Corresponde: A los estudiantes

Se refiere a: Actitudinales

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: Actitud frente a la materia.
Inasistencias a las sesiones.

Congruencia con respecto al: Programa actualizado.

Unidad: Griego 1: Unidad 1. Introducción al estudio de la lengua griega.
Unidad 2. Gramática textual de la secuencia descriptiva.
Unidad 3. Gramática textual de la secuencia explicativa.

Griego 2: Unidad 1. Gramática textual de la secuencia instructiva.
Unidad 2. Gramática textual de la secuencia narrativa.
Unidad 3. Gramática textual de la secuencia dialogal.

De lo actitudinal:

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada y Solución:

- “A quienes no pude ayudar fueron alumnos cuya asistencia se restringió a las clases las primeras clases del semestre. Tampoco pude ayudar a alumnos que, a pesar de mandarles recado con sus compañeros, sólo al final se presentaron con dos o tres actividades del Cuaderno de trabajo.” p. 32.

Solución que propone el docente:

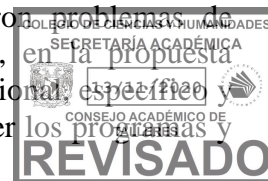
- “...Tampoco pude ayudar a alumnos que, a pesar de mandarles recado con sus compañeros, sólo al final se presentaron con dos o tres actividades del Cuaderno de trabajo.” p. 32.

Observaciones del docente:

“A la par que aciertos también hubo fallas. La principal consistió en no haber proporcionado a los alumnos en un solo paquete el Cuaderno de trabajo, sino por partes como las iba elaborando.” p.33

Observaciones generales del profesor:

“La actualización de los programas de griego fue de carácter formal, ya que éstos rubrican las unidades con tipología textual y proponen tal tipología como principal criterio para la selección de textos; en el contenido cultural, cambian el orden, eliminan algunos y proponen otros; en morfosintaxis, atomizan contenidos. Donde observé que los alumnos tuvieron problemas de aprendizaje fue en el aspecto de contenidos morfosintácticos; concretamente, en la atomizada de los casos. Para superar el problema tuve que elaborar material adicional, específico y adecuado. Fuera de estos casos, no mayores problemas. Lo importante es conocer los programas y adecuar las estrategias de aprendizaje.” p. 32.



“...el corpus de cada estrategia de unidad estará conformado por textos originales, textos parafrásticos (textos elaborados con léxico textual y sobre la temática textual) textos temáticos de unidad (sobre geografía, arte, historia, filosofía, medicina, mito y poesía dramática), textos dialogados, cuyo propósito es la decodificación del texto original, y preguntas en griego sobre conceptos básicos del contenido textual.” p.11.



Observaciones generales de quien revisó:

El profesor expone de manera clara las problemáticas que enfrentó en su práctica docente así como las soluciones que dio a éstas. Es positivo leer que se trata de un docente consciente de la existencia de situaciones (actitudinales) que dificultan el aprendizaje de los alumnos, porque no todo es cuestión del nivel cognitivo que posee el estudiante pues como lo expuso, existen condicionantes que guardan implicaciones determinantes para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se observa en su informe la manera de trabajo que llevó a cabo en la que, aunque siguió el Programa actualizado de griego y definió claramente cómo abordó cada uno de los componentes: gramática, léxico y cultura, aún mantiene el enfoque enciclopedista en el que la información es voluminosa pero no aplicable a contextos reales de los estudiantes.

En este sentido, es importante no perder de vista el Modelo Educativo y el Sentido y orientación del Área de Talleres, pues eso mejoraría la enseñanza del griego en el Colegio y se romperían esos mitos en los que se ha envuelto a la materia de griego (y también de latín), que dicen que es inalcanzable y difícil. Los estudiantes se sentirían más cercanos a todo lo que implica el concepto de cultura, en este caso de cultura griega.





ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
Seminario Central de Seguimiento a
los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín
Revisión de los Informes de Docencia de Profesores de Carrera
Ficha Individual



Profesor: **Flores Barrón Alejandro**

Plantel: **Vallejo_** Ciclo escolar: **2018-2019**

Categoría y nivel: **Titular “C” de T C definitivo**

Turno: **Matutino** Asignatura: **Griego I-II**

- Material que el docente reporta haber utilizado:
Textos griegos de *Definiciones médicas de Galeno*, *Acerca de las pasiones* de Andrónico de Rodas, Selección personal de *Sentencias de los 7 sabios*, el *Justo medio* (concepto aristotélico).
- ¿Elaboró el profesor material? **(si)** **(no)** **(adaptó)** **(en grupo)** **(coordinó)**
- **Características del material utilizado:**
 - Impreso. ___/ en Línea___/ **archivo electrónico** **X**/ fotocopiado___
 - Enfoque de enseñanza: **comunicativo**
 - Método: **inductivo**
 - Habilidades lingüísticas a desarrollar: leer **X**, escribir **X**, escuchar **X**, hablar___
 - Conocimientos gramaticales: *Griego I- nominativo, acusativo, los verbos intransitivos y transitivos (terminaciones de 3a persona singular y plural). Marcas gramaticales vinculadas a las categorías textuales de la descripción. Griego II- Marcas gramaticales relacionadas con las categorías textuales de la instrucción como verbos en infinitivo, imperativo; el vocativo, articuladores textuales y oraciones causales.*
 - Conocimientos culturales: investigaciones breves sobre Galeno, Andrónico de Rodas, los 7 sabios griegos, y Aristóteles.
 - Ampliación de vocabulario: sobre πάθος en el texto de Andrónico y de términos médicos en el texto de Galeno

PRIMERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE

Corresponde a **Griego I**

Se refiere a: **temática**

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico. **No aplica.**

Congruencia con respecto al: **Enfoque y el Concepto de flexión verbal**



Es de la unidad: **Unidad 2. Gramática textual de la secuencia descriptiva.**

Del aprendizaje: **Identifica, en textos griegos, el nominativo y genitivo, el presente y pretérito imperfecto del verbo εἶμι y el presente de indicativo activo de los verbos en aoristo con el propósito de reconocer al griego como lengua desinencial.**



Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (informe p. 20)

“el estudiante demuestra su nivel de aprendizaje utilizando la lengua con los elementos básicos que aprendió y no conceptualizando elementos gramaticales”.

Solución que propone el docente: (informe p. 20)

“deseo comentar que el nivel de adquisición básico en el aprendizaje de una lengua no es compatible con la conceptualización de elementos gramaticales, mientras no exista un desarrollo de habilidades lingüísticas por vía de la práctica.”

OBSERVACIONES

Resulta importante tomar en cuenta los antecedentes académicos del alumno de Griego. El profesor atinadamente señala que la gramática debe ser un medio no el fin del trabajo en el aula para la asignatura.

SEGUNDA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE

Corresponde a **Griego I.**

Se refiere a: **aprendizajes.**

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico. **El nivel textual de comprensión de secuencias o textos explicativos.**

Congruencia con respecto al Enfoque. *Retomo lo expresado por el docente, pues, de manera clara expone la problemática que observa con respecto a la falta de congruencia dentro del programa de la materia de Griego: “de acuerdo con el modelo educativo del Colegio, los Talleres no son cursos de temas gramaticales, sino que son espacios de reflexión sobre la estructura textual, su contenido y su intención en una situación comunicativa. Desde esa perspectiva, la temática normativa puede ayudar en la comprensión de los textos trabajados en clase. Y el estudiante requiere de experimentar la comprensión de diferentes tipos de textos. En efecto, cuando los aprendizajes y temática de un programa no van más allá de la oración, perdiendo de vista la secuencia o el texto breve, pero íntegro, reflejan falta de actualización docente y la incompreensión del enfoque comunicativo, para potencializar los aprendizajes de una manera más significativa para los alumnos y acorde con el modelo pedagógico del CCH”. (informe p. 11).*



Es de la unidad: **3. Gramática textual de la secuencia explicativa.**

Del aprendizaje: ***Señala ausencia del aprendizaje textual.***

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (informe p. 11).

“En el programa de Griego I, en la tercera unidad, falta instrumentar en los aprendizajes el nivel textual de comprensión de secuencias o textos explicativos.”



Solución que propone el docente: integrar propósitos y aprendizajes del orden textual

OBSERVACIONES

El profesor identifica la carencia de propósitos y aprendizajes que abarquen los contenidos textuales de todas las unidades de la materia de Griego. Bajo tal perspectiva, integra en sus estrategias el trabajo con la identificación de las secuencias textuales.

TERCERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE

Corresponde a ***Griego II.***

Se refiere a: ***la temática.***

Congruencia con respecto al: enfoque y sus contenidos: ***Los adjetivos comparativos y superlativos. La presencia de temáticas descontextualizadas y carentes de relación interna entre ellas propicia la segmentación del conocimiento. Tal situación distrae al docente y crea la necesidad de cumplir con los contenidos de tipo enciclopédico enumerados en el programa de estudios de la materia, lo que lleva al desplazamiento de los textos como unidad de estudio, base del trabajo en el enfoque comunicativo de la disciplina. La yuxtaposición y acumulación de temáticas dificulta crear una relación significativa entre el alumno y el texto griego, pues, predomina la tendencia a la enseñanza tradicional y a la información de tipo enciclopédica.***

Es de la unidad: ***Unidad 2. Gramática textual de la secuencia narrativa.***

Del aprendizaje: ***Distingue la estructura morfológica de los grados comparativo y superlativo del adjetivo regular en los textos griegos, para favorecer la comprensión de cualidades.***

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (informe p. 11).

“es más un distractor que un apoyo para lograr los aprendizajes sobre la estructura narrativa, ya que no es un tema relevante en esas secuencias y textos narrativos”.

Solución que propone el docente. *El profesor explicita tres temas que considera darian congruencia interna al Programa de estudios de la materia:*



“1) en la integración de propósitos, aprendizajes y temática a través de estrategias comunicativo-textuales; 2) en el planteamiento y la explicitación de aprendizajes procedimentales y habilidades lingüísticas, pues los Programas de los Talleres de Griego y de Latín en el Colegio, en cada una de sus unidades deben instrumentar el enfoque de la Área y la orientación y sentido de ésta, para colocarlas en pleno contexto dentro de la didáctica del taller en el modelo educativo del Colegio, y 3) en la formación y actualización de profesores de Griego y Latín de CCH a través del enfoque comunicativo”. (informe p. 13-14)



OBSERVACIONES:

Considero que las observaciones del docente con respecto al Enfoque comunicativo y su propuesta diáctica son muy atinadas y enriquecedoras para todos los profesores de las materias de griego y latín del Colegio.

Elaboró profesora Ix chel Tatiana Caldera Chapul





ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

*Seminario Central de Seguimiento a
los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín*

Revisión de los Informes de Docencia de Profesores de Carrera
Ficha Individual



Profesor: Hernández Elsa María de los Ángeles.

Plantel: Vallejo

Ciclo escolar reportado: 2018-2019

Categoría y nivel: Profesor de Carrera Titular “C” de Tiempo Completo Definitivo.

Turno: lunes y miércoles de 11 a 13 horas y martes y jueves de 9 a 13 horas.

Asignatura: Griego I y Griego II

Revisó: Lorena Guadalupe Rivera Anaya

• MATERIAL QUE EL DOCENTE REPORTA HABER UTILIZADO:

La profesora no reporta específicamente qué material usó para su curso, tampoco si lo elaboró o no, aunque en la página 17 menciona que trabajará con un libro de texto y da referencias de autores clásicos y un material de práctica del griego antiguo. Si se observa su trabajo en Área Complementaria, puede notarse que fungió como participante en la elaboración de un Paquete didáctico. Y dice en la Ficha de identificación del proyecto de trabajo de los profesores de tiempo completo para el periodo 2018-2019: “Paquete didáctico para las asignaturas de Griego II y Latín II.” p. 5.

En la página 17 de su Proyecto de Docencia de Área Básica en la que presenta sus referencias dice: “El libro de texto que utilizaré para este curso será:

Carbonel Martínez, S. (2014) ΔΙΑΛΟΓΟΣ: Diálogos: prácticas del griego antiguo. Granada: Cultura Clásica.

Estrabón, Geografía, I. (2002). Madrid: Gredos. [Colec. Biblioteca Clásica Gredos; 159]. Estrabón. Geografía. 8. 1. 1–2.

<https://archive.org/stream/Strabo08Geography17AndIndex/Strabo%2004%20Geography%208-9#page/n5/mode/2up>

Aristóteles. Acerca de los vicios y las virtudes.

Aristófanes. (1963). Teatro Completo: Lisístrata. México, Ediciones Ateneo.” p 17

En cuanto a las estrategias solicitadas en este proyecto, la profesora fue quien las elaboró. A continuación las presenta por semestre:

PRIMER SEMESTRE

“En la I Unidad, aplicaré estrategias sobre la transcripción. Personalmente, elaboré la siguiente con base en términos griegos sobre la geografía y la historia. La estrategia busca practicar el aprendizaje



de vocablos griegos mediante la transcripción al latín y luego al español, por parte de los alumnos de una manera eficaz.” pp. 11-12

SEGUNDO SEMESTRE

Estrategia para la Unidad 2

Sólo menciona en sus Diseños de estrategias el uso de libro de Texto pero no especifica cuál sección (griego 1) y (griego 2) p. 15

Continúa: “Durante este ciclo escolar, participaré un seminario dedicado a la elaboración de dos paquetes didácticos para las asignaturas de Griego II y Latín II. Por lo que, en todo momento, tendré que consultar los Programas de Griego I y II y Latín I y II, sus contenidos y, a partir de ello elaborar los trabajos que se me asignen.” p.17



- ¿ELABORÓ EL PROFESOR EL MATERIAL?

Las estrategias sí fueron realizadas por el profesor.

En el Paquete didáctico fue integrante: Paquete didáctico para las asignaturas de Griego II y Latín II. El libro de texto que menciona no fue elaborado por ella, pues no se trata de un libro de texto aunque así lo mencione. Son cinco fuentes, cuatro impresas y una electrónica.

- **Características del material utilizado:**

- Impreso: X / en Línea / archivo electrónico / fotocopiado.
- Enfoque de enseñanza: Gramatical tradicional y cultural enciclopédico.
- Método: Deductivo, gramática-traducción, aunque use material inductivo.
- Habilidades lingüísticas que desarrolla: leer: X, escribir, escuchar, hablar.
- Conocimientos gramaticales: para análisis morfosintáctico y para descripción lexicológica.
- Conocimientos Culturales: enciclopedismo cultural, para precisar las bases históricas.
- Ampliación de vocabulario: “mediante procedimientos lexicológicos de transcripción, de distinción de palabras simples, compuestas, primitivas y derivadas, e identificación de raíces.” pp. 23 y 24.



DIFICULTADES QUE IDENTIFICA EL DOCENTE

PRIMERA DIFICULTAD:

Corresponde: A los estudiantes

Se refiere a: Aprendizajes. Conocimientos previos.

“Al tomar en cuenta la experiencia cognitiva previa de los alumnos, se facilita la asimilación de los conocimientos nuevos y se propicia en ellos una reflexión necesaria para relacionarlos con lo que se va aprendiendo.” p. 24



Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: Ninguna

La profesora no reporta un estudio en el que se observe alguna problemática detectada a sus estudiantes. Por ejemplo: adeudo de materias, esquema preferencial profesional, deserción académica, actitudes, problemas de salud, entre otros.

Congruencia con respecto al: Programa actualizado.

Unidad: Griego I, Unidad 1. Introducción al estudio de la lengua griega.

Del aprendizaje:

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada:

- “En gramática, presentaron algunas insuficiencias por lo que vi la necesidad de realizar un repaso de español en cuanto a categorías gramaticales y sus accidentes. Este repaso lo realicé en dos momentos, uno, al inicio del semestre y otro, conforme se iban presentando los temas.” p.23.

Solución que propone el docente:

- “Este repaso lo realicé en dos momentos, uno, al inicio del semestre y otro, conforme se iban presentando los temas p.23.
- a. Resultó que conocían solamente algunas letras porque las han visto en otras materias como Matemáticas, Física y Química (por ejemplo: α , β , γ , π y Ω). Las tres primeras por los rayos que llevan sus nombres; la π desde la primaria en Geometría y la Ω por una antigua marca de relojes.
- b. REPASO DE LA GRAMÁTICA:
- c. Categoría gramatical, accidentes gramaticales de las categorías nominales como: género, número y caso para griego.
- d. Oficios o funciones gramaticales.
- e. Accidentes gramaticales del verbo: persona, número, tiempo, modo y voz.
- f. Estructura gramatical de las oraciones copulativas, transitivas e intransitivas.
- g. Distinción entre palabras simples y compuestas, primitivas y derivadas en español.
- h. Identificación de raíces de palabras griegas.” pp. 23, 24.

Observaciones de quien revisó:

Hace falta orden en el seguimiento de las problemáticas detectadas, es decir, mencionar la unidad y aprendizaje. Sólo menciona que se trata de un componente de griego 1. Pero en su observación a Griego 2 ya especifica: “...En el aspecto cultural de la I Unidad de Griego II cuyo tema es La Medicina, tuvimos...” p 24.

Podría ordenar y uniformar el seguimiento que le da a los aprendizajes que colocó en su Estrategia didáctica. También es importante que determine el material (con su referencia completa y clara) que



usó para llevar a cabo su proyecto de docencia. Resulta un grave error referirse como un libro de texto a fuentes clásicas como Aristóteles, Estrabón o Aristófanes; y a manuales de griego antiguo. En este sentido es necesario mejorar la redacción y ubicación de las fuentes revisadas para colocar claramente cuál es su catalogación, además del uso que se le da en el aula.

SEGUNDA DIFICULTAD:

Corresponde: A los estudiantes

Se refiere a: Aprendizajes.

“En el aspecto cultural, suelen tener información, pero a veces un tanto desviada porque la adquieren a través de películas extranjeras, especialmente de Holywood.” p. 24

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: Ninguna

La profesora no reporta un estudio en el que se observe alguna problemática detectada a sus estudiantes. Por ejemplo: adeudo de materias, esquema preferencial profesional, deserción académica, actitudes, problemas de salud, entre otros.

Congruencia con respecto al: Programa actualizado.

Unidad: Griego I, Unidad 2. Gramática textual de la secuencia descriptiva

Del aprendizaje:

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada:

- “En el aspecto cultural, suelen tener información, pero a veces un tanto desviada porque la adquieren a través de películas extranjeras, especialmente de Holywood.” p. 24

Solución que propone el docente:

- “...les encomendé realizar algunas investigaciones para precisar las bases históricas.” p 24
- “...para apoyar el tema de ubicación histórica en la segunda unidad, de Griego I tuvimos la proyección de la película Los 300 espartanos que versa sobre las Guerras Médicas entre persas y griegos durante la primera mitad del siglo V a. C., los días 22 y 25 de octubre del 2018 con la que también cerramos la unidad.” p.24

Observaciones de quien revisó:

Las soluciones de la profesora para superar la problemática planteada por la profesora fueron adecuadas; sin embargo, se ve un manejo por separado de los tres componentes pues deja de lado el léxico y el gramatical. Este aspecto podría solucionarse si trabajara además con un texto descriptivo en el que permitieran al alumno reforzar (cultura) lo que observó en la cinta y además involucrar el léxico y la situación comunicativa que se presenta.



TERCERA DIFICULTAD:

Corresponde: A los estudiantes

Se refiere a: Aprendizajes.

“En el aspecto cultural, suelen tener información, pero a veces un tanto desviada porque la adquieren a través de películas extranjeras, especialmente de Holywood.” p. 24

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: Ninguna
La profesora no reporta un estudio en el que observe alguna problemática detectada a sus estudiantes.
Por ejemplo: adeudo de materias, esquema preferencial profesional, deserción académica, actitudes, problemas de salud, entre otros.

Congruencia con respecto al: Programa actualizado.

Unidad: Griego II, Unidad 1. Gramática textual de la secuencia instructiva.

Del aprendizaje:

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada:

- “En el aspecto cultural, suelen tener información, pero a veces un tanto desviada porque la adquieren a través de películas extranjeras, especialmente de Holywood.” p. 24

Solución que propone el docente:

- “En el aspecto cultural de la I Unidad de Griego II, cuyo tema es La Medicina, tuvimos la vista y el análisis de la película El Médico donde destaca el desarrollo y la evolución de la medicina desde la antigüedad hasta la Edad Media. En general, aprovecho la vista de algunas películas porque ayudan a la comprensión de los temas históricos y culturales de los programas.” pp. 24-25

Observaciones de quien revisó:

Al parecer es la misma dificultad que en la segunda, pero vista en la unidad 1 de griego 2, pues se observa que trabaja por separado los tres componentes. Este aspecto podría solucionarse si trabajara además con un texto instructivo en el que permitiera al alumno reforzar (cultura) lo que observó en la cinta y además involucrar el léxico y la situación comunicativa que se presenta.

- OBSERVACIONES GENERALES

Observaciones generales del profesor:

“...hay temas de los programas actualizados que tienen un alto grado de dificultad, sobre todo los relacionados con el aspecto gramatical, pero lo que opté por hacer fue elegir textos didácticos que, por lo general, presentan los temas gramaticales de una manera más accesible para los alumnos. Así, puedo abordarlos mejor y a lo largo del curso, obtengo mejores resultados con los alumnos, pues ellos no se sienten tan presionados por temas de mayor dificultad.” pp. 25-26

Observaciones generales de quien revisó:

En el informe de la profesora se observa que el mayor problema al que se enfrentó fue el referente a los aprendizajes y conocimientos previos con los que contaban los alumnos. De acuerdo con sus estrategias y planeación logró solucionarlos adecuadamente. Comenta al final que los nuevos



programas, pues en ellos se basó, poseen un alto grado de dificultad en cuanto al componente gramatical, lo que hace pensar que trabaja los tres componentes de forma separada. Su método se centra en la gramática tradicional lo que provoca que para el alumno sea más complicado comprender y se sienta presionado por ello.

Una de las posibles soluciones al abordaje de temas gramaticales podría ser que ~~plantea en el aula~~ el enfoque comunicativo para la enseñanza del griego y la implementación de los ~~nuevos programas~~ El enfoque comunicativo se centra en el estudio del texto y considera a la gramática no un fin sino un medio que lleva al sujeto (estudiante) a adquirir competencias comunicativas que permitan insertarse en una realidad, su realidad.

Si se planteara seguir lo que el Modelo Educativo del Colegio establece como método en el Área de Talleres, el estudiante no tendría temor ni complicaciones, o bien las reduciría, al momento de trabajar la materia de Griego. Observaría que puede hacer uso de la lengua de una manera más cercana a él. De ahí que la selección de textos debe ser muy cuidadosa, así como las estrategias muy claras y precisas.



ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín



13. INVENTARIO DE INFORMES DE ÁREA COMPLEMENTARIA DE PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO DE GRIEGO I-II DEL CICLO 2018-2019

en el siguiente orden:

JUAN REYES REYES, GRIEGO I (SUR) (CICLO 2017-2018)

ALEJANDRO FLORES BARRÓN, GRIEGO I-II (VALLEJO)

DINA EUGENIA HERNÁNDEZ ULLOA, GRIEGO II (SUR)



Formato para registro y análisis de Producto de Área Complementaria. Griego I

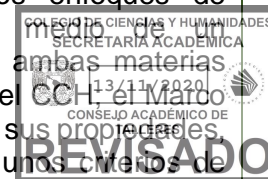
CICLO 2017-2018					
PLANTEL	PRODUCTO O ACTIVIDAD	CAMPO	SEM	PROFESOR COORDINADOR E INTEGRANTES	CARACTERÍSTICAS
SUR	Paquete Didáctico de Griego I	Campo 3. Instrumentación, seguimiento y evaluación de los Programas de Estudio actualizados de primero a cuarto semestres, así como una primera aproximación a la puesta en práctica de los Programas de Estudio de quinto y sexto semestres, y en el Rubro I-C	5º	Juan Reyes Reyes Clotilde Gloria Paredes Pérez (Archivo digital) Participantes: Buenrostro Nava Arlahé; Chavarría González Dulce Jazmín; Espíndola Bautista María de Jesús; García Casillas Alejandro; Garduño Hernández Gloria Alejandra; Hernández Ulloa Dina Eugenia; Ballesteros Linares Vicente; Zamorano García Santiago.	<p>El proyecto tuvo como objetivo la elaboración de un material didáctico que sirva de apoyo a profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las asignaturas de Griego 1 y de Latín 1, de acuerdo con los nuevos programas y el Modelo educativo del Colegio.</p> <p>OB. Tales paquetes contienen cada uno tres estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje, una para cada unidad de los programas respectivos. Las unidades de griego son: Unidad 1. Introducción al estudio de la lengua griega. Unidad 2. Gramática textual de la secuencia descriptiva. Unidad 3. Gramática textual de la secuencia explicativa.</p> <p>Observaciones: El enfoque con el que se desarrolla este paquete didáctico de Griego I es un enfoque formal, que emplea el método de gramática-traducción, y en lo cultural utiliza un enfoque enciclopédico.</p>



Llenó Alejandro Flores B

Formato para registro y análisis de Producto de Área Complementaria para Griego y Latín

CICLO 2018-2019					
PLANTEL	PRODUCTO O ACTIVIDAD	CAMPO	SEM	PROFESOR COORDINADOR E INTEGRANTES	CARACTERÍSTICAS
VALLEJO	Libro para la formación y la actualización de profesores de Griego y de Latín del CCH.	Campo 2. Mejora de la docencia y de la formación de profesores.	5º y 6º	Flores Barrón Alejandro (Individual) (Archivo digital)	<p>La elaboración del <i>Libro para la formación y actualización de profesores de Griego y Latín del CCH</i> cumple, por lo menos, con los siguientes objetivos de formación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Acercar al profesor al enfoque comunicativo. 2) Mostrar una tipología textual, para seleccionar textos a través de sus propiedades. 3) La aplicación de criterios explícitos para seleccionar textos como su <i>potencialidad</i> y el <i>interés</i> para los alumnos. 4) La integración de nuevos conceptos, en la práctica docente, para el análisis textual. 5) La enunciación de los textos como estrategia de adquisición de las lenguas clásicas. 6) Considerar el nivel de dificultad de los textos escogidos. 7) La planeación de estrategias didácticas a través de los tipos de texto. <p>Observaciones: Este Libro contiene los elementos básicos que debería aprender un profesor de reciente ingreso en el Colegio, como el Marco referencial de docencia; los enfoques de enseñanza-aprendizaje por medio de un análisis a los programas de ambas materias que han estado vigentes en el CCH; el Marco teórico conceptual del texto y sus propiedades, utilizando una tipología con unos criterios de selección de textos, y la elaboración de estrategias didácticas.</p>



elaboró Ix-chel Caldera C.

Formato para registro y análisis de Producto de Área Complementaria de Griego II.

CICLO 2018-2019

PLANTEL	PRODUCTO O ACTIVIDAD	CAMPO	SEM	PROFESOR COORDINADOR E INTEGRANTES	CARACTERÍSTICAS
SUR	Paquete didáctico de Griego II	3. Diseño y elaboración de materiales didácticos para la aplicación de los programas de estudio actualizado	6°	<p>Coordinadoras: Hernández Ulloa Dina Eugenia Paredes Pérez Clotilde Gloria</p> <p>Participantes: Buenrostro Nava Arlahé Caldera Chapul Ix-Chel Tatiana Chavarría González Dulce Jazmín Espíndola Bautista Ma. de Jesús García Casillas Alejandro Garduño Hernández Gloria Alejandra Hernández Elsa Ma. De Los Ángeles Martínez González Leslie Reyes Reyes Juan Zamorano García Santiago</p> <hr/> <p>Material impreso</p>	<p>Material de apoyo para profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizajes de las asignaturas Griego II de acuerdo con los nuevos programas y el Modelo educativo del Colegio. El material constituye “una primera aproximación a la puesta en práctica de los programas de griego II, porque tales productos serán el medio adecuado con el que los profesores y alumnos realicen en el aula el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas disciplinas, de acuerdo con los nuevos programas”. El material está conformado por tres estrategias que giran en torno a textos griegos originales; de este modo, “partiendo de los textos, como depósitos concretos de contenidos culturales, a través del estudio de lexías o palabras, de morfosintaxis y de texto, del análisis sobre los diferentes contenidos textuales, llegamos a la reelaboración y construcción de nuestro saber personal sobre determinados tópicos de la cultura griega y latina”.</p> <p>Observaciones:</p> <p>El enfoque con el que se desarrolla este paquete didáctico de Griego II es un enfoque formal que emplea el método de gramática-traducción, en el cual la enseñanza de la lengua cultural utiliza un enfoque enciclopédico, contrario al Modelo Educativo del Colegio.</p>



Elaboró Raúl A. Romo Estudillo

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

***Seminario Central de Seguimiento a
los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín***



CONCENTRADO DE INFORMES DE ÁREA COMPLEMENTARIA DE GRIEGO I-II					
NOMBRE	PLANTEL	PRODUCTO	Campo	semestre	Enfoque
Juan Reyes Reyes (Coordinador)	Sur- Vallejo	<i>Paquete Didáctico para Griego I (2018)</i>	Campo 3. Instrumentación, seguimiento, así como una primera aproximación a la puesta en práctica de los programas de 5º y 6º.	5º	Formal
Alejandro Flores Barrón (Individual)	Vallejo	<i>Libro para la Formación de Profesores de Griego y Latín (2019)</i>	Campo 2. Mejora de la docencia y de la formación de profesores	5º y 6º	Comunicativo
Dina Eugenia Hernández Ulloa (Coordinadora)	Sur- Vallejo	<i>Paquete Didáctico para Griego II (2019)</i>	Campo 3. Diseño y elaboración de materiales didácticos para la aplicación de los Programas de Estudio actualizados.	6º	Formal

Elaboró Alejandro Flores Barrón



ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

***Seminario Central de Seguimiento a
los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín***



14. INVENTARIO DE INFORMES DE ÁREA BÁSICA DE PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO DE LATÍN I-II DEL CICLO 2018-2019

en el siguiente orden:

LAURA ESTELA MONTES VÁZQUEZ (NAUCALPAN)

ARLAHÉ BUENROSTRO NAVA (SUR)

JUAN GUALBERTO LÓPEZ ALCALÁ (VALLEJO)

GLORIA CLOTILDE PAREDES PÉREZ (VALLEJO)

SANTIAGO ZAMORANO GARCÍA (VALLEJO)





ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

*Seminario Central de Seguimiento a
los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín*

Revisión de los Informes de Docencia de Profesores de Carrera
Ficha Individual



Profesor: **Laura Estela Montes Vásquez**

Plantel: **Naucalpan**

Ciclo escolar reportado: **2018-2019**

Categoría y nivel: **Asociado “C” T C interina** Turno: **Vespertino** Asignatura **Latín I-II**

- Material que el docente reporta haber utilizado:

Gamáticas y Diccionarios de Latín y *Martialis, un comic en latín popular*, (s/d).

- ¿Elaboró el profesor el material?: (si) **(no)** **(adaptó)** (en grupo) (coordinó)
- **Características del material utilizado:**
 - Impreso__ / en Línea __ / archivo electrónico **X** / fotocopiado **X** .
 - Enfoque de enseñanza: **Formal**
 - Método: **Deductivo, Gramática-traducción.**
 - Habilidades lingüísticas que desarrolla: leer **X**, escribir__, escuchar__, hablar__.
 - Conocimientos gramaticales: **Para el análisis morfosintáctico de oraciones, declinaciones y conjugaciones.**
 - Conocimientos Culturales: **a través de investigaciones.**
 - Ampliación de vocabulario: **palabras derivadas por medio de un léxico común.**

PRIMERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

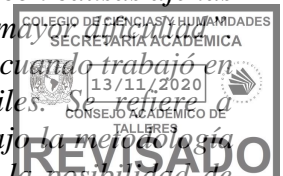
Corresponde al: **Programa**, y a **causas ajenas**.

Se refiere a: **Aprendizajes, Temática, contenidos declarativos.**

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico. **No aplica.**

Congruencia con respecto al: Enfoque, Programa. **Desfase disciplinario, didáctico, metodológico, lingüístico, cognitivo.**

La primera dificultad detectada por la profesora tiene que ver con el Programa y con causas ajenas que le impidieron “contrastar de forma objetiva qué aprendizajes resultaron de mayor dificultad. Por “causas ajenas” se refiere a los paros intermitentes en su plantel y que, aun cuando trabajó en línea con sus alumnos, no le fue posible contrastar los aprendizajes difíciles. Se refiere a aprendizajes sobre temática de contenidos declarativos, en el eje gramatical, bajo la metodología de la gramática-traducción. Por esta centralidad en temas formales no existe la posibilidad de detectar la situación académica de los estudiantes, que han estudiado su lengua española con el



*Enfoque Comunicativo en TLRIID I-IV. Esto nos habla de un desfase disciplinario desde el Enfoque de enseñanza-aprendizaje presente en el Programa y la docente que lo aplica de acuerdo con su formación profesional. Ese desfase no es congruente con el perfil formativo del Colegio y con los presupuestos teóricos y pragmáticos del Enfoque comunicativo. Tal desfase disciplinario es evidente en los tres aprendizajes a los que se refiere en la primera dificultad detectada. En **RECIBIDO** también podemos observar una combinación del método gramática-traducción con **RECIBIDO** al **RECIBIDO** inductivo, al presentar un texto latino en el formato de historieta que los alumnos **RECIBIDO** traduciéndolo. Sin embargo, esta experiencia de combinar métodos, que se ha aplicado en el Colegio, ha resultado poco adecuada y pertinente respecto al Enfoque disciplinario del Área y sin que **RECIBIDO** promueva una actualización docente de mayores alcances frente al formalismo prevalente. (AFB)*

Es de la Unidad III de Latín I: (*Bases morfosintácticas del latín: oraciones transitivas. Léxico común. La religiosidad romana.*). Se refiere a los aprendizajes 1, 2 y 3 de esta unidad de Latín I.

Del aprendizaje:

El Alumno:

1. Conoce la morfología de verbos regulares en voz activa, por medio de textos latinos, a fin de incrementar su habilidad en la identificación de tiempos.
2. Distingue las desinencias del acusativo, dativo, ablativo y vocativo, en textos latinos, con la finalidad de comprender los complementos directo, indirecto y circunstanciales.
3. Identifica los elementos de las oraciones transitivas, en textos latinos, para mejorar su comprensión y traducción (p. 22-23 del programa de Latín).

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (*cita, p. 7-8*)

“En el semestre 2019-1 se aplicó por primera vez el nuevo Programa de estudio de Latín 2016. De acuerdo con los contenidos temáticos de ambos programas, se puede observar cambios significativos en los aprendizajes que los alumnos deben adquirir. Sin embargo, por las continuas interrupciones ajenas a mí, no pude contrastar de una forma objetiva qué aprendizajes resultaban de mayor dificultad.

Sin embargo, en el eje gramatical, específicamente en la Tercera Unidad que contiene oración transitiva formada por un nominativo y un acusativo detecté complejidad en la resolución de las actividades referentes al análisis morfosintáctico y a la traducción. El tema precedente, oración copulativa, resultó relativamente fácil para los alumnos y se pudo adecuar el trabajo de forma semipresencial cuando las circunstancias así lo exigieron. Y, aunque los dos temas van ligados uno con otro, resultó muy difícil para los alumnos esta estructura sintáctica. A continuación, explico los motivos.

En el anterior programa, oraciones copulativas y oraciones transitivas se podían abordar simultáneamente porque los temas comenzaban con el orden de las cinco declinaciones latinas y la sintaxis de casos. Por el contrario, en el nuevo programa la segunda unidad está destinada a la oración copulativa utilizando los casos nominativo y genitivo de las cinco declinaciones, mientras que la oración transitiva se ubica en la tercera unidad donde se añade caso acusativo funcionando como objeto directo y caso ablativo en sus diferentes matices de complemento circunstancial, acompañado de las preposiciones latinas.

En este cambio de orden tan radical para presentar un mismo tema, es pertinente acompañar al alumno en la parte conceptual: qué son los casos latinos, cómo identificar a la declinación a la que pertenecen y por último cómo funcionan sintácticamente dentro de una estructura sintáctica sencilla, como es el caso de las oraciones copulativas o transitivas. Con esto me refiero que el nuevo programa establece los mismos aprendizajes del programa anterior, pero con un nuevo orden y temáticas de apoyo para abordarlos en el salón de clase.



Desde mi punto de vista, resultan aprendizajes más difíciles por las temáticas transversales que deben abordarse para llegar directamente a lo que solicita el programa actualizado, mientras que, en el programa saliente, era de forma gradual y paulatina...”

Solución que propone el docente: (cita, p. 7-8)

“En el anterior programa, oraciones copulativas y oraciones transitivas se podían abordar simultáneamente porque los temas comenzaban con el orden de las cinco declinaciones latinas y la sintaxis de casos. (...) En este cambio de orden tan radical para presentar un mismo tema, es pertinente acompañar al alumno en la parte conceptual: qué son los casos latinos, cómo identificar a la declinación a la que pertenecen y por último cómo funcionan sintácticamente dentro de una estructura oracional sencilla, como es el caso de las oraciones copulativas o transitivas.”

OBSERVACIONES: La profesora señala, primero, de manera muy general que hay “cambios significativos en los aprendizajes que los alumnos deben adquirir”. Y se refiere a la secuencia temática diferente de los programas actualizados respecto de los programas anteriores. Es curioso que esto lo denomine “cambios significativos” y “cambio de orden tan radical para presentar un mismo tema”, ya que en la enseñanza formal es muy común el cambio de lugar de los mismos temas, con la posibilidad de que el profesor modifique ese orden temático, si lo cree conveniente.

Un cambio de ese nivel no implica un cambio de enfoque ni del método deductivo que se aplica con la gramática-traducción. Por esos motivos lo de “significativos” y lo de “radical” son términos relativos. En todo caso es un cambio que modifica el orden cotidiano, que asentó el programa anterior, pero que tampoco implica un cambio de propósitos ni del tipo de aprendizajes que propone el enfoque formal del Programa, como termina reconociéndolo la profesora más abajo: “Con esto me refiero que el nuevo programa establece los mismos aprendizajes del programa anterior, pero con un nuevo orden.”

Una consecuencia de las actualizaciones es el cambio en los programas de temas y aprendizajes, ojalá y lo fuera de propósitos y de Enfoque. Esos cambios, los docentes si los deberían recibir con una actitud positiva de oportunidades para actualizarse en su formación profesional, sin añorar un programa anterior que ya perdió vigencia por su aplicación y su propia naturaleza pedagógica contingente. (AFB)

SEGUNDA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde al **Programa** y al **contexto social del plantel**.

Se refiere a la **Evaluación objetiva de los programas**.

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico. **No aplica.**

Congruencia con respecto al Enfoque, Programa. Desfase disciplinario, didáctico, metodológico, lingüístico, cognitivo. **No aplica.**

Es de la Unidad I, II, III: (título de la unidad). **No aplica.**

Del aprendizaje: **No aplica.**

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (informe, p. 8)

“Para finalizar este apartado, mi comentario gira en torno a la necesidad de confrontar la inserción del nuevo programa dentro de un semestre regular para emitir una valoración más



objetiva. Además, es preciso referir la valoración que elabora el EDA para la implementación de los nuevos programas de estudio, con los instrumentos apropiados de valoración y análisis.”

Solución que propone el docente: (cita, p.8)

“...la necesidad de confrontar la inserción del nuevo programa dentro de un semestre de estudio para emitir una valoración más objetiva. Además, es preciso referir la valoración que elabora el EDA para la implementación de los nuevos programas de estudio, con los instrumentos apropiados de valoración y análisis.”



OBSERVACIONES: Considerando la frecuente pausa de las actividades académicas en los planteles es importante considerar, en el seguimiento y evaluación de los nuevos programas, esta circunstancia, porque no se han dado las condiciones normales para la aplicación de los nuevos programas. O poder deslindar la aplicación, de la detección de errores e incongruencias en los Programas, que se han señalado por escrito, para hacer revisiones en diferentes niveles: un nivel que se refiere a la adecuación y congruencia con el Modelo Educativo; y otro nivel relacionado con la aplicación. En ese sentido la valoración del EDA también ha quedado debilitada en aquellos planteles donde las condiciones académicas normales se han suspendido.

Sin embargo, también existen problemas de orden institucional, como las lagunas en la formación de profesores respecto al Modelo Educativo del Colegio, y en el caso del Área de Talleres, el desconocimiento del enfoque comunicativo, que provocan incongruencias de los programas con el Modelo Educativo, con el Enfoque disciplinario, los propósitos, los aprendizaje y con la metodología que propone el Colegio, pero que parecen no visualizarse administrativamente, en aras de “lo que proponga la mayoría”, como si se tratara de un referéndum y no de la construcción académica de Programas de estudio, que debe responder con apertura a parámetros teórico-conceptuales actualizados, coherentes con el Modelo Educativo, la Orientación y Sentido de las Áreas y el Perfil del egresado del Colegio. (AFB)

Análisis elaborado por Alejandro Flores Barrón





ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

*Seminario Central de Seguimiento a
los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín*

Revisión de los Informes de Docencia de Profesores de Carrera
Ficha Individual



Profesor: **Arlahé Buenrostro Nava**

Plantel: **Sur** Ciclo escolar reportado: **2018-2019**

Categoría y nivel: **Asociado “B” TC** Turno: **Vespertino** Asignatura: **Latín I y II.**

- Material que el docente reporta haber utilizado: *La profesora no deja claro si el material utilizado es personal o utilizó un material del grupo de trabajo en que participó. Por momentos habla de una selección de pasajes latinos originales, de **la Eneida** de Virgilio y **De Architectura** de Vitrubio, y también se refiere a un retardo en la impresión y entrega de material elaborado en grupo. (AFB)*
- ¿Elaboró el profesor el material?: (si) (no) (adaptó) **(en grupo)** (coordinó). *Participó en la elaboración de un material para Latín en un grupo de trabajo, que no salió a la venta a tiempo, pero no aclara si, el que usa para sus estrategias, ella lo elaboró, o quién lo realizó en el grupo de trabajo, pues sería de suponer que se distribuyeron las labores. (AFB)*
- **Características del material utilizado:**
 - Impreso **X** / en Línea ____ / archivo electrónico ____ / fotocopiado ____ .
 - Enfoque de enseñanza: **formalista, que no reconoce.**
 - Método: **Su metodología es deductiva, de gramática-traducción.**
 - Habilidades lingüísticas que desarrolla: **leer**, escribir, escuchar, hablar, ninguna.
 - Conocimientos gramaticales: **“Son los temas centrales de las unidades”.**
 - Conocimientos Culturales: **Los desarrolla mediante actividades manuales.**
 - Ampliación de vocabulario: **Es otro de los temas centrales de las unidades.**

PRIMERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde a ambos **Programas de Latín I-II.**

Se refiere a **Temática y contenidos declarativos, Enfoque y Aprendizajes.**

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: **Evaluación diagnóstica.**

Congruencia con respecto al Enfoque, Programa. **Desfase disciplinario, didáctico, metodológico, lingüístico, cognitivo.**



No hay congruencia entre el Enfoque de enseñanza asumido por la docente y el Enfoque disciplinario del Área, ya que en su propuesta general y en sus estrategias la profesora deja ver claramente la instrumentación del enfoque formal, sus propósitos y aprendizajes se centran en la enseñanza gramatical y no en la comprensión textual. Se nota el desfase disciplinario entre lo aprendido en su formación en Facultad y lo que el Modelo Educativo del Colegio pide a las unidades con el Enfoque comunicativo.

En la perspectiva didáctica de lectura del programa no hace diferencia entre Aprendizajes y Temática, ya que en los tres se repite la temática gramatical, con el sentido expresará que son “los temas centrales” de cada unidad. Su metodología consiste en aplicar el método de gramática-traducción, que pierde algo de sentido al incluir, en su material, los textos latinos con traducción yuxtapuesta.

Además, aunque afirma la unidad temática del eje gramatical y sus complementos, su enseñanza está desarticulada, cuando, por una parte, se basa en la teoría normativa, que comprobará en la práctica con el análisis morfosintáctico, y, por otra parte, cuando recurre a actividades manuales para tratar el complemento cultural, sin hacer evidente la articulación o unidad entre ambas temáticas, que considera no son “distintas”. (AFB)

Es de las Unidades I, II, III: (cita los títulos de las tres unidades infra) de Latín I y II.

Del aprendizaje: Se refiere a los tres tipos de aprendizajes declarativos derivados de los tres ejes en sus respectivos bloques temáticos de gramática, cultura y lexicología. (AFB)

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada:

“A continuación, enlistaré los títulos de las tres unidades del programa de latín I y las tres de latín II, que a la vez son el enunciado de los temas centrales de cada una, de manera que me sirvan de punto de apoyo para anotar mis reflexiones sobre este punto:

Latín I

Unidad 1. Relación morfofonética entre el latín y el español. Léxico común clasificación de las palabras por su estructura. El ámbito geográfico- histórico de Roma.

Unidad 2. Bases morfosintácticas del latín: oración copulativa. Elementos constituyentes de las palabras. Épica romana: Virgilio.

Unidad 3. Bases morfosintácticas del latín: oraciones transitivas. Léxico común. La religiosidad romana.

Latín II

Unidad 1. Sintaxis básica oracional: yuxtaposición y coordinación. Fenómenos semánticos. La arquitectura romana.

Unidad 2. Oración comparativa. Locuciones de uso común (general). La comedia romana: Plauto.”

“Unidad 3. Oraciones subordinadas de relativo. Locuciones jurídicas latinas. Instituciones romanas: la familia y el matrimonio.

El que existan, en el nuevo programa, combinaciones de temas morfosintácticos, lexicológicos y culturales diferentes a las del antiguo programa, implica para los profesores nuevos textos para buscar textos originales de autores latinos que cumplan con varios requisitos a la vez: a) que contengan el tema gramatical que enuncia la unidad, que traten del tema cultural o sean del autor que se pide y c)



que contengan suficiente vocabulario del tema cultural y que además permitan hacer ejercicios con la temática del complemento lexicológico.

Hay casos, como en el de la unidad 2 de latín II (Oración comparativa. Locuciones de uso común (general). La comedia romana: Plauto) en los que resulta casi imposible encontrar un texto, de comedia romana, del autor Plauto, que incluya locuciones de uso común, por ejemplo. En casos así, es inevitable dar los temas por separado, sin perder la meta de hacer sentir a los alumnos que se trata de una sola unidad.” (p. 7-8, informe de Área Básica 2018).



Solución que propone la docente:

“...buscar textos originales de autores latinos que cumplan con varios requisitos a la vez:

a) que contengan el tema gramatical que enuncia la unidad, [b)] que traten del tema cultural o sean del autor que se pide y c) que contengan suficiente vocabulario del tema cultural y que además permitan hacer ejercicios con la temática del complemento lexicológico.

Hay casos, como en el de la unidad 2 de latín II (Oración comparativa. Locuciones de uso común (general). La comedia romana: Plauto) en los que resulta casi imposible encontrar un texto, de comedia romana, del autor Plauto, que incluya locuciones de uso común, por ejemplo. En casos así, es inevitable dar los temas por separado, sin perder la meta de hacer sentir a los alumnos que se trata de una sola unidad.” (p. 8).

OBSERVACIONES:

Sin duda esta dificultad se debe al desconocimiento del Enfoque disciplinario del Área, ya que por medio de las aportaciones teóricas del Enfoque comunicativo se puede evitar esta desarticulación o “combinación” de tres temáticas. Llama también la atención que la profesora niegue la desarticulación temática de tres bloques yuxtapuestos, evitando que sus alumnos sientan o perciban lo evidente. O justifica el enciclopedismo a que da lugar el eje gramatical y sus complementos con un argumento semejante, al que añade el uso de textos originales, que desafortunadamente no son la finalidad de su enseñanza. (AFB)

“Desde que conozco la visión de querer englobar la unidad a partir de textos originales, considero estar trabajando de manera acertada. Pues esto permite que los alumnos no piensen que se trata de distintas temáticas sin razón de ser, como si estudiaran tres asignaturas a la vez, sino permite conocer el eje gramatical y sus complementos como su nombre lo indica, como temas que apoyan y enriquecen a otro” (p. 9-10).

Y más adelante, confundiendo el enfoque formal con el enfoque comunicativo, como si por pertenecer al Área de Talleres las materias se contagiaran automáticamente de un enfoque. Hace evidente la falta de formación en el enfoque disciplinario del Área (porque separa los aprendizajes, propósitos y contenidos de la materia del enfoque comunicativo), al expresar lo siguiente: (AFB)

“El desarrollo de mi curso es consistente con el enfoque, los propósitos, aprendizajes y contenidos temáticos de la asignatura. Para lograr esto, trabajo con el material de apoyo que se realiza en el grupo de trabajo de profesores de las asignaturas de griego y latín en el cual se cuida que se cumpla con cada uno de los aprendizajes, propósitos y contenidos temáticos de la materia, y con el enfoque comunicativo del Área de Talleres” (p. 11).



La profesora considera que al enseñar temas gramaticales se logran los propósitos y aprendizajes del programa, pero nunca hace evidente la relación del tema gramatical con la comprensión del pasaje en latín que seleccionó para su estrategia. Tampoco se ve la relación con la temática cultural.

Por todo lo anterior, es pertinente la pregunta, cómo apoyar a los profesores de Tiempo Completo para que distingan entre enfoques de enseñanza-aprendizaje; siendo un tema clave en la formación docente del Área de Talleres, en especial porque representan una nueva generación, que debe conocer a fondo el Modelo Educativo del Colegio y el Enfoque del Área. (AFB)

Los temas del eje gramatical son una de sus prioridades de enseñanza, pero que la docente ve como conocimientos en sí mismos, no para comprender más fácilmente un tipo de texto latino, sino con el imperativo de que los estudiantes elaboren un análisis palabra por palabra de oraciones aisladas, para que aprendan a describir gramaticalmente la lengua latina y con ello aprendan conceptos gramaticales para mejorar su español.

Los temas culturales son la segunda de sus prioridades, la cual vincula con la elaboración de reproducciones de objetos de arte romano, para exponer en la Olimpiada grecolatina que se realiza en el plantel Sur.

La tercera actividad que realiza tiene que ver con la búsqueda de vocabulario relacionado con la épica y con la arquitectura de acueductos, pero tiene que recurrir a vocabularios extra que no son los de los pasajes elegidos en latín.

La profesora insistentemente recalca que estas tres temáticas yuxtapuestas las gramaticales, las culturales y las léxicas, las ve como una unidad o procura que los estudiantes así las vean, pero no demuestra que esas temáticas estén articuladas por medio de un aprendizaje integrador en cada unidad. De modo que su aseveración reiterada queda sin base, ya que no nota la separación o autonomía que adquiere cada temática con su actividad, sin que ella logre describir cómo se integran sus actividades en un aprendizaje global.

Pareciera que, para ella, el programa lejos de depender de un enfoque disciplinario específico; dependiera de la tripartición de contenidos en tres ejes, como se denominó originalmente en 1997. Esta tripartición no tiene ninguna base en el Modelo Educativo del Colegio ni en el Enfoque Comunicativo. Por el contrario, además de instrumentar un enfoque formal no reconocido por quienes lo emplean, fomenta un enciclopedismo que el Colegio ha tratado de combatir desde su creación. (AFB)

SEGUNDA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde a los **Programas de Latín I-II y a los Estudiantes**.

Se refiere a la **Temática <contenidos declarativos>**.

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: **Evaluación diagnóstica**.

Congruencia con respecto al **Enfoque, Programa. Desfase disciplinario, didáctico, metodológico**.

No hay congruencia con el Enfoque disciplinario del Área ni con los aprendizajes previos de los alumnos. Ese desfase disciplinario se debe a haber asumido un enfoque formal de manera inconsciente y a la falta de formación en el enfoque comunicativo, de modo que la didáctica y la metodología se centran en la gramática, cuando deberían enfocarse en el aspecto comunicativo de la lengua latina. (AFB)

Es de las Unidades I, II, III: de Latín I y II, temas morfosintácticos: categorías gramaticales, sintaxis oracional.

Del aprendizaje: Aprendizajes declarativos del eje gramatical de las 3 unidades.

Planteamiento de la profesora con respecto a la problemática identificada:



“En cuanto a los alumnos, las mayores dificultades de aprendizaje se pueden notar en temas de tipo morfosintáctico, tanto en categorías gramaticales, como en sintaxis oracional.

Por dar unos ejemplos, en el caso de las oraciones copulativas o transitivas, los elementos que contienen son muy sencillos de entender en español: un sujeto, un verbo se un predicado nominal, en el primer tipo de oración; y un sujeto, verbo transitivo y objeto directo en el segundo tipo. Sin embargo, en latín estos elementos conllevan una flexión nominal difícil de entender porque en español no existe el mismo grado de esa flexión. Recuérdese que sólo se cuenta con los accidentes gramaticales género y número, y no con el accidente llamado caso gramatical. En cuanto a los temas de sintaxis oracional, representan dificultad, porque son temas que no se habían visto en niveles de estudio anteriores al bachillerato.” (p. 8-9, informe de Área Básica 2018)



Solución que propone el docente: (cita)

No hay solución propuesta sobre la problemática identificada por la profesora.

OBSERVACIONES:

Una de las marcas visibles cuando la práctica docente se conduce bajo el enfoque formal consiste, como en este caso, en la centralidad que obtiene la gramática y las oraciones aisladas. Los dos problemas identificados por la profesora (sin que medien suposiciones u otras hipótesis de solución) las enuncia muy claramente ella misma, poniendo el foco de atención en los temas teóricos de normativa, porque no ha problematizado la existencia de los enfoques de enseñanza en su paso por la Facultad, para acercarse a su objeto de estudio. Por tal motivo, el único enfoque aprendido en su formación profesional es visto como la enseñanza natural y única. Lo que le impide reconocer el enfoque formal que aplica y diferenciarlo del enfoque comunicativo, que requiere conocer para aplicarlo. De ahí que su solución tácita o implícita sea impartir su enseñanza formal, tratando de subsanar una situación que el Colegio procura resolver con otro enfoque disciplinario, que no sólo contempla la gramática, sino también la pragmática y la enseñanza de lenguas, si se trata de la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. (AFB)





ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín

Revisión de los Informes de Docencia de Profesores de Carrera Ficha Individual



Profesor: López Alcalá Juan Gualberto

Plantel: Vallejo

Ciclo escolar reportado: 2018-2019

Categoría y nivel: Profesor de Carrera Titular "A" de Tiempo Completo Definitivo

Turno: Vespertino Asignatura: Latín I y Latín II

- Material que el docente reporta haber utilizado:

Un material de elaboración propia que aborda el llamado “complemento lexicológico” de la materia y gira en torno al uso de imágenes.

Por otro lado, dice que utiliza los cuatro primeros capítulos “de un método de aprendizaje de la lengua latina llamado Lingua Latina (Hans Oerberg)”; asimismo, habla de un libro diseñado por el profesor, pero no da mayor información de él.

- ¿Elaboró el profesor el material?: **(sí) (no) (adaptó) (en grupo) (coordinó)**
- **Características del material utilizado:**
 - Impreso X/ en Línea ____ / archivo electrónico ____ / fotocopiado ____ .
 - Enfoque de enseñanza: formal
 - Método: gramática–traducción
 - Habilidades lingüísticas que desarrolla: leer x, escribir x, escuchar____, hablar____ (en la lengua materna).
 - Conocimientos gramaticales: no especificado
 - Conocimientos Culturales: no especificado
 - Ampliación de vocabulario: “el alumno Reconocerá el fondo lexicológico del latín en el vocabulario general y la terminología científica del español, identificando sus raíces y afijos (lexemas y gramemas), con el fin de que tenga las herramientas suficientes para analizar la estructura de palabras españolas”. Y “el alumno conoce y reconoce locuciones latinas de uso común”

PRIMERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde a: a los Estudiantes

Se refiere a: Temática (contenidos declarativos)

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico.



Que los estudiantes presentan deficiencias con respecto al conocimiento gramatical de su propia lengua, cuestión que dificulta tratar los temas equivalentes en latín.

Congruencia con respecto al: enfoque. Hay un desfase disciplinario y didáctico con respecto a esta primera dificultad identificada por el profesor. Al manifestar que los estudiantes no manejan suficientemente su uso de los términos, el profesor está privilegiando que los estudiantes practiquen los rasgos de la lengua que le interesa al profesor, y no que los estudiantes hagan uso de la lengua en un contexto específico para un propósito determinado. Por otro lado, identifica como problemática que los estudiantes no tengan los conocimientos teóricos para distinguir entre categorías gramaticales, cosa que es un tipo de conocimientos que no es de interés particular del Área de Talleres.



Es de la Unidad I, II, III: Corresponde al complemento lexicológico de la materia
Del aprendizaje: sobre los aprendizajes referidos al componente lexicológico

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: “Por experiencia ya vivida, lo común es que los estudiantes escriban sin contextualizar cabalmente, es decir, les falta poner las ayudas necesarias para que se pueda deducir el significado del término español. Otra deficiencia que muestran varios de los estudiantes es la inhabilidad para diferenciar un adjetivo de un sustantivo. La más grave (aunque menos común) es cuando no tienen bien claro qué significa la palabra que están contextualizando. Acerca de esta última, puedo decir que se presenta debido a la falta de costumbre del estudiante de consultar un buen diccionario del español”.

Solución que propone el docente: No hay indicación al respecto.

OBSERVACIONES: Dado que no hay muchas indicaciones al respecto, hemos de suponer que todo su proyecto es una respuesta

SEGUNDA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde al programa
Se refiere al enfoque de la materia
Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico.
No aplica

Congruencia con respecto al: enfoque. Hay una incongruencia en el problema identificado por el profesor al poner por encima del enfoque del Área de Talleres el modelo del programa en un eje (gramatical) y dos complementos (cultural y lexicológico). Por la solución que adopta, vemos no sólo que el profesor da preeminencia a un modelo de organización que no tiene ningún sustento en los documentos institucionales, sino que al elegir el eje gramatical como eje principal de su práctica, está siguiendo una práctica que se opone totalmente a los principios del Área de Talleres.

Es de la Unidad I, II, III: todo el programa.
Del aprendizaje: los aprendizajes en general.

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: “El hecho de que la materia de Latín siga impartándose bajo tres “ejes” o “aspectos” (morfo-sintáctico, lexicológico y cultural), obliga necesariamente a que haya muchos contenidos para una sola materia. No hay tiempo suficiente para abordar los aspectos culturales y los lexicológicos al mismo tiempo que los gramaticales. Es



demasiada información que los estudiantes no llegan a procesar en tiempo y forma. Esto nos ha forzado a los profesores de la especialidad a tener que elegir sólo dos ejes: el principal, que es el gramatical, y otro, ya sea el lexicológico o el cultural”.

Solución que propone el docente: “Algunos han optado por el cultural, pero han hecho de la asignatura un curso más bien propio del Área de Historia; en cambio hay otros (entre ellos, Jero) que prefieren darle prioridad a lo lexicológico, ya que es el elemento que lo identifica mucho más con el Área del Lenguaje y la Comunicación”.



OBSERVACIONES: Es curiosa la crítica a los tres ejes (forma de concebir la asignatura desde la versión 2004 de los programas que parece primar más que el enfoque del Área) y que la solución que sigue el profesor es recargarse a la parte léxica. Al menos en las planeaciones que reporta vemos actividades centradas en el vocabulario latino. En cuanto la lengua, afirma que reduce su enseñanza a la gramática, ya que es la única forma de ver un tema lingüístico vacío de contenido (partiendo del hecho de que el profesor mismo declara que él no se centra en el aspecto cultural del estudio del latín)

TERCERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde a los estudiantes

Se refiere a propósitos, aprendizajes y temas.

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico.

Información derivada a partir de sus evaluaciones diagnósticas

Congruencia con respecto al: enfoque. Hay un claro desfase disciplinario y didáctico en la dificultad señalada por el profesor. La “reticencia” de los estudiantes es una reacción natural a una postura disciplinaria y didáctica centrada en exceso en los contenidos gramaticales que tienen un uso muy limitado y que son muy difíciles de relacionar con otros temas de mayor interés. Porque, al final de cuentas, toda enseñanza de tipo gramatical persigue la memorización de estos conocimientos declarativos por parte de los estudiantes. Por otro lado, nos preguntamos si el profesor conoce el enfoque actual de enseñanza de la lengua materna (si ya no en el caso de la educación básica, al menos el TLRIID, la materia antecedente en el Colegio) que hace énfasis no en la lengua como “reglas” sino en la lengua como actividad.

Es de la Unidad I, II, III: Es un comentario sobre la materia en general.

Del aprendizaje: sobre los aprendizajes del eje gramatical

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: “sigue habiendo una reticencia de parte de los muchachos a tratar temas de gramática. A mi parecer, el fenómeno se debe a dos causas: los prejuicios o una negra historia anterior de una didáctica errónea de la lengua española heredada de la educación básica: aprender con base en la memorización de «reglas».”

Solución que propone el docente: “Ambas causas se pueden atacar demostrando clase a clase como se puede aprender lengua sin la memorización de normas”.



OBSERVACIONES: Justamente uno de los problemas con la enseñanza del latín en nuestro medio ha sido el de la enseñanza excesivamente centrada en las reglas por las reglas mismas, por lo que no es sorprendente la reticencia que el docente identifica en sus estudiantes. Por otro lado, la visión de

la lengua a partir y en función de la gramática es un enfoque que los estudiantes ya no han llevado en la formación lingüística de su propia lengua, por lo que no es de sorprender que para los estudiantes no tenga mucho sentido un tipo de enseñanza como la que el profesor plantea.

CUARTA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde a la materia

Se refiere a los propósitos, los aprendizajes y las temáticas.

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico.



Congruencia con respecto al: enfoque. La problemática señalada por el profesor, y la solución que nos está anunciando (sobre esto trata su proyecto de Área Complementaria), es totalmente contraria al enfoque disciplinario y didáctico del Área de Talleres. El glosario que está proponiendo no sólo apunta en dirección contraria a los señalamientos del Área de Talleres, sino que lleva un paso más allá la profundización en un tipo de conocimiento totalmente incompatible con el modelo educativo del Colegio.

Como hemos apuntado, la misma razón de ser de este glosario es contraria al enfoque del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación que señala que «la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que den prioridad a la puesta en obra de la competencia comunicativa» (CCH, PEA, 1996, p. 55). Lo que propone el profesor es que, para que los estudiantes aprendan latín o para que el aprendizaje del latín contribuya a su conocimiento del español (cosa que constituye un punto de interés principal para el profesor), los estudiantes no sólo deben conocer la terminología gramatical que ha rodeado el estudio de la lengua latina desde hace siglos (por lo que habría que analizar a detalle cuáles son las aportaciones innovadoras de un producto como éste: el mismo profesor reconoce que dejó de consultar las gramáticas cuando vio que todas le ofrecían «la misma información (con pequeñas variaciones) o explicación de los términos complejos de la gramática latina»), sino que ahora necesitan conocer explicaciones y detalles específicos de tal terminología que los mismos especialistas que imparten la materia es probable que desconozcan. Al fin de cuentas, toda la profundización y explicación que se pueda dar al respecto de los términos considerados por el profesor no acerca en absoluto a los estudiantes a las fuentes de la cultura clásica, ni qué decir de si es una propuesta para «responder a las demandas sociales y culturales que la sociedad mexicana le formulan», como señala el perfil de egreso del CCH.

Un producto como el que propuso el profesor apunta al enciclopedismo y a presentar a los estudiantes la visión del especialista, una postura del conocimiento en contra de la cual fue formulada toda la propuesta educativa del CCH.

Es de la Unidad I, II, III: Es un comentario sobre la materia en general.

Del aprendizaje: sobre la dimensión conceptual gramatical

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: “en este año escolar recientemente terminado, puse más atención en aquel vocabulario conceptual y tardo que caracteriza a la lengua latina, a fin de percatarme de en qué nomenclatura en específico los alumnos se enfrentan a dificultades para entenderla. Palabras como caso, declinación, desinencia, ablativo, genitivo etcétera comúnmente son difíciles de asimilar por los muchachos, pero, encontrando sus equivalentes en español o gramática actual, es que se puede salvar tal situación espionosa.”



Solución que propone el docente: “mi Área Complementaria tuvo mucho en común, porque en ella me comprometí a realizar un Glosario de términos propios de mi especialidad: la lengua latina. De esta manera, mis propios alumnos me iban guiando en la selección de términos a explicar o a qué conceptos había que ponerle más atención en su aclaración o exposición”.

OBSERVACIONES: A lo dicho arriba, habría que añadir que es pertinente reflexionar sobre el producto elaborado por el profesor repercute en el tipo de formación que los estudiantes del bachillerato del CCH necesitan para su formación en cultura básica y propedéutica.



Elaboró Raúl A. Romo Estudillo





ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín

Revisión de los Informes de Docencia de Profesores de Carrera Ficha Individual



Profesor: Paredes Pérez Gloria Clotilde

Plantel: Vallejo

Ciclo escolar reportado: 2018-2019

Categoría y nivel: Profesor de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo Definitivo

Turno: Vespertino Asignatura: Latín I y Latín II

- Material que el docente reporta haber utilizado:

Paquete didáctico latín I para la estrategia de Latín I. Para la estrategia de Latín II, reporta hacer uso de “diversos textos latinos que aborden los temas que incluye el nuevo programa”.

- ¿Elaboró el profesor el material?: **(sí)** **(no)** **(adaptó)** **(en grupo)** **(coordinó)**
- **Características del material utilizado:**
 - Impreso X / en Línea ____ / archivo electrónico ____ / fotocopiado ____ .
 - Enfoque de enseñanza: formal
 - Método: gramática–traducción
 - Habilidades lingüísticas que desarrolla: leer x, escribir____, escuchar____, hablar____.
 - Conocimientos gramaticales: los señalados en el programa de estudio vigente como eje gramatical
 - Conocimientos Culturales: los señalados en el programa de estudio como complemento cultural.
 - Ampliación de vocabulario: los señalados en el programa de estudio como complemento lexicológico.

PRIMERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde a: a los Estudiantes

Se refiere a: Temática (contenidos declarativos)

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico.

A través de una evaluación diagnóstica por medio de un instrumento de evaluación llamado “inventario de conocimientos”.

Congruencia con respecto al: enfoque. Hay un desfase disciplinario y didáctico en la dificultad que reporta la profesora. Si atendemos a los principios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, la información teórica sobre la lengua (lo que la profesora reporta como dificultades en el “aspecto



gramatical” y en el “aspecto lexicológico”) no debe ocupar el interés de las clases de la asignatura. No sorprende que la información teórica sobre la lengua sea un aspecto de esperada dificultad dado que, para su estudio, se requiere hacer uso de la memorización de contenidos declarativos que después es muy difícil poner en práctica y relacionar con otros temas de la asignatura. La solución que propone la profesora no sólo no cuestiona la naturaleza de esta manera de concebir la enseñanza de la lengua —contraria al enfoque disciplinario y didáctico del Área de Intereses— sino que recurre a la profundización de los contenidos declarativos que no trascienden a otros aspectos de la asignatura.



Es de la Unidad I, II, III: corresponde a la asignatura en general.

Del aprendizaje: sobre los aprendizajes del eje gramatical y el complemento léxicológico.

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: “tenía la hipótesis de que el aspecto más complicado en los tres grupos iba a ser el gramatical, en efecto dos grupos el 556 y 554 mostraron tener un mayor desconocimiento de los conceptos en este rubro. El grupo 552 tuvo un mayor desconocimiento de conceptos relacionados con el aspecto lexicológico”.

Solución que propone el docente: “Con esta valiosa información ajusté mi planeación para los dos grupos que tuvieron más problema en el aspecto gramatical, a través de una serie de ejercicios adicionales que les apoyaron en este rubro; añadí diálogos latinos a manera de conversación para jugar un poco con la lengua clásica como si esta fuera una lengua moderna, estos diálogos fueron tomados de un método conocido como *ASSIMIL. La méthode intuitive Le Latin* (collection SAN PENE). En cuanto a la parte lexicológica puse más atención en los ejercicios de composición y derivación para la formación de palabras españolas procedentes del latín”.

OBSERVACIONES: Llama la atención que la gramática sea un aspecto de esperada dificultad incluso desde antes de iniciar el curso, pero que la profesora no identifique algún problema o incongruencia con la enseñanza gramatical en sí misma dentro del contexto del CCH. Por otro lado, es de notar que la profesora mencione la inclusión de esos diálogos latinos a manera de conversación “para jugar un poco con la lengua clásica como si esta fuera una lengua moderna”, pero sólo como un complemento, como una actividad adicional que se utilice sólo por el posible auxilio que puede ofrecer a los temas gramaticales.

SEGUNDA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde a los Estudiantes

Se refiere a cuestiones no académicas.

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico.

Congruencia con respecto al: --

Es de la Unidad I, II, III: --

Del aprendizaje: --

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: “Los problemas que les dificultaron el aprendizaje fueron de carácter social, económico y personal, los cuales provocaron una asistencia irregular, (embarazo, aborto, drogadicción, inasistencia, problemas económicos)”.



Solución que propone el docente: “Ante estas circunstancias, cuando en realidad eran justificadas las faltas, propuse alternativas que se establecieron de mutuo acuerdo, por ejemplo, ampliación de fechas para entrega de algunas actividades, ejercicios y trabajos adicionales que tenían pendientes, estos compromisos fueron significativos para el logro de sus aprendizajes”.

OBSERVACIONES: Sobre este aspecto (que escapa naturalmente a las cosas que están bajo el control de la profesora), llama la atención que sólo refiera problemas genéricos y no específicos, junto con la respuesta que dio al respecto, de modo que pudiéramos conocer la forma en que la profesora encara estas situaciones.



TERCERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE (Puede haber más dificultades)

Corresponde a los Estudiantes

Se refiere a Aprendizajes

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico.

La profesora señala que detectó la dificultad con “ejercicios de evaluación”

Congruencia con respecto al: enfoque y programa. Hay un desfase disciplinario y pedagógico en la dificultad que reporta la profesora. Además de que señala un hecho que se constata en la revisión del programa de estudio de la asignatura: la excesiva cantidad de temas de índole gramatical.

Sobre el desfase disciplinario y pedagógico, un tema como el de la distinción entre lenguas analíticas y sintéticas sólo es un problema si se le enfrenta a los estudiantes con esta información antes de haber tenido una experiencia real con la lengua. Esta manera de proceder por parte de la profesora es contraria a los principios del Área de Talleres que señalan que el uso de lengua como actividad es más importante que el estudio de la lengua como sistema. De este modo, la abundancia de temas gramaticales en el programa es un reflejo de la postura entera del programa que presenta una propuesta educativa de la asignatura que se opone a la propuesta educativa que ha definido el Colegio en su *curriculum*.

Es de la Unidad I, II, III: Es un comentario sobre la materia en general.

Del aprendizaje: sobre los aprendizajes del eje gramatical

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: “Las fallas más frecuentes se presentaron en la parte gramatical, debido al excesivo número de aprendizajes en este rubro y a las diferencias que se dan entre una lengua de flexión sintética como el latín y una lengua de flexión analítica como el español”

Solución que propone el docente: “este inconveniente lo resolví a partir de aplicar ejercicios con oraciones ricas en contenido cultural y con una estructura menos latina, pero en el tipo de comprender el tema gramatical.”



OBSERVACIONES: La dificultad que señala la profesora radica en la cantidad y no en el tipo de contenidos /aprendizajes que se tienen que abordar. No vemos en la profesora alguna reflexión sobre la naturaleza de estos contenidos y estos aprendizajes a la luz del enfoque del Área de Talleres y el Modelo Educativo del CCH.

En otro lado, la profesora señala lo siguiente:

“Es conveniente resaltar la riqueza que emana de la lectura de los textos originales y su traducción interlineal, para que los estudiantes perciban que una lengua como la latina encierra un mensaje, cuya relevancia va más allá del estudio de la gramática *per se*”.

Consideramos que los estudiantes pueden percibir “que una lengua como la latina encierra un mensaje, cuya relevancia va más allá del estudio de la gramática *per se*” sin necesidad de empujarlos de inmediato —como si los aventáramos a una alberca desde la plataforma de diez metros en la primera clase de natación— a “la lectura [que más bien sería *decodificación*] de los textos originales” para la que no están listos todavía, o presentarles una “traducción interlineal” que, por ser excesivamente servil (desde el orden mismo de las palabras) a la versión original, es muy probable que no se entienda desde el español mismo.



Elaboró Raúl A. Romo Estudillo





ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
Seminario Central de Seguimiento a
Los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín
Revisión de los Informes de Docencia de Profesores de Carrera
Ficha Individual



Profesor: **Zamorano García Santiago**

Plantel: **Vallejo**

Ciclo escolar: **2018-2019**

Categoría y nivel: **Titular "C" T C Definitivo**

Turno: **Matutino y vespertino**

Asignatura: **Latín I-II**

- Material que el docente reporta haber utilizado

Paquete Didáctico de Latín I y II, diseñados por el Seminario de Griego y Latín, conforme con el Nuevo Programa Institucional y el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

- ¿Elaboró el profesor material? **(si)** (no) (adaptó) **(en grupo)** (coordinó)
- **Características del material utilizado:**

El paquete está integrado por tres estrategias didácticas, una por cada unidad, cuyos elementos estructurales son: Título, corpus textual, desarrollo temático, actividades, evaluación, referencias. El título es el de la unidad; la presentación incluye contenidos, propósitos y objetivos; el corpus contiene los recursos para la traducción: texto latino, texto interlineal, vocabulario textual, textos temáticos y versión literaria; en el desarrollo temático se expone, el contenido teórico de la unidad (eje gramatical), componente léxico y cultural; el vocabulario de unidad: verbos, sustantivos y adjetivos; las actividades indican ejercicios y actividades; una evaluación, y las referencias presentan la bibliografía de consulta.

- Impreso **X** / en Línea___/ archivo electrónico___/ fotocopiado___
- Enfoque de enseñanza: **gramatical etimológico**
- Método: **deductivo**
- Habilidades lingüísticas a desarrollar: leer___, escribir___, escuchar___, hablar___

Unidad de estudio la palabra y la oración.



- Conocimientos gramaticales: **memorización de conocimientos gramaticales. Latín I- oración transitiva**

Conocimientos culturales: *lectura de Eneida de Virgilio (posiblemente Libro VI, no está especificado en el informe) en versión interlineal. La temática es tratada de manera somera a partir de una investigación por equipos de las características de la épica latina y su posterior exposición con apoyo de un mapa conceptual.*



- Ampliación de vocabulario: **Latín I- locuciones jurídicas;**

PRIMERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE

Corresponde al: **Programa Latín I-II**

Se refiere a: **Aprendizajes de tipo formal Temática gramatical, contenidos declarativos.**

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: **no cuenta con diagnóstico**

Congruencia con respecto al: *Enfoque; división de las unidades en complementos. Privilegia el aspecto gramatical, luego el cultural. En la propuesta presentada por el docente para el primer semestre, se implementa un enfoque tradicionalista y método deductivo, desarrollada desde los programas anteriores, que separan y segmentan el conocimiento en tres grandes aspectos (gramática, léxico y cultura). La estrategia, centrada en el ámbito gramatical de la lengua, combina pasajes originales (sin traducción en el informe), en la que se expone la teoría general y luego se da la práctica. Sin embargo, dicha práctica no se realiza con base en los pasajes originales seleccionados, sino en una temática autónoma en oraciones sueltas y descontextualizadas.*

En la estrategia anteriormente resumida, se observa una falta de congruencia entre el enfoque disciplinario que implica la vinculación entre “los complementos léxico y cultural ... [como] elementos colaterales de todo texto que contribuyen a enriquecer la comprensión– traducción del mismo. Centrarse en el estudio per se de la lengua empobrece su comprensión–traducción, por ello debe ir acompañado de un aspecto lexicológico que es el que permite, por ejemplo, la habilidad de deducir significados y entender los mecanismos de formación de palabras, tales como los procesos de composición y derivación, y el análisis de la estructura de las palabras, con lo que se facilita la comprensión–traducción de textos” (ENCCH: 9).

Lo anterior lleva a considerar que la segmentación de la lengua latina realizada en la estrategia obedece a la falta de comprensión y formación docente con respecto al enfoque comunicativo para el Área de Talleres. Lo anterior puede llevar a la falta de claridad del aspecto gramatical de la lengua latina.



Es de la unidad: **las tres unidades de la asignatura de Latín I.**

Del aprendizaje: *no define*.

Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (*informe, p.12*)

“lo que complica al alumno es la gramática, debido a las deficiencias que arrastra desde la primaria”.



Solución que propone el docente: (*informe, p.12*)

“Para los temas de la oración copulativa y transitiva en latín, sigo el esquema PROCED a fin de que los alumnos analicen morfológica y sintácticamente las diversas oraciones, basados en un esquema que los ayuda a dar paso a paso en la adquisición de las herramientas necesarias para realizar los ejercicios de análisis y traducción”.

OBSERVACIONES:

El profesor no define la dificultad detectada en su práctica cotidianda. Considera que las unidades son muy extensas sin argumentar las razones de su opinión. La enseñanza se centra en el método gramatical.

SEGUNDA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE

Corresponde al **Programa de Latín I**.

Se refiere a: **Contenido lexical**

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: **La dificultad de abordaje para un alumno de bachillerato.**

Congruencia con respecto al nivel cognitivo: *La problemática presentada se ubica en el ámbito lexicológico. En general, las actividades presentes en el progrma de estudios, se encuentran dirigidas al desarrollo del aprendizaje memorístico del alumno, al preponderar el nivel cognoscitivo de conocimiento de acuerdo a la taxonomía de Bloom, pues, el joven sólo debe de recordar la correspondencia entre la terminología latina y su significado en español.*

Al abordarse exclusivamente el origen morfofonético de significantes latinos, se aísla el aspecto lexicológico de su contexto cultural y lingüístico, lo que lleva a una clara segmentación del conocimiento y la imposibilidad de propiciar un aprendizaje significativo en el alumno. Lo anterior se evidencia en la evaluación que se centra en la calificación de actividades realizadas por los alumnos. No se observa una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el logro de aprendizajes y la pertinencia de los propósitos y de la temática.

Es de la unidad: 3. *Oraciones subordinadas de relativo. Locuciones jurídicas latinas. Instituciones romanas: la familia y el matrimonio.*

Del aprendizaje: *Reconoce los principales cambios morfofonéticos del latín en su paso al español, por medio de significantes latinos, para comprender el origen morfofonético de éste.*



Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (*informe, p.16*)

“tema que ya no se ve en el programa de Etimología de la Escuela Nacional Preparatoria en el nuevo programa se trata de los cambios fonológicos, morfológicos y semánticos en el uso del lenguaje cotidiano y no se habla más de romanceamiento. Otro tema en este rubro de la Preparatoria es: Evolución fonética del latín al español: palabras patrimoniales, cultismos y semicultismos”.



Solución que propone el docente: (*informe, p. 17*)

“Así que este tema y aprendizaje no lo traté en clase, ya que el Nuevo Programa de Latín está muy saturado de temas y aprendizajes”.

OBSERVACIONES:

Se encuentra una inconsistencia en la identificación del bachillerato universitario en el que se encuentra inserta la actividad docente del profesor. Enuncia el programa de etimología de la Escuela Nacional Preparatoria, cuando el informe se inserta en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

TERCERA DIFICULTAD QUE IDENTIFICA EL DOCENTE

Corresponde a **Latín II**

Se refiere a: **Contenidos gramaticales, la oración comparativa y la oración subordinada relativa.**

Situación académica de los estudiantes detectada por algún diagnóstico: **la dificultad de abordaje para un alumno de bachillerato.**

Congruencia con respecto al enfoque disciplinario. **Se observa, de nuevo, una falta de congruencia entre el enfoque comunicativo y lo presentado en el programa, pues, en él se nota una segmentación del conocimiento en los “tres ejes” que obedece a una visión del conocimiento como un conjunto de datos a reconocer (aprendizaje declarativo), de tipo enciclopédico.**

Es de la unidad: **Unidad 2 Oración comparativa. Locuciones de uso común (general). La comedia romana: Plauto; Unidad 3. Oraciones subordinadas de relativo. Locuciones jurídicas latinas. Instituciones romanas: la familia y el matrimonio.**

Del aprendizaje: **no especificado.**



Planteamiento del profesor con respecto a la problemática identificada: (*informe, p. 15*)

“En el segundo semestre, se ven las oraciones yuxtapuestas y coordinadas, y se complica en la segunda y tercera unidad, donde se aborda la oración comparativa y la oración subordinada relativa, ya que, para un curso de iniciación al latín, estos temas son difíciles y avanzados en el aprendizaje de una lengua.”



Solución que propone el docente:

“se deberían eliminar en la siguiente revisión de programas del Colegio”. (*informe*, p. 15)

OBSERVACIONES

La estrategia abordada por el docente retoma los llamados “tres ejes” para segmentar el conocimiento de la lengua griega. Lo cual implica el análisis morfosintáctico de oraciones aisladas de contexto inmutable en el que la gramática es el fin y meta del proceso educativo. Destaca la falta de estrategias textuales que permitan al alumno comprender el texto como un todo, en lugar de segmentos desarticulados y desvinculados entre sí. De lo anterior se deduce la dificultad del alumno de comprender un tema gramatical aislado y descontextualizado sin relación con sus conocimientos o habilidades previas.

Elaboró profesora Ixchel Tatiana Caldera Chapul



ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Seminario Central de Seguimiento a los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín



15. INVENTARIO DE INFORMES DE ÁREA COMPLEMENTARIA DE PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO DE LATÍN I-II DEL CICLO 2018-2019

en el siguiente orden:

GLORIA CLOTILDE PAREDES PÉREZ, LATÍN I (VALLEJO) (CICLO 2017-2018)

ALEJANDRO FLORES BARRÓN, LATÍN I-II (VALLEJO)

JUAN GUALBERTO LÓPEZ ALCALÁ, LATÍN I (VALLEJO)

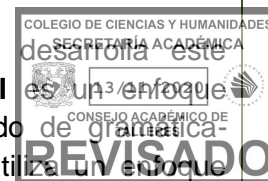
GLORIA CLOTILDE PAREDES PÉREZ, LATÍN II (VALLEJO)



Formato para registro y análisis de Producto de Área Complementaria. Latín I

CICLO 2017-2018

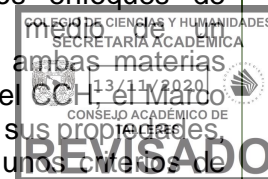
PLANTEL	PRODUCTO O ACTIVIDAD	CAMPO	SEM	PROFESOR COORDINADOR E INTEGRANTES	CARACTERÍSTICAS
SUR	Paquete Didáctico de Latín I	Campo 3. Instrumentación, seguimiento y evaluación de los Programas de Estudio actualizados de primero a cuarto semestres, así como una primera aproximación a la puesta en práctica de los Programas de Estudio de quinto y sexto semestres, y en el Rubro I-C	5º	Clotilde Gloria Paredes Pérez Juan Reyes Reyes (Archivo digital) Participantes: Buenrostro Nava Arlahé; Chavarría González Dulce Jazmín; Espíndola Bautista María de Jesús; García Casillas Alejandro; Garduño Hernández Gloria Alejandra; Hernández Ulloa Dina Eugenia; Ballesteros Linares Vicente; Zamorano García Santiago.	<p>El proyecto tuvo como objetivo la elaboración de un material didáctico que sirva de apoyo a profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las asignaturas de Griego 1 y de Latín 1, de acuerdo con los nuevos programas y el Modelo educativo del Colegio.</p> <p>OB. Tales paquetes contienen cada uno tres estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje, una para cada unidad de los programas respectivos. Las unidades de latín son: Unidad 1. Relación morfofonética entre el latín y el español. Léxico común, clasificación de las palabras por su estructura. El ámbito geográfico de Romas. Unidad 2. Bases morfosintácticas del latín: oración copulativa. Elementos constituyentes de las palabras. Épica romana: Virgilio. Unidad 3. Bases morfosintácticas del latín: oraciones transitivas. Léxico común. La religiosidad romana.</p> <p>Observaciones: El enfoque con el que se desarrolla este paquete didáctico de Latín I es un enfoque formal, que emplea el método de gramática-traducción, y en lo cultural utiliza un enfoque enciclopédico.</p>



Ilenó Alejandro Flores B.

Formato para registro y análisis de Producto de Área Complementaria para Griego y Latín

CICLO 2018-2019					
PLANTEL	PRODUCTO O ACTIVIDAD	CAMPO	SEM	PROFESOR COORDINADOR E INTEGRANTES	CARACTERÍSTICAS
VALLEJO	Libro para la formación y la actualización de profesores de Griego y de Latín del CCH.	Campo 2. Mejora de la docencia y de la formación de profesores.	5º y 6º	Flores Barrón Alejandro (Individual) (Archivo digital)	<p>La elaboración del <i>Libro para la formación y actualización de profesores de Griego y Latín del CCH</i> cumple, por lo menos, con los siguientes objetivos de formación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Acercar al profesor al enfoque comunicativo. 2) Mostrar una tipología textual, para seleccionar textos a través de sus propiedades. 3) La aplicación de criterios explícitos para seleccionar textos como su <i>potencialidad</i> y el <i>interés</i> para los alumnos. 4) La integración de nuevos conceptos, en la práctica docente, para el análisis textual. 5) La enunciación de los textos como estrategia de adquisición de las lenguas clásicas. 6) Considerar el nivel de dificultad de los textos escogidos. 7) La planeación de estrategias didácticas a través de los tipos de texto. <p>Observaciones: Este Libro contiene los elementos básicos que debería aprender un profesor de reciente ingreso en el Colegio, como el Marco referencial de docencia; los enfoques de enseñanza-aprendizaje por medio de un análisis a los programas de ambas materias que han estado vigentes en el CCH; el Marco teórico conceptual del texto y sus propiedades, utilizando una tipología con unos criterios de selección de textos, y la elaboración de estrategias didácticas.</p>



elaboró Ix-chel Caldera C.

Formato para registro y análisis de Producto de Área Complementaria de Latín I.

CICLO 2018-2019					
PLANTEL	PRODUCTO O ACTIVIDAD	CAMPO	SEM	PROFESOR COORDINADOR E INTEGRANTES	CARACTERÍSTICAS
Vallejo	Glosario de términos por asignatura o área de conocimiento.	3. Diseño y elaboración de materiales didácticos para la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados.	5º	López Alcala Juan Gualberto (Proyecto individual)	<p>La intención del trabajo es “explicar (en tono de enseñanza) cada uno de los conceptos o términos fundamentales que contiene la Asignatura de Latín I”.</p> <p>Se trata de un “material de apoyo para profesores y alumnos elaborado a partir de documentos pertinentes, actuales y vigentes, siguiendo una metodología de selección rigurosa”.</p> <p>Los destinatarios del producto son los profesores de la especialidad, con la intención de que se difunda entre todo el profesorado del Colegio; aunque el profesor proyecta que en un futuro también pueda servir de material de consulta para los estudiantes.</p> <p>Observaciones: El glosario que está proponiendo no sólo apunta en dirección contraria a los señalamientos del Área de Talleres, sino que lleva un paso más allá la profundización en un tipo de conocimiento totalmente incompatible con el modelo educativo del Colegio. Toda la profundización y explicación que se pueda dar al respecto de los términos considerados por el profesor no acerca en absoluto a los estudiantes a las fuentes de la cultura clásica, ni qué decir de si</p>



					<p>es una propuesta para «responder a las demandas sociales y culturales que la sociedad mexicana le formulan» como señala el perfil de egreso del CCH.</p>
--	--	--	--	--	---

Elaboró Raúl A. Romo Estudillo



Formato para registro y análisis de Producto de Área Complementaria de Latín II.

CICLO 2018-2019

PLANTEL	PRODUCTO O ACTIVIDAD	CAMPO	SEM	PROFESOR COORDINADOR E INTEGRANTES	CARACTERÍSTICAS
SUR	Paquete didáctico de Latín II	3. Diseño y elaboración de materiales didácticos para la aplicación de los programas de estudio actualizado	6°	<p>Coordinadoras: Paredes Pérez Clotilde Gloria Hernández Ulloa Dina Eugenia</p> <p>Participantes: Buenrostro Nava Arlahé Caldera Chapul Ix-Chel Tatiana Chavarría González Dulce Jazmín Espíndola Bautista Ma. de Jesús García Casillas Alejandro Garduño Hernández Gloria Alejandra Hernández Elsa Ma. De Los Ángeles Martínez González Leslie Reyes Reyes Juan Zamorano García Santiago</p> <hr/> <p>Material impreso</p>	<p>Material de apoyo para profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizajes de las asignaturas Latín II de acuerdo con los nuevos programas y el Modelo educativo del Colegio.</p> <p>El material constituye “una primera aproximación a la puesta en práctica de los programas... de latín II, porque tales productos serán el medio adecuado con el que los profesores y alumnos realicen en el aula el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas disciplinas, de acuerdo con los nuevos programas”.</p> <p>El material está conformado por tres estrategias que giran en torno a textos latinos originales; de este modo, “partiendo de los textos, como depósitos concretos de contenidos culturales, a través del estudio de lexías o palabras, de morfosintaxis y de texto, del análisis sobre los diferentes contenidos textuales, llegamos a la reelaboración y construcción de nuestro saber personal sobre determinados tópicos de la cultura griega y latina”.</p> <p>Observaciones:</p> <p>El enfoque con el que se desarrolla este paquete didáctico de Latín II es un enfoque formal que emplea el método de gramática-traducción, y en lo cultural utiliza un enfoque enciclopédico, contrarios al Modelo Educativo del Colegio.</p>



Elaboró Raúl A. Romo Estudillo

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

***Seminario Central de Seguimiento a
los Programas de Estudio de las materias de Griego y Latín***



CONCENTRADO DE INFORMES DE ÁREA COMPLEMENTARIA DE LATÍN I-II					
NOMBRE	PLANTEL	PRODUCTO	Campo	semestre	Enfoque
Gloria Clotilde Paredes Pérez (coordinadora)	Vallejo-Sur	<i>Paquete Didáctico Latín I (2018)</i>	Campo 3. Instrumentación, seguimiento, así como una primera aproximación a la puesta en práctica de los programas de 5º y 6º.	5º	Formal
Alejandro Flores Barrón (individual)	Vallejo	<i>Libro para la Formación de Profesores de Griego y Latín (2019)</i>	Campo 2. Mejora de la docencia y de la formación de profesores	5º y 6º	Comunicativo
Juan Gualberto López Alcalá (individual)	Vallejo	<i>Glosario de términos Latín I (2019)</i>	Campo 3. Diseño y elaboración de materiales didácticos para la aplicación de los Programas de Estudio actualizados.	5º	Formal
Gloria Clotilde Paredes Pérez (coordinadora)	Vallejo-Sur	<i>Paquete Didáctico Latín II (2019)</i>	Campo 3. Diseño y elaboración de materiales didácticos para la aplicación de los Programas de Estudio actualizados.	6º	Formal

Elaboró Alejandro Flores Barrón

