



Nuevos Cuadernos del Colegio

11



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y
Seguridad Universitaria

Dr. Mónica González Contró
Abogada General

Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General

Mtro. Ernesto García Palacios
Secretario General

Lic. María Elena Juárez Sánchez
Secretaria Académica

Lic. Rocío Carrillo Camargo
Secretaria Administrativa

Lic. Guadalupe Mendiola Ruiz
Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje

Lic. Maricela González Delgado
Secretaria de Planeación

Lic. Mayra Monsalvo Carmona
Secretaria Estudiantil

Lic. María Isabel Díaz del Castillo Prado
Secretaria de Programas Institucionales

Lic. Héctor Baca Espinoza
Secretaria de Comunicación Institucional

Ing. Armando Rodríguez Arguijo
Secretario de Informática

Directores de los planteles

Dr. Javier Consuelo Hernández
Azcapotzalco

Mtro. Keshava Quintanar Cano
Naucalpan

Mtro. José Cupertino Rubio Rubio
Vallejo

Lic. Víctor Efraín Peralta Terrazas
Oriente

Mtro. Rosalío Luis Aguilar Almazán
Sur

NUEVOS CUADERNOS DEL COLEGIO

Responsables

Dr. José de Jesús Bazán Levy

Lic. María Isabel Díaz del Castillo Prado

Marzo, 2019

Índice

Presentación	5
María Isabel Díaz del Castillo Prado	
La evaluación en el CCH, avance y perspectiva	7
Beatriz Cuenca Aguilar	
Docencia y evaluación en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	21
Cinthia Reyes Jiménez	
Modelo CCH y Constructivismo	33
Zoilo Ramírez Maldonado	
Ideas para optimizar el quehacer académico de los profesores y de las acciones de formación docente	43
Trinidad García Camacho	
Práctica educativa, el ejercicio en el aula. La aplicación del Modelo del CCH. La formación en lengua extranjera. El caso de Francés.	47
Guadalupe Martínez Reyes	
Una buena práctica de aprendizaje	55
Beatriz Almanza Huesca	
Buenas prácticas educativas del Colegio de Ciencias y Humanidades	61
Beatriz Cuenca Aguilar	
Prácticas educativas relevantes en relación con la aplicación del modelo educativo del CCH.....	67
Angélica Barreto Ávila	
Actividades didácticas de Antropología dentro y fuera del aula	71
Erick de Gortari Krauss	
La importancia de las matemáticas en el curriculum del Colegio de Ciencias y Humanidades	75
Miguel Ángel Rodríguez Chávez	
El aprender a hacer en las prácticas docentes de la Opción Técnica en Desarrollo de Sitios y Materiales Educativos Web.....	79
María Isabel Díaz del Castillo Prado	

Reflexión sobre prácticas educativas relevantes en relación con el modelo educativo del CCH, que contribuyan a diseñar propuestas de políticas educativas para la EMS	83
María Lilia Esquivel Millán	
Prácticas educativas relevantes en relación con la aplicación del Modelo Educativo	87
Rosalía Gámez Díaz	
Las actitudes, un ámbito transversal en la formación del alumno desatendido	91
María del Carmen Calderón Nava	
Prácticas educativas relevantes del modelo educativo del CCH: la interdisciplinariedad	93
José Miguel Góngora Izquierdo	
Propuestas de políticas y prácticas educativas para la Educación Media Superior ..	95
Martha Maya Téllez	
Condiciones necesarias para la puesta en práctica del Modelo Educativo del CCH	97
Héctor Roberto Miranda Pérez	
La planeación de clase: un camino para recorrer y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje significativo.....	99
Carlota Francisca Navarro León	
Reflexión sobre las prácticas relevantes en relación con el Modelo Educativo del Colegio.....	103
Teodora Guillermina Sánchez Luna	

Presentación

Poner en práctica un modelo educativo es una labor compleja. El modelo educativo del Colegio, en particular, representa un alto nivel de dificultad en los distintos planos de su operación. A lo largo de sus ya cerca de 50 años se han realizado en nuestra institución múltiples y variados esfuerzos para contribuir a que las prácticas educativas, así como todas las demás tareas que se realizan en su apoyo, sean cada vez más cercanas a nuestro modelo, más pertinentes para lograr los propósitos formativos de la institución; sin embargo, son muchas las tareas pendientes para transitar en este camino y, sobre todo, para hacer extensivas al trabajo cotidiano en todas las aulas y laboratorios prácticas que se correspondan con éste.

En este número de Nuevos Cuadernos del Colegio, integrado con las colaboraciones de profesores que participan en el Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio, se incluyen dos aspectos de significativa importancia con respecto a la aplicación del modelo educativo. En un primer segmento se presentan dos artículos, derivados de la octava etapa del Seminario, en los que se analiza el tema de la evaluación en sus distintos ámbitos; el primero de ellos con un enfoque abarcativo, considera ésta en los distintos planos de la vida académica del Colegio y plantea tanto los logros alcanzados hasta ahora, como los retos que enfrenta la institución en este campo; el segundo, se centra en la evaluación del aprendizaje y analiza el papel fundamental de ésta en el ejercicio de una docencia apegada al modelo educativo.

El segundo segmento lo constituyen algunos artículos, así como un conjunto de reflexiones breves de los profesores participantes en la décima etapa del Seminario, en torno a los elementos del modelo educativo y las prácticas docentes y de gestión institucional relevantes derivadas de éste. Se trata, por supuesto de reflexiones a las esperamos se sumen las de muchos otros integrantes de la comunidad académica de la institución. Reafirmamos Nuevos Cuadernos del Colegio como un espacio abierto para la participación de los profesores y los invitamos a colaborar en este espacio.✠

María Isabel Díaz del Castillo Prado,
Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Marzo, 2019.

La evaluación en el CCH, avance y perspectiva

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

Resumen

En el texto se presenta un panorama general del desarrollo de la evaluación educativa desde 1971 hasta la actualidad. Con la intención de promover la reflexión sobre la urgencia de un cambio en nuestras formas de evaluación en diferentes niveles y ámbitos.

Se inicia con una breve mención del trabajo realizado durante la revisión y actualización de los programas de 2016. A continuación, se describe la ruta de la evaluación del currículo, de la docencia, del aprendizaje y se finaliza con la perspectiva que se vislumbra a casi 50 años de existencia del Colegio.

7

El artículo no pretende ser exhaustivo y nace de la experiencia de haber estado en los momentos decisivos para el CCH y de la forma en que he vivido esas diferentes etapas. Se espera contribuir a la reflexión y transformación de la manera en que se lleva a cabo la evaluación en las aulas del Colegio.

Palabras clave: Evaluación educativa, evaluación del currículo, evaluación de la docencia, evaluación del aprendizaje.

El proceso de revisión y actualización de los programas de estudio

La revisión y actualización de los programas de estudio incluyó tanto a los contenidos temáticos, como los aprendizajes, las estrategias y la evaluación.

En relación con los aprendizajes, se revisó la pertinencia de éstos y la relación que tienen con los procesos cognitivos, la significancia y el sentido que tienen para el alumno de manera que pueda aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a Ser.

Desde el punto de vista disciplinario, se seleccionaron aquellos temas que son esenciales, relevantes o básicos y que permiten comprender el desarrollo del conocimiento científico, proporcionando al alumno información actualizada que contribuya a formarlos e informarlos.

En lo que respecta a la secuenciación de contenidos, se propone que sea de acuerdo con la lógica de la disciplina y a la madurez cognitiva del alumno para que lo aprendido les haga sentido y sea significativo para ellos, de manera que puedan utilizarlos en su vida cotidiana.

Para lograr que el alumno construya su propio conocimiento, se proponen estrategias didácticas (enseñanza y aprendizaje) que sirvan de puente entre el aprendizaje y el contenido. Dichas estrategias consideran el tipo de conocimiento, los procesos que el alumno debe realizar para comprenderlos, las habilidades que desarrolla al aprender y las actitudes que se asumen al trabajar de forma colaborativa y cooperativa.

Otro elemento esencial para la construcción del aprendizaje son los recursos y medios, los cuales deben ser diseñados, seleccionados o adaptados a los aprendizajes y estrategias propuestas en los programas, además de incluir en la medida de lo posible el uso de las TIC para aprovechar el conocimiento que tienen los alumnos al respecto, promoviendo un uso didáctico de las mismas.

Por último, en el ámbito de la evaluación se revisan las estrategias, métodos e instrumentos que se proponen para evaluar el logro de los aprendizajes de los alumnos.

En los primeros puntos se logró un avance desde la primera revisión y hasta la más reciente, pero en lo relacionado con la evaluación aún quedan asuntos por revisar, pues existen asignaturas que todavía utilizan un enfoque tradicional de evaluación, ya sea por desconocimiento o porque consideran que sus asignaturas son demasiado formales y sólo pueden ser evaluadas con un examen y a partir de criterios de eficiencia y eficacia.

Por esta razón, se considera importante hacer una revisión de la manera en que la evaluación se ha transformado a lo largo de estos 47 años.

Evaluación del Currículo

La evaluación del currículo fue realizada en un principio de manera empírica, pues la institución estaba en formación y no contaba con un procedimiento, ni con personal capacitado para llevarla a cabo, lo que llevo a que se auxiliaran de la participación de docentes de las Facultades madre y tomaran como referencia los

programas de las diferentes disciplinas que se imparten. Esto dio origen a una gran variedad de programas de estudio, en los que se pretendía "replicar" en pequeña escala lo revisado en las diferentes carreras. Así, por ejemplo, en el caso de Biología, en el curso de Biología I se replicaba toda la carrera de Biología de acuerdo con los programas de la Facultad de Ciencias.

Esta situación generó programas saturados, llenos de contenidos declarativos, favoreciendo la lógica de la disciplina, sin considerar el nivel cognitivo del alumno. De esta forma se tenía una diversidad de programas de estudio dependiendo del plantel y del turno.

El desarrollo del CCH como institución formadora de bachilleres fue consolidándose poco a poco y construyendo sus propios mecanismos para el diseño y elaboración de los planes de estudio, de la operativización de éstos y de la evaluación de su pertinencia.

Sin embargo, tuvieron que pasar 25 años para que se realizara una actualización del plan y los programas de estudio.

Para realizarlo se tomaron como referencia las propuestas y demandas surgidas en 1986 a partir del diagnóstico de Rectoría denominado "Fortaleza y Debilidad de la UNAM", así como algunas de las propuestas del Congreso Universitario en 1990.

Entre 1990 a 1995 se realizaron los trabajos de revisión y actualización del Plan y los Programas de Estudio, en los que participaron profesores del Colegio, profesores e investigadores de las Facultades e Institutos, así como especialistas en Didáctica y Pedagogía. Como resultado de este trabajo, se actualizaron el Plan de Estudios y los programas de las materias del currículum.

En 1999 se diseñó y aplica el "examen ciego", a petición del Doctor Bazán, para evaluar la manera en que se están operativizando los programas de estudio de 1996. Este examen es el antecedente del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) que se realizaba en la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM.

Entre los años 2000 y 2001 se realizó un Diagnóstico del estado de la docencia en el CCH a partir de la revisión de los informes de los profesores de carrera de las cuatro áreas académicas, de la revisión de los cursos tomados por los profesores y de diversos documentos que permitieron considerar este diagnóstico en la actualización de los programas de 2004-2006.

Desde 2003 y hasta la fecha, el EDA se realiza en la Secretaría de Planeación del CCH. Los resultados de cada aplicación se han utilizado en las revisiones de 2004-2006 y 2015-2016.

Aunque el EDA tiene muchas limitaciones, por lo menos permite conocer la manera en que los programas promueven los aprendizajes declarativos, por lo que sus resultados son una forma de evaluar el currículo.

En este ámbito se requiere diseñar un programa específico de seguimiento y evaluación de los programas a partir de la experiencia y reflexión de la práctica docente.

Evaluación de la Docencia

En el CCH se ha promovido la evaluación de la docencia desde diferentes perspectivas, la realizada por los pares y a partir de la opinión de los alumnos.

La evaluación por pares inicia cuando se implementan las plazas de carrera, a través de un informe de docencia. Los criterios para la realización del informe son establecidos por el Consejo Académico de Área, el cual está integrado por una Secretaria Auxiliar del Área, una jefa de sección y seis profesores por Plantel. Cada año el profesor de carrera elabora un proyecto de docencia y su informe correspondiente. Para diseñarlo se basa en el cuadernillo de orientaciones publicado por la Secretaría Académica de la Dirección General del CCH.

El informe consta de dos secciones, el informe de área básica, que corresponde ya sea al perfil de docencia (impartir clases), el perfil de estudios (realización de estudios de posgrado) o el perfil de comisionado (funciones académico-administrativas). La segunda parte del informe es el área complementaria, en donde el docente realiza trabajos de apoyo a la docencia encaminado a auxiliar el trabajo en el aula. El trabajo se puede realizar elaborando material didáctico, asistiendo a cursos, o contribuyendo a la formación de profesores. Ambas secciones se integran en un proyecto global que debe insertarse en algún campo que responda a una problemática particular establecida por la institución.

El profesor trabaja durante todo un año en la realización de su proyecto y al final de éste elabora el informe de los alcances y limitaciones del trabajo realizado. Tanto el proyecto como el informe son evaluados primero en el plantel y posteriormente en el Consejo Académico del Área, el cual envía al Consejo Técnico los resultados y éste, en su calidad de máximo órgano de gobierno del CCH, emite un dictamen de aceptado o no aceptado en el caso del proyecto. En el caso del informe, de cumplimiento satisfactorio, incumplimiento o insatisfactorio.

En este rubro, uno de los cambios más drásticos por los que ha pasado la evaluación del informe es la eliminación de la evaluación Sobresaliente, la cual, durante muchos años, era la meta máxima de muchos profesores. Debido a la ambigüedad para asignar un sobresaliente, se decidió eliminar esta categoría y dejar solamente el

Satisfactorio como aquel informe que cumple con los criterios solicitados en el diseño del proyecto.

El camino para evaluar el informe pasó por una serie de cambios que debían permitir cumplir por un lado con la Normatividad de la UNAM planteada en el Estatuto del Personal Académico y por otro lado con el Reglamento De los Consejos Académicos, el Plan de trabajo de la Dirección General y por último, el Plan de trabajo de la dirección del plantel correspondiente.

Para realizar la evaluación se utiliza una serie de formatos en donde están contenidos los criterios de acuerdo con las diferentes secciones del proyecto y el informe. En caso de haber problemas con el proyecto o el informe, se le avisa al profesor desde la evaluación local para que realice las modificaciones necesarias, después de lo cual pasa a la reunión de trabajo intensivo (RTI) en donde se evalúa en el pleno del Consejo Académico del Área.

Uno de los puntos débiles de esta evaluación es que el profesor no se entera a tiempo de las observaciones realizadas a su informe y no obtiene una retroalimentación de sus pares. Por lo que la evaluación sólo queda como un requisito administrativo, es decir, como una calificación o acreditación de que se realizó el trabajo.

Dicho informe ha pasado por diversas etapas de desarrollo, de acuerdo con las necesidades de la institución y al desarrollo de la práctica docente en el Colegio.

En diversos momentos se ha modificado el formato para la evaluación tratando de acercarlo cada vez más a lo que hacen los profesores en el aula y en los grupos de trabajo. Sin embargo, aún queda mucho por hacer, pues los criterios no alcanzan para hacer una verdadera evaluación y más bien se han concentrado en aspectos de forma (número de páginas, subrayado, tipo de letra), más que de fondo (evidencias del impacto del trabajo de área básica y complementaria en el aprendizaje de los alumnos al operativizar los programas).

En cuanto a la evaluación por medio de la opinión de los alumnos se realiza aplicando un cuestionario al final del curso.

La puesta en práctica de esta forma de evaluación generó en un primer momento el rechazo de los profesores, sobre todo porque se incluían preguntas que se consideraban ofensivas para el profesor (relacionadas con aspectos de acoso, hostigamiento).

Después de un largo proceso de sensibilización, el Cuestionario de Actividad Docente (CAD) ha terminado por ser aceptado por la mayoría de los profesores,

sobre todo porque es un elemento por considerar en pruebas y concursos de promoción.

Hasta 2016, el cuestionario estuvo integrado por 17 preguntas que se dividen en cuatro rubros relacionados con:

- 1) Autoevaluación del alumno (asistencia, puntualidad, cumplimiento)
- 2) Evaluación del docente:
 - Planeación de la clase, reactivos 4,5 y 6
 - Desempeño del curso, reactivos 7, 8, 9 y 10
 - Evaluación, reactivos 11, 12 y 13
 - Interacción alumno–profesor, reactivos 14, 15, 16 y 17

En un principio el cuestionario se aplicaba de manera presencial, pero se modificó para asegurar que un mayor número de alumnos pudieran contestarlo, de tal manera que ahora se aplica en línea y se asignan días específicos para que los alumnos respondan el cuestionario. Los cuestionarios son procesados en la Secretaría de planeación de la DGGCCH y se emite un reporte, que se entrega a los profesores para su conocimiento. Aunque el reporte se entrega a los profesores con un comentario, no llega a cumplir con la función de retroalimentar el desempeño del docente, pues se entrega mucho después determinado el semestre. El profesor puede obtener cualquiera de los siguientes resultados: no satisfactorio, satisfactorio bajo, satisfactorio, satisfactorio alto y sobresaliente.

El cuestionario se modificó en 2017, aumentando el número de rubros a seis, uno de los cuales cuestiona acerca de los usos de TIC:

- Asistencia y cumplimiento de horario
- Planeación
- Desarrollo de habilidades transversales
- Evaluación
- Interacción
- Autoevaluación del alumno (asistencia, participación, tareas).

Se aplicó en 2017 y los resultados fueron analizados por la Secretaría de Planeación de la DGCCH. la cual emitió un dictamen con más detalle que el anterior.

Los resultados del profesor se emiten en un formato que tiene más detalle en cuanto a lo que se evalúa, aunque sigue llegando a destiempo para la retroalimentación.

A pesar de los pros y contras que pueda tener esta forma de evaluación, es evidente que proporciona información valiosa para que el profesor se dé una idea de cuáles son sus zonas fuertes y cuáles son las que requieren atención.

Esta forma de evaluar al docente está muy extendida en las instituciones educativas, porque da voz a los sujetos que reciben la formación académica de primera mano y más allá de que es un proceso perfectible, no se puede negar su utilidad.

Hay que dar tiempo al nuevo formato de evaluación para que sea validado o corregido de acuerdo con su impacto en el desarrollo del proceso educativo en el aula.

Evaluación del Aprendizaje

La evaluación del aprendizaje en el plan de estudios original (Documenta, 1979), consideraba a la evaluación como un proceso continuo y sistemático integrado al proceso educativo, por lo que el profesor se guiaría con las actividades que se realizaban día a día en el aula para llevarla a cabo. Esta concepción implica que la evaluación es un proceso y no un momento determinado durante el curso. Considera también que hay un ordenamiento de las actividades e instrumentos para evaluarlas, así como una interpretación de sus resultados, todo ello con la intención de poder evidenciar lo que el alumno aprende.

Si bien, esta forma de concebir a la evaluación es innovadora, no se acompañó de un programa de formación que permitiera a los profesores comprender las implicaciones de ésta para poder aplicarla, por lo que no logró impactar en el aula como se esperaba.

Aunque los profesores realizaban diversas actividades en el aula, casi siempre se le daba mayor importancia a la realización de exámenes por tema, por unidad y finales, de manera que el resto de las actividades realizadas contribuían poco a la calificación final del alumno.

La evaluación se entiende de manera diferente en cada una de las áreas y materias, por lo que los resultados son muy diversos. Todo esto era favorecido por la variedad de los programas para una misma asignatura

A partir de la actualización de 1996, y ya con programas unificados, se logró un gran avance en relación con la evaluación. Los programas incluían una descripción general de la evaluación, proponiendo que fuera continua y que incluyera a la diagnóstica, formativa y sumativa.

Como apoyo a este rubro, en 1997 se creó el grupo de trabajo de rubro 4, dedicado a la evaluación del aprendizaje, coordinado de manera central. Lo primero que se hizo fue convocar a profesores de diferentes planteles y asignaturas para que reflexionaran sobre el tema en cuestión. Se formó un grupo para cada área y comenzaron los trabajos en este rubro.

En el caso del Área de Ciencias Experimentales, que incluía a las asignaturas de física, química y biología, se solicitó que trabajaran acerca de las necesidades de evaluación de acuerdo con los programas actualizados en 1996 y planearan cómo se podía realizar una evaluación continua y permanente.

Entre los criterios que se consideraron para invitar a profesores a integrarse a este rubro, en primer lugar, haber participado en la revisión de los programas y, en segundo lugar, haber participado en el programa PAAS; este último obedeció a que se trataba de los profesores que estuvieron en contacto con los líderes que hasta ese momento trabajaban el enfoque constructivista, por ejemplo, Coll y Pozo en España y el grupo de Alternative Assessment en Canadá.

El primer año se trabajó en el análisis y reflexión de la manera de evaluar de acuerdo con los cambios realizados en los programas. Los primeros dos años fueron de estudio y comprensión de las nuevas propuestas, por tal razón los profesores participaron en cursos y diplomados relacionados con el tema y se hicieron de bibliografía actualizada. Como resultado de este trabajo se diseñó un marco de referencia para la evaluación en el Colegio.

Después de los dos primeros años y como consecuencia de la huelga, el grupo se separó por materias y continuó trabajando en diferentes aspectos de la evaluación del aprendizaje.

En el caso de Química y Física se privilegió la evaluación tradicional a través del examen de opción múltiple. Los profesores se dieron a la tarea de perfeccionar la evaluación por medio del diseño del examen de opción múltiple, garantizando que era técnicamente bien elaborado.

Se trabajó principalmente en el estudio de las taxonomías vigentes hasta ese momento, Bloom, Canadá y Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM.

En particular, los profesores de Química adaptaron su propuesta de evaluación al enfoque propuesto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Alberta, Canadá.

Este grupo trabajó en la elaboración de bancos de reactivos para la evaluación ordinaria, su trabajo sirvió de base para mejorar la actualización en 2003 y 2005.

En el caso de Biología, se optó por trabajar con mayor profundidad la llamada evaluación alternativa, que consideraba evaluar más allá de los aspectos cognitivos y del examen de opción múltiple. Por esa razón, se trabajó al mismo tiempo en la elaboración de bancos de reactivos para Biología y en la comprensión y adecuación de la evaluación alternativa y los instrumentos propuestos.

Para el año 2003 y después haber revisado las formas de evaluación existentes hasta ese momento, se presentó el informe de trabajo con el producto denominado "Evaluación Alternativa" del grupo de trabajo de Biología en donde se presenta una visión general de lo que es la evaluación tradicional y su contraste con la evaluación alternativa, más acorde con la actualización de los programas de estudio.

A partir de este momento, el grupo de trabajo *Seminario de Formación de Profesores en Didáctica y Evaluación* se encargó de profundizar en cada uno de los instrumentos de evaluación presentados en la propuesta, por ejemplo, la rúbrica, los mapas mentales, los mapas conceptuales.

Los integrantes del Seminario probaron en sus grupos académicos cada uno de los instrumentos para detectar las ventajas y desventajas de su uso y para valorar su viabilidad en el CCH.

Así, de 2004 a 2006 se inicia el diseño de paquetes de evaluación con el enfoque alternativo para cada una de las asignaturas actualizadas en 2003 y 2005; Biología I a IV.

Al mismo tiempo el grupo inicia una nueva etapa, incorporando la formación de profesores en el enfoque de la evaluación alternativa, para lo cual se diseñan cursos para analizar el marco teórico de la evaluación alternativa y cada uno de los instrumentos alternativos mencionados.

En esta etapa se trabajó con profesores del área de Matemáticas del CCH Sur; de allí se derivó la formación del grupo de evaluación alternativa en matemáticas.

A la par del desarrollo de un nuevo enfoque de evaluación, se trabajó la evaluación tradicional, elaborando bancos de reactivos.

Los paquetes de evaluación contienen un marco teórico de la evaluación, actividades de acuerdo con los diferentes aprendizajes del programa, instrumentos de evaluación alternativa para cada aprendizaje, un banco de reactivos para todo el curso y un apartado que describe qué es y cómo se usan los diferentes

instrumentos propuestos. Con estos elementos los profesores tienen diferentes opciones para evaluar su curso.

En los años siguientes se incorporaron nuevos instrumentos como Lista de cotejo, V de Gowin, KPSI, entre otros, y se perfeccionó el marco de referencia de la propuesta de evaluación alternativa.

Además, se consolidó la formación de profesores a través de los cursos que abarcaron los diferentes aspectos, por ejemplo, evaluación tradicional (taxonomía de Bloom, taxonomía de Anderson, elaboración de tabla de especificaciones, elaboración de reactivos), y evaluación alternativa (marco teórico, mapas mentales, mapas conceptuales, KPSI, Lista de cotejo, rúbrica, V de Gowin, botácora COL).

Hasta este momento la evaluación del aprendizaje en el CCH logró abarcar las otras áreas académicas y en cada plantel y área comenzaron a trabajar diferentes grupos con la intención de mejorar las formas e instrumentos de evaluación en el aula. Destacan el grupo de Biología que es interplantel, coordinado por la profesora Beatriz Cuenca; el grupo de Química también interplantel, coordinado por la profesora Silvia Hernández ; el grupo de Física del CCH Vallejo, coordinado por el profesor Zaragoza; el grupo de Historia de CCH Azcapotzalco, coordinado por la profesora Guadalupe Márquez y el grupo de Naucalpan, coordinado por el profesor Víctor Sandoval; el de Filosofía en CCH Naucalpan, coordinado por el profesor José Nava; el de Ciencias Políticas del CCH Sur, coordinado por el profesor Valentín Martínez; el de Vallejo, coordinado por la profesora Esther Galindo; el de Matemáticas del CCH Sur coordinado por el profesor Homero Flores; y el de Talleres del Lenguaje del CCH Sur, Azcapotzalco y Oriente, coordinado por la profesora María Elena Juárez. Cada uno de esos grupos contribuye en la medida de sus posibilidades a difundir una nueva forma de evaluar o, en su defecto, realizar una evaluación más argumentada, ya sea tradicional o alternativa.

Lo anterior es una muestra del avance en la concepción y aplicación de la evaluación del aprendizaje en el Colegio. Sin embargo, con la incorporación continua de profesores de reciente ingreso y con la necesidad constante de realizar una evaluación que dé cuenta real de los aprendizajes de los alumnos, estos grupos de trabajo se han tenido que mantener actualizados y han tenido que modificar constantemente el enfoque de evaluación.

Para el año 2012, en el Documento base se declara que la evaluación debe ser un proceso continuo y centrado en el logro de los objetivos educativos y la calidad del aprendizaje de los alumnos. Por lo que se da un nuevo impulso a la evaluación y se incorporan los enfoques actualizados, de manera gradual en los diferentes grupos.

El grupo de Biología realiza adecuaciones a los materiales y cursos diseñados, incorporando el enfoque de evaluación auténtica y contextualizada. Asimismo, diseña un diplomado que por razones burocráticas no ha podido llevarse a cabo, en éste se propone revisar desde el enfoque tradicional hasta el enfoque alternativo y la incorporación de las nuevas tecnologías en la evaluación; para apoyar este proyecto se elaboraron materiales didácticos con apoyo del programa INFOCAB.

El grupo de Química avanza en perfeccionar los instrumentos de evaluación cuantitativa y en el análisis de éstos, resaltando la labor del grupo de la profesora Silvia Hernández, que trabaja la taxonomía SOLO de Biggs y tiene una propuesta interesante para la elaboración de reactivos y exámenes de manera que se evidencia el aprendizaje de los alumnos. En el CCH Azcapotzalco también se forma el grupo de Biología, que trabaja con la taxonomía de Marzano.

A pesar de que hay avance en algunas asignaturas, no se puede afirmar que la evaluación del aprendizaje ha logrado cambiar en todas las aulas del Colegio. Aún se observa que persisten asignaturas reacias al cambio, que no consideran importante realizar ninguna transformación, por lo que esto va en detrimento del aprendizaje de los alumnos, pues no hay correspondencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa, por lo que es necesario dar un nuevo impulso a las formas de evaluación.

En la actualización de los programas de 2015 a 2016 se propone que la evaluación esté alineada al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje para que sea realmente un mecanismo de regulación y autorregulación del aprendizaje de los alumnos. En ese sentido, se plantea que sea un proceso continuo y contextualizado, centrado en el aprendizaje y las estrategias didácticas.

En los programas actualizados se plantea que la evaluación del aprendizaje se centre en lo que ocurre en el aula, de acuerdo con los aprendizajes planteados, que se transforme el enfoque de la "evaluación del aprendizaje", por el enfoque de "evaluación para el aprendizaje", lo que implica concebir a la evaluación como un proceso que promueve y regula el aprendizaje de los alumnos, es decir, que se considere como una estrategia didáctica.

Para lograr esto, en cada uno de los programas de las diferentes asignaturas se explicita el qué evaluar, el cómo evaluar y el con qué evaluar para que los profesores tengan más claro lo que la institución espera de la evaluación. Destaca el caso de los programas de Francés, en donde se describe con claridad el enfoque, los instrumentos y los contenidos a ser evaluados. En contraste, los programas de Matemáticas describen de manera general las formas de evaluación. Esta disparidad en la forma de comprender y aplicar la evaluación en el aula hace necesario que la institución dé un nuevo empuje a la formación en evaluación, para

lo cual organiza conferencias con especialistas del IISUE, cursos para profesores impartidos por profesoras del Colegio, materiales didácticos elaborados por los diferentes grupos de trabajo, un coloquio de evaluación entre otros esfuerzos.

El *Seminario de Formación de Profesores en Didáctica y Evaluación* ha trabajado en el diseño de dos diplomados, uno de evaluación educativa y otro de evaluación del aprendizaje, los cuales requieren ser avalados por una Facultad para poder ser impartidos a los profesores de los cinco planteles.

Se espera que esta administración que inicia tenga una visión más amplia y profunda del proyecto académico que necesita la institución para llegar más sólidos a los 50 años del Colegio.

Perspectiva

El Colegio ha dado grandes pasos en el tema de la evaluación desde su creación y hasta la fecha, lo que ha faltado es continuidad en el apoyo a éste y otros temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Hace falta que se diseñe un programa académico transversal y permanente que resista los cambios administrativos, pues cada vez que inicia una nueva administración hay borrón y cuenta nueva. Se desecha, ignora o desdeña lo hecho en administraciones anteriores y se inicia con "buenas ideas", que nada tienen de nuevas y buenas, y se olvida que los profesores y los grupos de trabajo en los que participan son el factor más estable (tiempo y espacio) en la institución y que su experiencia debería ser tomada en cuenta para el diseño de los proyectos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza.

No se niega el gran aporte de los especialistas, pero debe fomentarse el trabajo colaborativo entre ellos y los profesores del Colegio en el mismo nivel, para que el resultado sean proyectos que se concreten en acciones específicas que contribuyan a resolver los problemas de aprendizaje y enseñanza en el aula.

La puesta en práctica de los programas actualizados es una oportunidad para transformar la práctica docente en beneficio de los alumnos, con la intención de obtener evidencias que nos permitan avanzar en la actualización, reestructuración o concreción del Modelo Educativo, no como se planteó en 1971, sino con una visión que retome todo lo aprendido en estos 47 años, es decir, con una visión renovada, autocrítica y con vistas a mejorar lo hecho hasta el momento.

Esto es urgente y necesario ya que el Colegio como institución educativa permanecerá por mucho más tiempo que el promedio de antigüedad de las personas que laboran en ella, por lo que es vital contribuir a la "reconstrucción" del

proyecto innovador que vislumbró el Doctor Pablo González Casanova y su equipo cuando fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades.✠

Bibliografía

- CCH. (2016). Programas de Física I y II. DGCCH-UNAM.
- CCH. (2016). Programas de Química I y II. DGCCH-UNAM.
- CCH. (2016). Programas de Biología I y II. DGCCH-UNAM.
- CCH. (2016). Programas de Biología III y IV. DGCCH-UNAM.
- Cuenca, A.B. (2001). Evaluación en el CCH. En Educación Media Superior: Aportes. CCH. UNAM.
- Rubro 4. (1999). Informe Rubro 4. Evaluación. CCH. UNAM.
- Rubro 4. (2000). Informe Rubro 4. Evaluación. CCH. UNAM.
- SFPDyE. (2003). Informe de área complementaria: Propuesta de Evaluación alternativa. CCH. UNAM.
- SFPDyE. (2004). Paquete para la Evaluación del curso de Biología I programa actualizado. CCH.UNAM.
- SFPDyE. (2005). Paquete para la Evaluación del curso de Biología II programa actualizado. CCH.UNAM.
- SFPDyE. (2006) Paquete para la Evaluación del curso de Biología III programa actualizado. CCH.UNAM.
- SFPDyE. (2007). Paquete para la Evaluación del curso de Biología IV programa actualizado. CCH.UNAM.
- SFPDyE. (2004). Paquete para la Evaluación del curso de Biología programa actualizado. CCH.UNAM.
- SFPDyE. (2012). Diseño del Diplomado de Evaluación. CCH.UNAM.
- SFPDyE. (2017). Paquete para la Evaluación del curso de Biología I programa actualizado. CCH.UNAM.
- SFPDyE. (2018). Paquete para la Evaluación del curso de Biología II programa actualizado. CCH.UNAM.

Docencia y evaluación en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Profesora Cinthia Reyes Jiménez

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:
Taller de Comunicación I y II
Plantel Sur
emicam2002@gmail.com

Resumen

En este artículo se describe y explica cómo se visualiza la conjunción en el Modelo Educativo del CCH de la labor docente, el protagonismo del estudiante, las estrategias y la evaluación, entre otros elementos que, permeados por los postulados de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; constituyen el eje del proceso de acción pedagógica para apoyar la formación de los alumnos.

Palabras clave: docencia y aprendizaje, función docente, relación entre evaluación y aprendizaje.

El papel del docente en el aprendizaje

Podemos decir que la construcción del conocimiento es en realidad un proceso de elaboración personal y grupal, en donde el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recoge de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas previas, lo cual supone la necesidad de que el profesor se prepare teórica, metodológica y técnicamente para estudiar, ejercer y transformar la tarea docente. Espacios atravesados por factores e interacciones en los que el profesor y el alumno aprenden formas de construir el conocimiento, la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, generando así su propia lógica de construcción y provocando así su transformación.

La función del docente es engarzar o conectar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no sólo se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícitamente dicha actividad. (Coll citado por Morán 2014)

La intencionalidad de la docencia es propiciar aprendizajes individuales y socialmente significativos. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área del conocimiento y de la conciencia clara de las implicaciones del ejercicio docente requiere una formación específica, es evidente que enseñar no sólo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender y a desarrollarse como persona, y para ello el maestro debe conocer bien a sus alumnos, observar sus conocimientos previos, qué son capaces de aprender, su estilo de aprendizaje, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio. El docente permite el andamiaje entre las ideas previas y los desafíos que promueven los conocimientos nuevos.

El andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz, de manera tal que mientras más dificultades tenga el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deben ser las intervenciones del enseñante y viceversa. (Díaz y Hernández, 2010: 5)

Es necesario que el profesor tome en cuenta los conocimientos previos del alumno y que provoque desafíos y proponga retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento. Finalmente, la meta de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos (Coll citado por Díaz y Hernández 2010). Los conocimientos no se producirán satisfactoriamente a no ser que se ofrezca una ayuda específica que propicie la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistematizadas que logren promover en él una actividad mental constructiva.

La concepción del profesor del CCH

En cuanto al profesorado, González Casanova consideraba que “además de enseñar, elaborarían textos programados, así como materiales didácticos de los cursos que impartían” (González y García, 2013:34). La docencia persigue la promoción de aprendizajes significativos, mediando entre el estudiante (sujeto) y el conocimiento (objeto) no como un instructor o como transmisor. Bajo la lógica de que el que enseña también aprende, habrá que concebir al conocimiento como algo inacabado, encontrando en la escuela un espacio de trabajo y ocupación.

Ser docente es ser político, pues su ejercicio implica alguna intencionalidad, enseñar asumiendo una postura (político/ideológica/pedagógica) a decir de Freire y de Giroux (1990), la neutralidad no existe, quien la pretende reproduce el sistema dominante. Se puede educar -alfabetizar- para reproducir el orden del opresor o para hacer del educando un sujeto autónomo libre y subversivo; “en una sociedad en transición como la nuestra, subversivo era tanto el hombre común que emergía en posición ingenua en el proceso histórico, en búsqueda de privilegios, como también

lo era y lo es aquel que pretendía y pretende mantener un orden sin vigencia" (Freire, 1978:50).

En el caso del CCH, González Casanova hizo un llamado para que los profesores se atrevieran a romper con prácticas tradicionales. "Al profesor que dicte cátedra en el aula o enseñe en el laboratorio, se tendrá que añadir el profesor que escriba libros (...) que enseñe por la radio, el profesor que filme o dicte sus cátedras por los canales de televisión" (González en González y García, 2013:67). La docencia es también una actividad susceptible de ser sistematizada y de ser realizada conforme a criterios científicos; el docente-investigador conoce y transforma, ya que el conocimiento es poder. El trabajo intelectual lo mantiene a la vanguardia, conoce su entorno, diagnostica malestares y propone soluciones. Invita a sus estudiantes a cobrar conciencia de su realidad, además de estimular su imaginación y pensar en nuevas posibilidades. En un ejercicio dialéctico, de lo concreto a lo utópico, de lo real a lo concreto, del pasado al presente.

Kant dice que "el hombre es lo que la educación hace de él" (2013: 20). Un profesor crítico como parte del entorno educativo, estimula el pensamiento de sus estudiantes, los confronta constantemente con sus prejuicios, atavismos, prenociones e ideologías.

Así, la función docente debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de la sociedad en donde se desarrolla. Nuestra Universidad debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país. Pretendemos preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo. Esto sólo se logra en un ambiente de libertad, sin prejuicios, dogmas o hegemonías ideológicas. (UNAM, 2003)

Los profesores del CCH educan guiados por los principios pedagógicos del aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer apoyados en su formación profesional y pedagógica, su actualización disciplinaria y didáctica, la interpretación que hacen del Plan de Estudios y de los programas de las asignaturas correspondientes. En un marco de libre cátedra se da la interacción del conocimiento, se pone en práctica la planeación, las estrategias didácticas, el acompañamiento de la evaluación y la educación en valores.

Los estudiantes, al igual que los profesores, se relacionan a partir de sus propias características psicológicas y socioculturales. "Construir una modalidad crítica de enseñanza que se rehúse a eliminar las historias de los alumnos, que se rehúse a rechazar su reclamo de una subjetividad, que reaccione contra toda práctica pedagógica que subraye que determinados grupos o determinados individuos no pueden hablar" (McLaren, 1994:42) rompería el diálogo de ida y vuelta, forjaría la simulación e impediría reconocerse en el otro y al otro en mí.

En síntesis, Carlos Zenteno Gaytán visualiza que los retos a los que se enfrenta el docente del CCH en el siglo XXI son los de asumir una didáctica constructiva para crear vínculos entre culturas y pueblos, que se eduque en un marco cívico, de virtudes y valores para poder incidir en la naturaleza humana y en las esferas socioeconómicas, entonces lograr contrarrestar los efectos del individualismo y la atomización del conocimiento. *"Una praxis educativa que permita recrear el espacio de la persona humana en toda su complejidad y dignidad, que impulse y privilegie la interacción y las relaciones interpersonales e interculturales que promuevan la convivencia democrática"*. (2013:107)

Así, se observa que la creación del CCH corresponde a un proyecto que buscaba la superación de las relaciones antagónicas, intentando superar las relaciones de poder en el aula y proponiendo una alternativa a los antiguos cánones educativos, al colocar al estudiante como el centro del proceso educativo y al concebir al profesor como un compañero y guía en la formación a través del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

En ese momento el establecimiento de este modelo educativo constituyó una serie de aportaciones importantes para, por lo menos, repensar la educación en nuestro país, sin embargo y haciendo referencia a lo señalado en un principio, la educación es objeto de transformación de acuerdo con el contexto económico, político y social en que se desenvuelve.

Evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se puede decir hasta ahora que la evaluación es entendida como el estudio del proceso de aprendizaje de un curso, una asignatura, un taller, o un seminario, con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar. Este estudio se plantea como problema individual y grupal, en relación al análisis del proceso de enseñanza–aprendizaje desarrollado en el curso, tanto en lo que respecta a la información y manejo del contenido, como al proceso seguido en el trabajo grupal; y al análisis de la participación de los estudiantes en términos del cumplimiento con el compromiso de estudio de los materiales, discusión fundamental de los problemas planteados a lo largo del curso, realización de actividades y ejercicios.

La evaluación en un sentido intrínseco se refiere básicamente al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo. La evaluación del proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. En esta experiencia

tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos en una relación necesaria que da razón de ser a la explicación de la estrategia del conocimiento.

Los juicios sobre situaciones donde está presente el acontecer humano, es decir, en procesos individuales y grupales, son resultado de una tarea muy compleja y delicada, dado que a partir de estos juicios se intenta reconstruir, con fines de análisis, una serie de aspectos que dieron vida al desarrollo grupal en relación al proceso de aprendizaje y los procesos en los que está inmerso cada uno de los participantes en un curso, quienes, al mismo tiempo, viven una posibilidad personal y grupal de aprender. (Díaz, 1980:23)

Es necesario llevar a cabo una evaluación continua que permita dar seguimiento al proceso y tomar decisiones en beneficio de las construcciones de los alumnos. Evaluar como parte de una reflexión constante y necesaria sobre la situación de enseñanza y su relación con el aprendizaje de los alumnos, dentro de aprendizajes contextualizados y no a través de situaciones artificiales, "el problema de la descontextualización no solo atañe a la evaluación sino a todo el proceso de enseñanza de los aprendizajes y desde ahí debe plantearse el problema para poder resolverlo" (Díaz y Hernández, 2010: 317), al momento de evaluar podrán ser de utilidad.

Gran parte de los profesores conocen y aplican en su práctica docente instrumentos para la evaluación como son ensayos, exposiciones, entrevistas o reportes, sin embargo, en muchos de estos casos este conocimiento es insuficiente tanto para elaborarlos técnicamente como para aplicarlos, lo cual puede ser un factor importante para que el estudiante, a través de la situación de examen, no muestre efectivamente su capacidad de análisis y síntesis, de juicio crítico, de establecimiento de relaciones, de resolución de problemas, etc. El conocimiento para elaborar estos instrumentos debe ser amplio, de tal manera que al usarlos no se propicie sólo la aplicación de la memoria a través de la cita de datos, cifras, fechas, principios y leyes, cuya exigencia se centra fundamentalmente en reproducir información que poco tiene que ver con el concepto de aprendizaje. (Moran, 2014) Lo cierto es que se ha convertido en una práctica contradictoria, es decir, por una parte, inicia en el aula midiendo las capacidades de los alumnos y de profesores; pero por otra, se vuelve ajena a este espacio.

Cada conocimiento disciplinar requiere de sus propias estrategias, igualmente donde se quiera evaluar se debe identificar una serie de habilidades, estrategias, modos de razonar y discursos, que no se podrían reducir a preguntas simples o ejercicios simplificados, que se incluyan en un examen. La toma de decisiones sobre la selección de instrumentos o de procedimientos y el diseño y planteamiento de tareas para ser utilizados en las actividades de evaluación no tienen sentido sin los aprendizajes esperados y contextualizados.

Evaluación formativa

Se debe entender la evaluación como una actividad necesaria en el proceso de enseñanza. Para Hoffmann (2013) el acto de evaluar comprende:

- a) un conjunto extenso de procedimientos didácticos,
- b) es de carácter multidimensional y subjetivo,
- c) se extiende por un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios e
- d) involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva.

Los instrumentos y registros forman parte de la metodología, que a su vez sufre variaciones de acuerdo con la concepción de evaluación que se tenga, una concepción de evaluación formativa tiene como objeto observar, acompañar y promover mejoras en el aprendizaje, "es de carácter individual (no comparativa) y se basa en principios éticos, de respeto a la diversidad" (Hoffmann, 2013: 74).

La evaluación que se piensa en función de los aprendizajes, que orientan la concepción de los procedimientos de evaluación, busca regular los procesos necesarios para llegar al logro del aprendizaje. Allal (2007) (citado por Mottier, 2013: 51) distingue tres modalidades de regulación en la evaluación formativa, que se pueden resumir de la siguiente manera:

- La regulación *interactiva*. La evolución formativa se funda en interacciones del alumno con el docente, con los alumnos y/o con el docente, con los otros alumnos y/o con material que se orienta hacia una autorregulación del aprendizaje. La regulación interactiva designa formas de mediación social cuya función es sostener la regulación del aprendizaje del alumno. Se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje. Esta regulación es inmediata, gracias a la interacción que ocurre entre los actores, a través de las distintas estrategias que los docentes utilizan en el aula, es posible observar y dar seguimiento a las representaciones construidas por los alumnos.
- La regulación *retroactiva*. La evaluación formativa permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. La regulación retroactiva indica qué *feedback* producido por la evaluación formativa, lleva a la selección de los medios y métodos tendientes a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas. La acción que concierne a la regulación retroactiva puede estar en curso de realización o ya cumplida. El docente puede programar actividades de refuerzo después de un corte al término de un episodio didáctico,

las actividades se dirigen a lo ya visto, es decir, subsanar o consolidar lo que se ha aprendido de forma apropiada.

- La regulación *proactiva*. Mientras que la regulación retroactiva se dirige a objetivos no alcanzados, la regulación proactiva está vinculada con la elaboración de nuevas actividades de enseñanza/aprendizaje concebidas para tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. La regulación proactiva concierne prioritariamente a las operaciones que exceden al control y se abre a nuevas trayectorias de aprendizaje. La regulación proactiva son adaptaciones hacia adelante, en el caso de los alumnos que no tuvieron problemas en la secuencia anterior, se realizan nuevas actividades para ampliar lo aprendido, y para aquellos que encontraron obstáculos, se pueden proponer modificaciones en las actividades futuras que no ofrezcan dificultades adicionales.

La regulación interactiva es la que mejores frutos da en la evaluación formativa, mientras que las regulaciones retroactivas y proactiva sirven como recursos opcionales, que se pueden utilizar siempre y cuando la regulación interactiva no funcione.

Se concluye de lo anterior que la evaluación no se puede reducir a test o pruebas, es necesario abrir el panorama de la evaluación, que permita observar, acompañar, promover mejoras en el aprendizaje. Se necesita, entonces considerar, *“cómo los educadores conciben la evaluación antes de debatir sobre metodologías, instrumentos de testeo y formas de registro. Reconstruir las prácticas de evaluación sin discutir los principios esenciales de este proceso, es como preparar las valijas sin saber a dónde vamos”* (Hoffmann, 2013: 73)

La evaluación dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades

El modelo educativo del Colegio, le da principal importancia al alumno como sujeto de su aprendizaje, de su formación y de su cultura, promueve desde los principios pedagógicos la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por consiguiente el profesor es promotor y guía de este tipo de trabajo académico, la actividad académica es guiada por el Plan y los Programas de Estudio, mismos que han sido descritos en el apartado anterior, qué ocurre con la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo es orientado tanto el alumno como el profesor desde los programas de estudio para lograr evaluaciones que reflejen los resultados de los procesos de aprendizaje.

En este sentido, en el Colegio el tema de la evaluación ha estado presente desde el origen, en los primeros documentos que orientan la vida académica se menciona el papel fundamental que tiene la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de la educación establecen los cambios en el comportamiento de los alumnos que la escuela desea lograr, en sus aspectos intelectuales, afectivos y volitivos; en consecuencia, la evaluación busca determinar el grado y la dirección de dichos cambios. La evaluación se realiza en forma integrada al proceso educativo y no constituye un fin en sí misma, sino que facilita un mejor conocimiento del alumno y, por lo tanto, permite adecuar la labor docente a las necesidades del educando, y realizar un diagnóstico individual que facilite el desarrollo progresivo de su capacidad de autodirección. (CCH-UNAM 1979:98)

La evaluación vista como un instrumento que refleja a través de diagnósticos el cambio de comportamiento de los alumnos, que apunta más a la medición del comportamiento que a la reflexión sobre cómo aprender y para qué aprender, “*la evaluación requiere reunir e interpretar evidencias del cambio de comportamiento de los educandos*” (CCH-UNAM 1979:98). En los inicios del Colegio la evaluación se considera ajena al proceso de aprendizaje y como un instrumento de medición que determina el logro de los objetivos.

En consecuencia, el primer paso en la evaluación es determinar claramente los objetivos en términos de conducta. Si la evaluación ha de medir los cambios que se operan en el comportamiento del alumno, ha de realizarse al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje una medición, que tenga la finalidad de detectar la realidad del educando en ese momento y mediciones periódicas, que permitan apreciar su progreso hacia el logro de los objetivos propuestos. (CCH-UNAM 1979:99)

En los primeros años del Colegios la evaluación aparece en algunos documentos oficiales, no así en los programas que guían la vida académica; en los trabajos que apuntan a las reformas de 1996, se empieza a tratar de manera escueta el tema. “*La evaluación, finalmente, no puede preferir la mera verificación desnuda de conocimientos adquiridos, sino seguir los procesos a través los cuales se adquieren. Será por ello de preferencia continua y formativa, variada en sus formas, participativa. Evaluamos, porque tenemos la responsabilidad de certificar, pero sobre todo porque hacerlo es instrumento de reflexión y de nuevos aprendizajes críticos*” (Bazán 1988:8). Se propone una evaluación flexible y formativa enfocada en los aprendizajes.

Los programas resultado de la reforma son la concreción de las decisiones tomadas respecto de una propuesta educativa plasmada en el documento del Plan de Estudios. La carta descriptiva incluye el nombre de la asignatura, la presentación, enfoque de la materia, contribución al perfil del egresado, propósito, tiempo, evaluación y bibliografía. Las comisiones encargadas de la actualización siguieron el mismo formato y orientaciones sugeridas por los directivos del Colegio, dentro de las orientaciones se definía cada una de las partes de la carta programática, en el caso de la evaluación la sugerencia fue “*Es pertinente proponer mecanismos acordes a los propósitos del curso y que incorporen la experiencia de los profesores*” (CCH 2012: 80) no hay una definición con respecto a la evaluación.

Esta falta de precisión también dio como resultado la ambigüedad en su formulación concreta; de manera tal que en programas como TLRIID e Historia Universal se ofrecen opciones a modo de sugerencia y recomendaciones al término de cada unidad, en tanto que en Ciencia Experimentales se incluye un apartado como parte de los elementos descriptivos de la materia y en algunos casos, se sugieren actividades en la columna de las estrategias, mientras que en Matemáticas no se aborda explícitamente este componente. En algunas de las propuestas que se presentan en los programas, también se advierte la dificultad de los profesores para diseñar actividades e instrumentos acordes a los principios del Colegio. Indudablemente la evaluación sigue representando un desafío trascendental para la educación, que va desde la necesidad de reconocer cuando los alumnos no van logrando los aprendizajes y las dificultades que enfrenta al respecto, hasta la necesidad de verificar lo que han aprendido y en consecuencia asentar una calificación. También lo es en el momento de definir recursos adecuados a la naturaleza de la materia y propios de la naturaleza del aprendizaje que busca promoverse. (CCH 2012: 82)

En la actualización de los programas que inicio en 2012 se vuelve a retomar el tema de la evaluación como un asunto inconcluso con dificultades en la implementación en los programas. Para la última reforma de los programas, los aprendizajes constituyen el referente para llevar a cabo la evaluación de los mismos, ésta debe servir para obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de mejorar mediante la retroalimentación y para tener elementos sobre la acreditación del alumno. Se menciona en esta actualización la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. *"Se deberán de ponderar los procesos que pone en juego el alumno para aprender y los productos obtenidos como evidencias de aprendizaje, dejando en un lugar secundario el de requisitos formales como la asistencia"* (CCH 2012:141) y se sugiere que se aplique una evaluación final al término de cada curso, entendida ésta como un balance de los aprendizajes adquiridos, orientada ésta como un ejercicio de revisión e integración de utilidad para los alumnos frente a las evaluaciones institucionales que la Universidad ejerce. La propuesta concreta con respecto a la evaluación para la actualización de los programas es:

Con referencia a la evaluación para la acreditación, en los programas se deberán establecer criterios de evaluación claros y apropiados para valorar las evidencias de los aprendizajes en sus diferentes niveles (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), señalando puntualmente por unidad o por tema las formas e instrumentos a utilizar, así como los productos que serán objeto de evaluación durante el ciclo escolar, como trabajos de investigación integrados en portafolios, rúbricas, ensayos, cuestionarios, participaciones, etcétera. (CCH 2012:61)

Los preliminares resultados de esta última actualización dan cuenta de la falta de vinculación entre los resultados de aprendizaje y una evaluación formativa, apuntando nuevamente a evaluaciones sumativas.

Conclusiones

En el Modelo Educativo del Colegio, se conjuntan la labor docente, el protagonismo del estudiante, las estrategias y la evaluación, entre otros, permeados por los postulados de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; lo cual se traduce en propiciar en el alumno, eje del proceso de aprendizaje, su autonomía en la búsqueda y construcción de su propio conocimiento; para ello, el profesor facilita su aprendizaje a través del hacer. En el taller didáctico se vincula la teoría con la práctica, acercando y proporcionando al educando las herramientas necesarias para su vida personal y profesional, lo cual redundará en su ser. Es decir, en el taller el estudiante aprende, desarrolla sus habilidades y capacidades comunicativas a través del hacer como algo cotidiano (Segura (Coord.), 2015).

En el proceso educativo el profesor y el alumno cumplen con roles; el primero, como facilitador del aprendizaje: planifica, propone, coordina, acompaña al estudiante en las distintas actividades para el logro de los propósitos y aprendizajes contenidos en los programas de estudio; el segundo, el estudiante, de manera individual, debe ser un actor responsable que se informa, organiza, participa, se coordina con otros, es creativo en la búsqueda de soluciones a problemas comunes y vinculando los conocimientos con la práctica.✠

Bibliografía

- Bazán, J. (1988). Un bachillerato de habilidades básica. En revista de la educación superior. Vol. 17. No. 65. México.
- CCH-UNAM (1979) Documenta 1. México: CCH.
- CCH-UNAM (2012) *Documento base para la actualización del Plan de Estudios: Doce Puntos a considerar*. UNAM: México.
- Díaz, B. (1980) El problema de la evaluación. En Perfiles Educativos. No. 25. México: UNAM-CESU.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.
- Freire, Paulo (1978) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- González Teyssier, Jorge y García Palacios Ernesto (2013) *Documentos y testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH-UNAM: México.
- Hoffmann, J. (2013) Evaluación mediadora: Una propuesta fundamentada. En Anijovich, R (Comp.). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.

Kant, Immanuel. (2013) *Pedagogía*, España: Akal

Moran, P. (2014). La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. México: UNAM-IISUE.

Mottier, L. (2013). Evaluación formativa de los aprendizajes: Síntesis crítica de los trabajos Francófonos. En Anijovich, R (Comp.). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.

UNAM (2003) Normatividad Académica de la UNAM Docencia y Planes de Estudio Institucional de la Docencia. Modificado y adicionado en la sesión de la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario del 30 de septiembre de 2003. UNAM: México. Consultado el 11 de diciembre de 2017 en http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=44

Zenteno Gaytán, Carlos (2013) "El perfil docente en el CCH para el siglo XXI." En *Eutopía Vol 6, No 18* CCH-UNAM: México. Consultado el 18 de diciembre de 2017 en http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/Eutopia18_101-107.pdf

Modelo CCH y Constructivismo

Profesor Zoilo Ramírez Maldonado

Área de Ciencias Experimentales:

Física I a IV

Plantel Sur

zoilorm@yahoo.com.mx

Resumen

En su primera parte, el artículo describe algunos de los principales rasgos con que se constituyó el Colegio en sus primeros años y la forma en que se fue construyendo su modelo educativo. En esta descripción resaltan la contextualización social y política que marcó significativamente su identidad institucional y las condiciones en que los profesores que ingresaron en esos primeros años se apropiaron del proyecto del Colegio. Posteriormente se describe la forma en que el ímpetu inicial fue rebasado por las dificultades prácticas y la incapacidad de la comunidad docente y autoridades para sostener esquemas innovadores de trabajo colegiado que se fueron desgastando. La segunda parte se ocupa del constructivismo y de delimitar la relación de éste con el modelo educativo para explicar la falsa sinonimia con que se han llegado a manejar. En la tercera y última parte se señalan los importantes retos que se imponen al CCH para poder construir un futuro tan o más brillante de lo que fue su pasado.

33

Palabras clave: modelo educativo, constructivismo, trabajo colegiado, horizontalidad en la relación de los actores educativos.

Para el Colegio, las referencias a "**nuestro modelo**" tienen mucha fuerza; somos una institución a la que el calificativo de *doctrinaria* no le sentaría del todo artificial. Pienso que se debe al carácter de lo que así aludimos: principios que entrañan aspiraciones de enorme trascendencia; su profundidad se percibe mejor si nos ubicamos cincuenta años atrás.

En el espíritu *sesentaiochero*, en una universidad profundamente impactada por las gloriosas semanas de julio y agosto en aquel año sin par, cuando la LIBERTAD no fue sólo un sueño, sino el alma de las acciones de miles de jóvenes impregnados de idealismo por el M-68, no sonó, en absoluto, desmedida la creación de un órgano definido por su rector como el medio para que la UNAM "*se renueve a sí misma*" y cumpla su papel de Universidad. Ese órgano se llamó Colegio de Ciencias y Humanidades.

Se constituyó con dos Unidades: la de bachillerato, con la operación inmediata de tres de sus cinco planteles, y la de posgrado, con la misión de innovar en la vinculación entre facultades para crear estructuras curriculares nuevas, capaces de superar la formación de egresados para dar al país pensadores a la altura de las nuevas necesidades que la sociedad y la ciencia tenían. El joven —y poco preparado— profesorado del bachillerato, del que formaron parte estudiantes con sólo el 75 % de los créditos, resumió su misión en una frase: “*Estamos haciendo el mejor bachillerato del país*”.

Modelo del CCH

Pronto el **modelo del Colegio** fue identificado con un conjunto de ideas orientadas a modificar —con la radicalidad implicada— el conjunto completo del proceso educativo; dimos en llamarles *los principios del Colegio*. En mi opinión, fueron tres las nociones principales que guiaron el funcionamiento de la flamante dependencia:

1. democratización de las relaciones entre todos los participantes;
2. superación constructiva del enciclopedismo, —esas listas interminables de temas—, causante de la simulación que “acredita” conocimientos inexistentes.
3. creación de una práctica de aprendizaje con experiencias vivas, en la que los alumnos vivirían sus procesos personalizadamente, con un desempeño **activo**, con iniciativas propias.

Es inmediata la profundidad del cambio necesario para dar vida a propósitos tan revolucionarios, más aún si se contextualizan en aquella sociedad mexicana, tan cerrada, con prevalencia de una cultura de cortas miras, ajena a la mentalidad abierta al mundo que nos han creado los avances y tropiezos de los últimos cincuenta años. Su realización requería un esfuerzo titánico, sostenido y que habría colocado a México en un destacado lugar, incluso medido con parámetros internacionales. Quienes queríamos no pudimos realizarlo; quienes —quizá— podrían haberlo dirigido, no lo hicieron o lo atendieron de pasada. La UNAM careció de capacidad para hacer real aquel sueño; vivíamos la época *sesentaiochera*; el *voluntarismo* cobró una más de sus víctimas.

Democratización

Estoy convencido de que la dirección en la que el CCH tuvo realizaciones más importantes fue la del primer propósito arriba enunciado: cambiar las relaciones jerárquicas en dos grandes niveles, el de la interacción profesor(a)-alumno(a) en el aula en primer término y, el segundo nivel, la relación entre el profesorado y las

autoridades. La misma edad del profesorado contribuyó a crear una comunicación amistosa entre el docente y el estudiante; circunstancialmente, reanudaron sus estudios personas que tenían pendiente la conclusión de su bachillerato —sobre todo en los turnos vespertinos (recordemos que entonces se atendían cursos en cuatro turnos) hubo alumnos de mayor edad que el profesor(a)— por todo lo cual el ambiente escolar, empapado en las ilusiones y el entusiasmo del profesorado, era excepcionalmente atractivo. Fueron muchos los alumnos de aquel tiempo que recibieron la influencia de las aspiraciones de renovación social y se hicieron *progresistas*.

Conviene tener presente que el M-68 fue un acontecimiento excepcional en aquel país que emergía del *milagro mexicano*. El Estado *prísta* tenía, todavía, una enorme legitimidad social. La sociedad no comprendió siquiera —menos apoyó— al M-68; Díaz Ordaz no fue un paranoico que imaginara una capacidad de control político inexistente, lo que le llevó a cometer el peor crimen político del siglo XX en México fue que encabezó la corriente política compendiadora de la peor excrecencia humana de aquella sociedad: un autoritarismo asesino, la intolerancia más violenta, una miopía provinciana basada en una ignorancia, ya no gigantesca sino repugnante; se desconoce todavía hasta dónde repercutió la sujeción de los EU sobre el gobierno mexicano y la ya documentada colaboración de altos funcionarios con organismos de espionaje en el contexto de lo más agudo de la Guerra Fría. Recordemos que el Estado es la “*sociedad en acción*” (Marx), es decir, es el instrumento con el que la sociedad se expresa como **una** entidad tangible, el medio del que se vale para decidirse por **una** entre todas las alternativas que la realidad le presenta; el poder político no se divide y el *príismo* era la corriente social y políticamente dominante.

El M-68 tuvo enorme trascendencia entre amplios sectores del profesorado, los alumnos de su tiempo y cierto número de intelectuales vinculados, todos ellos, con las universidades, en aquel entonces. En números absolutos fue una cantidad significativa, pero en términos relativos era un porcentaje minúsculo; la sociedad mexicana estaba a años-luz de quienes vivieron los elementos renovadores de aquella manifestación temprana de la *globalización*, ya hoy presente y obvia para todos, pero entonces sólo presente en una parte de los universitarios. El inicio del movimiento de liberación femenina, del fin del mundo eurocéntrico por las luchas anticoloniales (las de África, sobre todo, pero también el Vietnam que derrotó en terrible guerra a la mayor potencia que ha conocido la humanidad), la conciencia de los jóvenes de que el autoritarismo ancestral “resuelve” muy destructivamente sus problemas, etc. En resumen, todos los factores que hicieron del mundo de aquel entonces un hervidero de inquietudes, rebeldías, aspiraciones y luchas, fueron ajenos para la inmensa mayoría de los mexicanos. Los participantes en el CCH pertenecieron a la excepción.

De modo parecido a como los estudiantes del Movimiento **lo vivieron** sin comprenderlo —sólo se entregaron a los sentimientos que aquella hermosa experiencia despertó en ellos— también para los cecehacheros era una circunstancia embriagadora: disponían de una institución UNIVERSITARIA, podían sentirse *dioses* con un mundo por crear con sus propias manos y, en efecto, enloquecieron. Los profesores que no vivieron el M-68 veían con extrañeza aquellos fenómenos, pero incluso los del Movimiento vivían, con cierta incredulidad, las asambleas —interminables, de productividad mínima— como una continuación de las semanas del '68. Pero aquellas representaciones mentales no correspondían a la realidad, de hecho, eran fantasmas.

El segundo nivel de los afanes democratizadores, el de la relación entre autoridades y profesores, fue tratado con la peor de las torpezas por el profesorado “democrático”. En el marco de las elevadas y limpias aspiraciones libertarias del M-68, en el Colegio creció un anarquismo que pronto encubrió corruptelas; el esquema del “marxismo-leninismo” simplón, basado en la escolástica de que el *pensamiento revolucionario* encerraba toda la realidad y, por el contrario, el *pensamiento burgués* debía ser íntegramente destruido, el propósito inicial de perseguir un gran sueño se fue convirtiendo en una gritería circense y, pues claro, se apoderaron de la escena los payasos. Fue representativo de sus actos la decisión del *líder* que, al inicio de una de las asambleas del periodo decadente, al contar a sus *militantes* y a los del *bando enemigo*, verificó que estaban en minoría y declaró: “*perdimos, nos vamos, tomen los acuerdos*”.

La rectoría aprobó las normas básicas para crear la nueva institución, estableció unos disparejos temarios (*programas*) del primer semestre y ¡a volar! Nuestro entusiasmo era arrollador, nos lanzamos a elegir temas, producir materiales didácticos, a intercambiar experiencias y opiniones en un ambiente completamente horizontal; presentábamos a los alumnos nuestros —más bien modestos— productos y conocimientos con tal pasión, en el contexto de innovación y progreso de una escuela plena de ilusiones, donde era posible ver gérmenes de lo que sería, nada menos, una **hermosa educación del futuro**. Frente a lo deprimente del sistema educativo tradicional, los estudiantes aceptaban aquello con enorme gusto, sobre todo por el ambiente democrático predominante. Una anécdota personal es que escribí una pastorela en la que los *estudiantes-pastores* iban a Belén, llenos de ilusión, en busca del... ¡CCH! Se representó en los ochentas tempranos, pienso que las representaciones mentales se actualizan con lentitud frente a los cambios de la realidad.

La percepción que el medio educativo tuvo del Colegio se fincó en elementos más bien ideológicos; los partidarios del progreso tendían a la simpatía. Creo que nadie se percató de la enorme dificultad cognitiva implicada en la meta que las

circunstancias le presentaron al jovencísimo Colegio. Entre sus opositores —me imagino— más de alguno debió hacer referencia al despropósito que tales sueños eran para el México de los setentas, pero quizá la objeción era más partidista que fundada. En todo caso, el desgaste transcurrió por caminos más bien dolorosos. Las **Academias** —órganos de intensa y nutrida participación del profesorado de cada Área— se fragmentaron por la intolerancia y la ignorancia, desaparecieron con más bien pena; heredaron su nombre —timbre de orgullo en su momento— a los cubículos. Hoy las “*academias*”, oficinas donde se informa a los alumnos su resultado de algunos exámenes extraordinarios, son los salones con lóquers a donde algun@s profesor@s van a tomar sus alimentos. Encuentro esta imagen como expresión visual —hasta de cine— del proceso descrito.

¿En qué medida se lograron resultados y productos didácticos que concretaran la aspiración de crear una *nueva educación*? Conocí unos folletos producidos en la Facultad de Ciencias, también supe de las antologías que para diversas materias publicó la UNAM; lo producido fuera del Colegio correspondió, creo que íntegramente, a lo más tradicional. Pienso que apoya lo arriba dicho: no hubo nadie en la Universidad que trabajara con cierta creatividad y calificación en la concreción de las ambiciosas aspiraciones; lo que conocí eran trabajos motivados más bien por razones administrativas. Digamos que burocráticos. Entre el profesorado cecehachero hubo, por contraste, muchos casos de esfuerzos dignos de consideración. Las metas, vagas, eran superar el enciclopedismo mediante la detección de la cultura básica de cada área de conocimiento, así como propiciar la adopción por el alumno de la autonomía posible en su desarrollo cognitivo. El valor de lo que se logró o produjo entonces es un tema que resultaría de mucho interés practicar, pero eso sería asunto de otro trabajo y, sobre todo, de un autor diferente.

El propósito de este apartado del artículo ha sido mostrar que el **Modelo del Colegio** iba más allá, mucho más allá de los elementos específicos de la didáctica; éstos eran una de las piezas necesarias para hacerlo realidad. Se trata, o debió tratarse, de una transformación de todo el proceso educativo, de un cambio que implicaría actualización de la enseñanza mediante la elección apropiada de contenidos disciplinarios, la formulación de soluciones educativas apropiadas para enseñar a los jóvenes mexicanos (formados por nuestro sistema educativo) el núcleo de los saberes más actuales en las cuatro áreas, el establecimiento de la estructura académica y administrativa que hiciera posible, primero, la configuración de un diseño inicial y, sobre todo, la adopción de normas, sistemas y recursos para permitirle su desarrollo ascendente. Por esto se aprobó, por ejemplo, la norma de las revisiones frecuentes (cada cinco años) de los programas de estudio; para esto se creó la figura de profesor de carrera (no como apoyo salarial) para contar con quienes se esperaba que fueran *lumbreras* que iluminaran el avance por rutas a descubrir. No se trataba de hacer patines para un progresar menos fatigoso, se debía enseñar a volar; no con las alas de

Ícaro, sino formando ángeles que remontaran las alturas donde tienen su hábitat natural los titanes.

Constructivismo

Casi coetáneamente con la aparición del Colegio, la UNESCO publicó el "Informe Fauré": "Aprender a Ser (La educación del futuro)", también en línea con los afanes renovadores. Encontró receptividad en el CCH, pero la sobre-politización de nuestra actividad institucional impidió que —siquiera— se convirtiera en motivo de reflexión por alguna parte de la comunidad docente; en tal informe se hizo una revisión amplia de frutos, necesidades y asuntos a resolver en la educación, con una visión global. Casi para concluir el siglo XX se publicó el "Informe Delors", también auspiciado por la UNESCO, con los *cuatro tesoros*: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser; también en tales expresiones vimos reflejadas, en cierto grado, las ambiciosas aspiraciones que abrigaron el brillante nacimiento del CCH. De esta influencia, el Modelo adoptó la forma enunciativa de los "cuatro saberes", pero creo que el verdadero contenido de la expresión terminó definido por el constructivismo; para los años finales del siglo era notorio el predominio del constructivismo en nuestro discurso pedagógico.

Ahora bien, ¿qué es el constructivismo?

La asfixiante inundación constructivista contiene muchas versiones, tanto en cuanto a sus pretensiones como en lo relativo a sus propuestas, pero quiero referirme a dos vertientes de la abundante temática que esta corriente ha trabajado: la *epistemológica* (teoría del conocimiento) y la *psicológica* (educativa) de las que me referiré a dos autores muy conocidos entre nosotros: Delval y Coll.

En "Hoy todos son constructivistas", el primero afirma: *"En su origen el constructivismo es una teoría epistemológica, es decir, que trata sobre los problemas del conocimiento"* y páginas adelante agrega *"...creo que no es adecuado hablar de una educación constructivista ni tampoco del constructivismo en educación. Los problemas actuales de la educación tienen que ver, sobre todo, con la redefinición de los objetivos de la educación (para qué queremos educar). Durante mucho tiempo se ha buscado principalmente promover la sumisión en el alumno. ¿Sigue siendo todavía ése uno de los objetivos que busca la enseñanza institucionalizada, aunque sólo sea de forma implícita, o buscamos otra cosa?"*. Al deslindar sus intereses constructivistas (colocados en el terreno de la teoría del conocimiento) alude a temas que serían propios de una discusión penetrante sobre los fundamentos del proceso educativo en nuestra época, como los contenidos disciplinarios de los cursos y, todavía más: *"para qué queremos educar"*. También alude al nefasto autoritarismo que impide colocar al alumno en el centro del proceso educativo.

Delval polemiza con los capitanes españoles de la corriente psicologista del constructivismo: Coll, Carretero y demás. Presenta numerosas consideraciones sobre las relaciones entre las teorías del conocimiento y la educación y, con argumentos que me parecen sólidos concluye: “... pienso que hablar de educación constructivista sólo contribuye a crear confusión. El constructivismo puede ayudar a entender una parte del proceso educativo, pero no puede prescribir lo que debe hacerse”. Delimita el terreno propio de su versión: “el constructivismo trata de hacer explícitos los procesos que llevan a la construcción del conocimiento y no prescribe nada acerca de **cómo o qué debe enseñarse**”. Sostiene que los problemas educativos sustanciales son ajenos a su concepción del constructivismo y considera que la corriente de Coll y demás está equivocada al mezclar estas dos grandes problemáticas.

Considero que una consecuencia dañina de la influencia de los psicologistas del constructivismo es que han contribuido a borrar de la discusión pública los problemas sustanciales de la problemática educativa; justo temas como los involucrados en el Modelo Educativo del CCH. Como se ve, Delval menciona algunos de estos asuntos como pendientes en un terreno del que se declara ajeno como especialista, pero ante los cuales nadie debería hacerse de la vista gorda; menos que nadie, los profesores y directivos de las escuelas y universidades.

La segunda corriente del constructivismo —la predominante en las últimas décadas— formada por “muchos constructivismos”, se ocupa, según Coll (“Constructivismo y educación escolar...” en no. 69 p.p. 153-178 del Anuario de Psicología, Universidad de Barcelona; 1996), de “los múltiples factores implicados en el aprendizaje escolar: la atención, la motivación, las capacidades intelectuales, las estrategias de aprendizaje, la memoria, las expectativas, el autoconcepto, la comunicación, las relaciones interpersonales, etc.” Lo acertado de este resumen, creo, nos consta a todos pues la abundancia de trabajos sobre esta temática penetra todas las publicaciones sobre el proceso educativo.

Tenemos aquí tres formas nítidamente distinguibles de trabajar la problemática educativa:

1. El Modelo del CCH, buscando modificar sustancialmente las relaciones entre los conjuntos (profesores, alumnos y directivos) de la educación, aspirando a actualizar los contenidos y enfoques curriculares y, subsidiariamente, buscando una didáctica apropiada a las soluciones de los dos aspectos sustantivos: el entorno que rodea al estudiante y los contenidos y enfoques disciplinarios sobre los que adquiere saber.
2. Una escuela que participa en el esfuerzo gigantesco de esclarecer el irresuelto problema de cómo conocemos, cuyos productos no pertenecen, según lo citado,

al proceso educativo.

3. Muchas corrientes que trabajan sobre los temas psicológicos presentes en el aula.

La reflexión educativa, hoy, en el CCH

Los intereses propios del Modelo se fueron entremezclando con asuntos políticos, las experiencias y los resultados obtenidos en los primeros años quedaron acallados en una baraúnda cada vez más simplona; la exploración interdisciplinaria, en particular dio más simulaciones que esfuerzos serios. Cierta número de los profesores con mejor calificación dejaron al Colegio y los productos y aportes de los muchos que permanecieron, carecieron del adecuado tratamiento institucional que permitiera su mejoramiento, no han sido siquiera adecuadamente difundidos en general, menos se ha dado seguimiento a sus cualidades sometiéndolos a la prueba de su aplicación sistemática; las evaluaciones del profesorado de carrera tomaron un rumbo vergonzoso, lo valioso quedó sepultado en la maraña.

A riesgo de parecer insolente, creo que es elocuente, aunque inexacta, la siguiente analogía. Así como la palabra de las Academias —cuerpos docentes llenos de vida y nobles aspiraciones— está reducida al nombre de los cubículos, el término de Modelo —propuesta ocupada de problemas de indudable trascendencia— sufrió también una transformación reduccionista; hoy es, con frecuencia, mera cháchara, con poca, muy poca significación en la práctica educativa que viven los alumnos. La discusión colegiada es esporádica, no está planteada ninguna problemática que le diera cierta estructura a los trabajos que divers@s profesor@s realizan con esmero. La dirección académica, pienso, necesita, hoy, de una reconsideración de rumbo, con un propósito de renovación más bien profunda.

La vinculación —a veces identificación— que hoy se ha establecido entre el Modelo y el constructivismo ha sido, a mi juicio, para perjuicio del primero. No son, en absoluto, lo mismo y me parece sano hacer explícitas las diferencias y los contactos entre ellos; el constructivismo educativo, el de Coll, Moreira, Pozo..., atiende la problemática de la didáctica: uno de los aspectos de todo el proceso educativo. Los asuntos sobre **lo que se debe enseñar y cómo hacerlo** son extraños a esa corriente didáctica y, por contraposición, no sólo están en el corazón del Modelo del CCH, sino que, además, son los asuntos de mayor vigencia en el México de hoy.

La referencia al contenido original del mismo no es, en absoluto, producto de la nostalgia, los temas que lo contenían tienen hoy, con muchas novedades, una indudable vigencia; la publicidad —con fines totalmente políticos— que en los últimos meses de la administración de Peña Nieto recibió el “enseñar a los alumnos a aprender” es prueba de que el problema medular de la educación: la forma en que el

sistema pone al alumno en contacto con el conocimiento está en espera de solución; fue el colmo de ignorancia presentarlo como el *gran descubrimiento* de nuestros días.

Opinión sobre las tareas actuales

Tenemos un pasado brillante. Podemos hacer que nuestro futuro también lo sea. El Colegio es, ahora, una institución estable; cuenta con recursos humanos y materiales que le permiten acciones de importancia. Nuestra pertenencia a la UNAM es un activo privilegiado. Podemos emprender un proceso que, en las actuales circunstancias del país, es posible que encuentre un entorno positivo. La experiencia colegiada que hemos acumulado por décadas, la que nos dejan periodos especialmente complicados, las encerradas en muchos ensayos realizados en diversas áreas-plantel; no sólo las de nuestra práctica, sino incluso las de otras instituciones que en el país han buscado también soluciones a los graves problemas de la educación en México, todas constituyen un caudal informativo que es materia prima de gran calidad para una reflexión institucional sobre numerosos temas, fácilmente enunciables con claridad.

Tanto en el país como en el mundo fluyen corrientes de gran novedad. Nadie sabe hasta dónde llegarán las transformaciones en el conjunto de la humanidad, su presencia es evidente ya, pero estamos cual Colón y colegas cuando navegaban hacia... la India y ¡vean con qué se toparon! Hemos zarpado ya a una, que quizá vaya a ser la más interesante, de las travesías históricas escenificadas en este hermoso planeta que tenemos.

En esta omnincluyente globalización, sin embargo, la nota prevalente es la identificación de los propios problemas, generados y solubles sólo en condiciones específicas, en las que se originaron. Los más fracasados intentos del presente son los totalizadores; la supuesta vigencia universal y eterna de las democracias liberales está en girones, las recetas para hacer sociedades felices luego de sacrificios cruentos también van de picada. Todo indica que, con las experiencias generales y las teorías más consistentes en la mente, se debe focalizar y atender, por encima de todo, la circunstancia propia. Es muy actual la idea de que, para los problemas propios, **¡soluciones propias!**

Contamos con un instrumento que no tiene ningún investigador educativo: **nuestros alumnos en el salón de clase**. Hay problemas no muy difíciles de deslindar en todas nuestras materias y ensayos de diversa calidad en todas ellas; también tenemos problemas generales, de muy variada índole. México puede entrar en un periodo de reflexiones fructíferas, cuando la sociedad está mostrando signos de modernidad en algunos de sus escenarios; la participación de las mujeres es un asunto ya en marcha, la *cuestión indígena* expone temas culturales, sociales y políticos que nuestra

patria no ha sabido resolver en sus dos siglos como país independiente; el conocimiento y, en cierto grado el uso, de las ciencias naturales en México tiene un nivel destacado. En fin, esta época tiene la mejor riqueza que se pudiera pedir para crear soluciones innovadoras. Hacen falta, mucha falta —como siempre, esto es eterno— **!@s creador@s.** ☒

Ideas para optimizar el quehacer académico de los profesores y de las acciones de formación docente

Profesor Trinidad García Camacho

Dirección General
trigc@hotmail.com

Resumen

Este texto presenta algunas ideas breves con referencia a un conjunto de aspectos acerca de cómo impactar la docencia y las tareas de formación en el Colegio. Estos aspectos se derivan de la importancia que debe tener el modelo educativo de la institución como marco de referencia y acción para organizar y orientar las prácticas educativas de profesores y alumnos.

Palabras clave: docencia, formación de profesores, modelo educativo, renovación académica.

43

Presentación

En la perspectiva de fortalecer la vida académica de la institución mediante una efectiva incidencia de la comunidad docente en la formación de sus alumnos, reafirmando los principios de nuestro modelo educativo, en particular los aprendizajes de la cultura básica, se propone una serie de ideas que buscan optimizar la experiencia de los profesores de carrera, de tal manera que su trayectoria y creatividad educativa contribuyan a la revisión y actualización de las prácticas, estructuras y metas del Colegio.

Asumir una docencia centrada en la formación de los estudiantes

Esta formulación demanda que los profesores en sus variadas actividades académicas, como son las de preparar y evaluar clases, capacitarse, actualizarse, diseñar material, buscar innovaciones, etc., tengan presente que esos esfuerzos tienen sentido si son pensados o encauzados en función de los intereses y necesidades de los alumnos. Sin duda, conocer más de nuestra disciplina, especializarnos, realizar aplicaciones, escribir textos, etc., resulta una expresión natural de ser profesor en determinada materia; el reto aparece cuando desplazamos nuestra preocupación del dominio de la disciplina a lo que los alumnos necesitan conocer, comprender y

aplicar de esa disciplina, de manera que resulten aprendizajes relevantes para su vida escolar.

Los alumnos y sus aprendizajes son el eje de la organización académica

Si bien es indispensable que los profesores sitúen a los aprendizajes como el logro sustancial de su quehacer educativo, no es menos importante que la institución articule acciones orientadas a la misma finalidad. Colocar el aprendizaje en el centro de las actividades académicas hace necesario saber vincular las políticas globales, los procedimientos administrativos, las normas escolares, los mecanismos de evaluación, los programas y proyectos, esto es, operar de acuerdo con una concepción de escuela como unidad educativa, donde todos los actores trabajan con esa convicción.

La importancia de simplificar la elaboración de informes y proyectos docentes

Una necesidad apremiante que se debe asumir en el Colegio como responsabilidad institucional es contar con criterios, tiempos e instrumentos que agilicen, simplifiquen y optimicen las actividades dedicadas a preparar y evaluar los llamados proyectos docentes. Es claro que una buena gestión escolar debe impulsar mecanismos eficaces para que la comunidad docente pueda rendir cuentas sobre su desempeño, empleando criterios que muestren lo sustancial del quehacer docente, desburocraticen la toma de decisiones, y sean factores de crecimiento y seguimiento académico.

La búsqueda de valorar las acciones de docencia y no solamente sus productos

Un desafío marcadamente significativo está en cómo establecer indicadores que le den un justo valor al proceso docente sin caer nuevamente en los productos convencionales (informes, reportes, formatos, trabajos publicados). Esto es, al lograr: un alumno satisfecho, una clase bien preparada, un grupo significativamente aprobado, un alumno gustoso de estar en la escuela, la elaboración de reflexiones académicas, la lectura de un libro y su impacto en la vida cotidiana, etcétera, se pueden constituir en elementos que hagan comprender a la docencia en su sentido profundamente formativo.

La renovación de la docencia como política académica estratégica

¿Por qué es importante renovar la docencia del Colegio? Porque con ello estamos impactando a los sujetos clave del desarrollo y cambio institucional: los profesores, la comunidad docente.

Y, si bien los alumnos son la razón de ser de los sistemas escolares, son los maestros, quienes representan el soporte del acto educativo; son ellos quienes imprimen dinamismo y vitalidad a las experiencias formativas de los estudiantes, o también quienes pueden contribuir al aburrimiento, desmotivación y deficiente aprendizaje de los miles de alumnos que asisten a los planteles escolares.

Por todo ello, el profesor resulta el agente estratégico del cambio institucional y quien nos permite calibrar los alcances de las reformas educativas.

En consecuencia, hoy en día, cualquier cambio o actualización curricular que emprendan las instituciones educativas, requiere como condición necesaria para el éxito de sus tareas, lograr un trabajo amplio en la reforma de su docencia.

Reformar o renovar la docencia, significa transformar las prácticas educativas de nuestros profesores, de tal forma que haya apasionamiento por su oficio de enseñanza, compromiso y puntualidad en sus tareas, interés y dedicación para fomentar el aprendizaje de sus alumnos, así como una vocación por ser parte de la comunidad de un Colegio que, reconociendo los problemas, identifica las soluciones mediante una reflexión crítica tanto en el plano individual como colegiada.

Reformar la docencia es una política académica indispensable para el desarrollo institucional, que además resulta fundamental para este proceso de seguimiento y evaluación de los programas de estudio.✘

Práctica educativa, el ejercicio en el aula. La aplicación del Modelo del CCH. La formación en lengua extranjera. El caso de Francés.

Profesora Guadalupe Martínez Reyes

Departamento de Francés:

Francés I a IV

Plantel Sur

guadalupe.martinez99@yahoo.fr

Resumen

Aquí encontramos un ejercicio de reflexión fundada sobre la importancia de la práctica del aula sobre la base de un referente denominado programa. Se establecen relaciones, desde la práctica, con conceptos como Modelo CCH, desarrollo de conocimientos y habilidades. Por otro lado, se introducen algunas reflexiones sobre el papel que juegan los docentes en el aula con respecto a las prácticas que identificamos como acciones que promueven que el alumno se forme en y hacia la autonomía.

Palabras clave: Modelo CCH, el profesor de lengua en la formación de bachilleres, enseñar a comunicar en lengua extranjera, la cultura básica en el aula de francés.

47

En esta reflexión sobre las tareas cotidianas, vistas desde el aula y que tienden a poner en acción el concepto del Modelo del CCH, empezaremos por descifrar los conceptos de la premisa: práctica educativa y su consecuente vida en el aula, desde la perspectiva de la enseñanza del francés como lengua extranjera. Para mostrar la problemática que de lo anterior se desprende, hablaremos de algunas actividades que atienden algunos de los rasgos del modelo del CCH.

El concepto mismo de práctica educativa plantea una polémica, desde la semántica, pasando por los autores, las escuelas, los tiempos. Como en las ciencias sociales, no podemos dejar pasar de lado este aspecto controversial. Acordemos, sin embargo, que cualesquiera que sean nuestras opciones, podemos convenir que para su definición intervienen visiones, disciplinas y orientaciones desde la psicología, la sociología, la antropología, la historia de la pedagogía, la lingüística y la lingüística aplicada, amén de las plataformas de análisis desde la multidisciplinaria o la interdisciplinaria. Reconocer este complejo entramado nos ayuda a partir de que la pedagogía nos posibilita construir las respuestas. No se trata de construir **la** respuesta,

por el contrario, las respuestas se irán acomodando con cercanía-lejanía de las perspectivas que las generan.

De esta manera, la narrativa que nos permite dar cuenta de las prácticas educativas que concretan en el aula las premisas del Modelo del Colegio, se estructura sobre la base de una lógica que, de manera casi simultánea, pone en contigüidad la disciplina, en este caso la lengua extranjera, con las ciencias de la educación y la pedagogía. De manera reduccionista se trata de responder a interrogantes esenciales: qué se enseña, cómo y para qué. Las respuestas no podrán ser simples.

Sin entrar en el apasionante mundo de las teorías que explican, definen, delimitan conceptos, modelos e interacciones entre la escuela, los aprendizajes, la formación, los docentes, los estudiantes, la evaluación del proceso, la instrumentación de los aprendizajes, y muchos más conceptos que pululan hoy en día en nuestras lecturas, nuestros cursos, intercambios, informes, por ejemplo, aquí emprendemos una explicación sobre cómo entendemos el puente que nos permite conectar dos realidades, una intangible (teórica) y otra muy concreta, la de la práctica del aula.

La enseñanza de lengua extranjera y el Modelo CCH

En el mundo del *modelo del Colegio*, además de los escuetos señalamientos institucionales y de los innumerables referentes con reconocimiento académico, entendemos que el CCH es un bachillerato de fuentes. Esto nos lleva a delinear la primera interpretación de *aprender a aprender*. Hoy en día, en el siglo XXI el conocimiento nos desborda, la tecnología potencia las magnitudes del conocimiento. Así nuestro bachillerato deberá enfocarse a enseñar cómo distinguir, discriminar lo esencial de lo superfluo. ¡Nada fácil!

Aquí resulta por demás necesario que el alumno no se conforme con repetir conocimientos, saberes, es necesario que los asimile y los transforme. ¿Cómo trasladar esto al aula de la enseñanza del francés? Pretender que la finalidad de la clase de lengua extranjera se alcanza cuando el alumno es capaz de oír, entender, comprender y expresarse ante un estímulo en lengua extranjera es caminar hasta la mitad del puente. El alumno debe discriminar cuál es la intención de su interlocutor y debe poder actuar en consecuencia. No es suficiente que el estudiante memorice una interacción yo-tú, el estudiante debe adaptar su interacción en función, no de la memoria, sino del sentido.

Otro pilar de nuestro modelo es *el aprender a hacer*. Establecer los vasos comunicantes entre el saber y el saber hacer, en enseñanza de lenguas es uno de los espejismos que nos asechan. Aprender reglas sobre los sistemas de signos, es de suyo un campo muy interesante, pero en el caso del Colegio no se trata de que los

estudiantes puedan explicar fenómenos lingüísticos sobre el funcionamiento de la estructura simple o de la estructura compleja de los enunciados (como masculinos, femeninos, conjugaciones regulares o irregulares, tiempos verbales diversos, etc.), se trata de que el saber de la combinatoria posible se materialice en secuencias de sentido: saludar, invitar, comprar, conocer a alguien.

Ahora bien, en el caso de los programas de Francés esta directriz del Modelo encuentra un espacio de privilegio cuando organiza y plantea una progresión para el aprendizaje en función del concepto (complejo) de tareas comunicativas. Estas tienen que aclarar al docente y al alumno cuál es la finalidad (comunicativa) del segmento de enseñanza-aprendizaje de que se trata. Lo anterior permite trazar una urdimbre para los contenidos gramaticales, pragmáticos, lingüísticos, al mismo tiempo que les da una dirección: el aprendizaje es esa microtarea comunicativa que va a orientar las acciones del aula. Todo al alcance del docente, del alumno que, en una interacción dirigida (por el docente) y con materiales (comerciales o no), dirigen sus actividades, ejercicios, y acciones al logro de aprendizajes con *dirección comunicativa*. Lo complejo reside en el diseño acumulativo de los aprendizajes de los alumnos y no en la capacidad memorística del alumno.

En la tercera estructura del *modelo* ubicamos el *aprender a ser* y el *aprender a convivir*. No podemos imaginar que la comunicación verbal esté desprovista de una interrelación en diversos planos: de la información, de la forma, del sentido, y de la alteridad. Tomar conciencia de que los hablantes de cualquier lengua en cualquier parte del mundo imprimen en sus interacciones modos de ser, de pensar y de actuar es una de las premisas más importantes de la enseñanza de lenguas extranjeras. Una de las afirmaciones más socorridas nos dice que aprender una lengua extranjera es abrir ventanas a nuestro entendimiento.

No es solamente asomarse a contenidos culturales diferentes de los nuestros, también es tomar conciencia de aspectos que nos son propios. Por ejemplo, saludar adquiere características distintas en lengua francesa y no podemos imaginar que, en la calle al preguntar por una calle, no establezcamos primero un contacto de cortesía. Ya no hablemos de los horarios para tomar alimentos, o para dar inicio a las actividades cotidianas, o lo que comemos.

En enseñanza de idiomas este aspecto se desarrolla inclusive en contenidos denominados de intercultural¹.

¹ Insistimos, no se trata de enseñar contenidos de "cultura" como literatura, arquitectura, Historia. Son aspectos que tienen que ver con la lingüística, vista desde la sociología y desde la pragmática, por ejemplo, el francés de Canadá o el de la Argelia literaria de Albert Camus o de Tahar Ben Jelloun.

Podemos afirmar que los señalamientos anteriores pueden cobrar plenamente una vida activa si el docente entiende el manejo real de los míticos "principios del Colegio", los dota de contenidos y define las prácticas cotidianas en el aula para comunicar en lengua extranjera durante el proceso formativo de los estudiantes.

El programa, herramienta o control

Hablemos ahora de la relación que se establece entre la estructura normativa-prescriptiva y el docente. Señalar a grandes rasgos o en detalle la transformación histórica del CCH (en casi 50 años de vida activa) para advertir los cambios entre el modelo de vanguardia de 1971, que el imaginario académico concreta en "la Gaceta Amarilla" en medio de la construcción del rompimiento de la estructura monolítica del autoritarismo con los entonces profesores recién acuñados en las luchas "del 68", con la vida cotidiana de la consolidación del propio Modelo del CCH, resulta un ejercicio de historicidad reconfortante en algunos casos, en otros de enormes sorpresas y en muchos otros de descubrimiento. pero podemos caer en la narrativa de la historia reciente, o en el anecdotario de tiempos perdidos.

Quiero poner el acento en otros aspectos, que también se desprenden de la estructura normativa-prescriptiva: de los programas. La relación institucional entre los programas, entendidos como la delimitación de un espacio académico en el que intervienen disciplinas del conocimiento, y por lo menos la delimitación de una corriente de enseñanza (y de aprendizaje) que oriente sobre las finalidades educativas que se persiguen. Esto quiere decir que los programas definen las fronteras que la institución marca como necesarias para la formación de los estudiantes.

En este plano ya no hablamos de las aspiraciones utópicas del bienestar en la formación académica. El plano de los programas es más terrenal. Se trata de segmentar contenidos disciplinares para asociarlos con las orientaciones necesarias que posibiliten su aplicación en el aula. Por ejemplo, definir que la enseñanza del francés en el CCH debe buscar (y alcanzar) indicadores de comunicación (oral y escrita) en el nivel básico no es suficiente. Es indispensable que el programa señale los límites y los alcances del "nivel básico" y sobre todo que incorpore las herramientas conceptuales que aglutinen los contenidos disciplinares y de metodología. En el programa debemos encontrar explicaciones que aclaren las trayectorias de enseñanza, sus secuencias de gradación (de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido) para que los usuarios del programa, o sea los maestros, dispongan de un referente institucional.

En el *programa* el profesor debe encontrar claras y definidas la metas a las que ha de llegar. Enseñar francés en el CCH debe tener bien claras las finalidades y los alcances (por trayecto, semestre, nivel) para que los esfuerzos desarrollados en el aula tengan

dirección y puedan ser "medidos", evaluados y valorados, solamente de esta manera garantizarán al alumno una formación de calidad, de acuerdo con lo que el propio CCH define.

Bachillerato de cultura básica

Para añadir otra dimensión, incluimos en esta reflexión algunas interrogantes sobre el Bachillerato de cultura básica. Entendemos la cultura básica en el sentido del desarrollo de modos de pensamiento, esto es, el alumno "aprende" a cobrar conciencia de algunos mecanismos cognoscitivos que él utiliza para el logro de distintas tareas académicas. Así, si aprende de memoria los prolegómenos de la conjugación de los verbos regulares o del femenino y masculino no es con la finalidad de repetir *ad nauseam* cualquier modelo, sino, por el contrario, para que en el momento de su uso para comunicar pueda distinguir la forma apropiada para un interlocutor femenino o masculino, para el uso de las formas singulares o plurales de tercera persona, para detectar indicadores de tiempo.

Igualmente, el alumno aprende a pensar cuando entiende que la frase simple en francés se acompaña (casi) invariablemente de un binomio sujeto-verbo, mientras que en español el sujeto es prescindible. En el uso, el estudiante aprende a manejar el enunciado simple como una trilogía: sujeto - verbo -predicado. Otro ejemplo es el uso dual de *être*: ser y estar.

Aprender a pensar conlleva también una organización. ¿Cómo organizar el pensamiento para...? No importa si se trata de enseñar o aprender a hablar, a escuchar, a entender, a escribir o a comunicar. Igualmente, el alumno aprende a hacer uso de los mecanismos de la comparación o de la generalización, de la negación parcial o absoluta con finalidades comunicativas.

Ubicamos en el apartado de la cultura básica el desarrollo de conocimientos y habilidades para interactuar con el otro, eso que conocemos como trabajo en equipo, como interacciones para el trabajo estratégico. Y es aquí cuando los contenidos valorales cobran vida cotidiana dentro del aula. Escuchar al otro, apoyar y dirigir acciones para alcanzar una finalidad, la empatía y el respeto.

Hasta aquí nuestras reflexiones sobre la relación de nuestra disciplina de enseñar francés y sus relaciones con el Modelo, ahora compartimos con ustedes algunas reflexiones sobre la estructura institucional y el quehacer cotidiano del aula.

La(s) gestiones administrativas y el trabajo del aula

El Colegio no siempre trabajó con "programas institucionales"². Fue hasta 1996 cuando finalmente se concretaron y entonces el reto fue que cobraran vida en el aula. Y aquí aparece el otro concepto del que partimos: el aspecto normativo prescriptivo de los programas es una tarea que involucra a las estructuras de responsabilidad administrativa (colectivas) frente a la responsabilidad individual del docente.

Contar la historia del Colegio, como toda narrativa desde la historicidad, depende también de la "objetividad-subjetividad" con que se tejen los hechos, los acontecimientos y las valoraciones. En nuestro caso podemos afirmar que, de manera transversal, es decir, en todas las materias, en todas las asignaturas, es hasta 1996 cuando la institucionalización del Colegio adquiere características de concreción académica de solidez. Ojo, esto quiere decir que hasta 1996 hubo un arranque que, a partir de programas elaborados por maestros del CCH se obtenía un "acuerdo académico" (aprobación de Consejo Técnico) para normar el trabajo del aula. Adicionalmente se logró el compromiso de llevar a cabo "revisiones periódicas", tareas que se atendieron, con sus bemoles, en 2003, y 2004.

Fue hasta 2012 que se emprendió nuevamente la tarea³. Y observo que cuando las tareas de ajustar, renovar, enmendar los programas se postergan o no se emprenden bajo premisas de compromiso con la comunidad, éstas se hacen más complejas y difíciles de atender. Las reflexiones que aquí hemos venido desplegando se concentran sobre la base de los programas de 2016.

Ahora bien, regresemos a esta parte de la puesta en práctica de programas y que incorpora al otro actor, a la institución. Cuando la asunción de las respectivas responsabilidades no coincide, se establece una ruptura en la cadena que asegura la formación de calidad. No es suficiente con que el profesor tenga y demuestre dominio de la disciplina (que hable y escriba francés), es indispensable que el trabajo en el aula mantenga como guía el programa y que la institución despliegue mecanismos que le aseguren (a ella, a la institución) que esto pasa.

Sabemos que la vida de este bachillerato universitario es (y ha sido) muy compleja y que la razón de ser de toda institución educativa son sus estudiantes y su formación, y que las incidencias, los actores internos y externos, los estilos de las distintas gestiones

² Las historias particulares de las asignaturas y materias del Plan de Estudio tienen sus variantes, dependiendo de los colectivos, de los profesores individuales, de los grupos de profesores.

³ No menciono ni ignoro los intentos de renovación, ajuste, o actualización intermedios.

administrativas, los tiempos, los intereses y tantos otros factores que intervienen, se combinan y hacen que los resultados no siempre hayan sido favorables.

En estas dimensiones, en el Colegio, hemos visto, en su larga vida, omisiones, rupturas, negligencias que descuidan estas tareas: ver y saber cómo y qué se enseña en sus aulas, aunque en los discursos y en las narrativas oficiales aparecen como importantes, no siempre se traducen en *políticas institucionales*.

Haciendo un poco de memoria, para los programas de 1996 la política institucional que se desplegó se llamó Rubro 2. Consistió en el llamado centralizado y controlado a grupos de trabajo de todas las Áreas y todas las asignaturas que tuvieron bajo su responsabilidad dar seguimiento formal a la puesta en práctica de los programas. Se acompañaron de otra política institucional de formación de profesores que aún hoy pervive en el imaginario académico (PROFORED: Programa de Formación de Profesores).

Para la actualización y ajuste de los programas de 2016, hubo en su fase de elaboración, hasta 2014, una política enorme (en designación de comisionados y convocación a foros de discusión y estudio sobre los programas) que alcanzó logros distintos en los colectivos por materia-asignatura. En la siguiente etapa, y administración, cuando se alcanza la aprobación en Consejo Técnico de los nuevos Programas⁴, se advierten, visiblemente, resquebrajamientos académicos que fueron las secuelas de la ruptura entre administraciones: algunos colectivos docentes se fisuraron y el motivo se visualizó en los programas y su autoría.

La política académica en 2017, para dar seguimiento a la puesta en práctica de los programas no logró la fortaleza requerida para consolidarlos como herramienta normativa–prescriptiva. Entre las debilidades que se enfrentaron, estuvieron presentes las fricciones entre docentes en varios niveles: autores de fase 1 vs autores finales, profesores de carrera, profesores de asignatura; las debilidades locales debidas a gestiones locales de planteles que no se pudieron superar, que podemos resumir en las viejas pugnas de políticas locales frente a políticas centrales y un tercer factor que identificamos como que el equipo central de conducción académica enfrentó frondas internas.

Esta breve síntesis nos hace cobrar conciencia sobre la importancia de los procesos de gestión académica, vistos desde las políticas de desarrollo académico a mediano y a largo plazo. Aquí es donde se combinan los actores y las acciones, los conocimientos y los horizontes de logros y alcances institucionales.

⁴ Mayo de 2016.

A manera de colofón, en esta breve reflexión sobre las prácticas educativas que nos permiten presentar cómo desde una materia que se dedica a la formación de alumnos que puedan establecer una interacción comunicativa en lengua extranjera, las decisiones sobre las acciones que emprendemos en el aula requieren necesariamente de una etapa de planeación, para que el docente tenga en mente el diseño completo de su curso, para que cada clase se dirija hacia una meta específica, para que cada acción, cada ejercicio, se oriente hacia una "construcción de enseñanza" que facilite el logro de metas. En la responsabilidad de la formación de los alumnos intervienen los docentes, los estudiantes y la institución.✘

Una buena práctica de aprendizaje

Profesora Beatriz Almanza Huesca

Área Histórico Social:
Historia de México I y II
Plantel Azcapotzalco
bealhu61@gmail.com

Resumen

En este artículo se presenta un planteamiento sobre lo que se considera una buena práctica de aprendizaje y se ejemplifica mediante la presentación de una estrategia didáctica para el abordaje de un caso específico en la materia de Historia de México, en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Palabras clave: Buena práctica de aprendizaje, estrategia didáctica, Historia de México, relación entre la Historia y la realidad presente de los alumnos.

¿Cómo definir una buena práctica educativa?, para una gran mayoría de los docentes, al menos de nuestra área-plantel, implicaría una fuerte discusión sobre lo que entendemos y las características que debe tener una práctica educativa considerada como buena, además de considerar qué tipo de resultados tendríamos para que la consideráramos como “buena”.

Si bien es cierto, es una discusión y tarea pendiente dentro de las múltiples que como docentes tenemos, esto implica la necesaria discusión y reflexión de manera colegiada, para que juntos construyamos lo que son e implica las buenas prácticas educativas.

Antes de describir lo que consideramos una buena práctica educativa, partimos de que lo que considero como “buena”, que es que, en el desarrollo de ésta, permita observar y establecer ciertos elementos que nos dejarán revisar y contrastar que los estudiantes utilizan la información y los conocimientos obtenidos a partir del desarrollo de la secuencia didáctica que implementamos como parte de las actividades del proceso áulico. Además de ello, nos permitiría observar que los estudiantes encuentran una utilidad en la implementación de dicha práctica.

Partiendo de esto, lo que consideramos como una buena práctica educativa desarrollada en los grupos de Historia de México durante dos semestres es lo que llamamos “seguimiento periodístico”, el cual implica la búsqueda de una o varias

noticias por distintos periodos, de acuerdo con la duración o relevancia que le den los diversos medios de comunicación a un hecho en particular.

La primera pregunta, es ¿para qué implementar dicho seguimiento con los estudiantes de tercer y cuarto semestres?, y retomando lo estipulado en los programas, en la materia de Historia de México, concretamente en el enfoque disciplinario, existe la indicación de que los estudiantes aprenderán a realizar la relación pasado-presente a partir de la revisión de las distintas temáticas que se trabajan en los programas.

De acuerdo con nuestra experiencia, los estudiantes no tienen la costumbre ni el hábito de leer, escuchar u observar algún material que les sirva para conocer y saber qué es lo que sucede alrededor de ellos, por lo que, en el diagnóstico aplicado al inicio del año escolar encontramos que no leen periódicos ni revistas especializadas, no escuchan las noticias ni buscan información más o menos especializada y sería sobre lo que sucede, no sólo en el país sino también a nivel internacional.

Y entonces la pregunta, ¿cómo pueden relacionar lo que están revisando de la historia nacional con lo que sucede en el presente, si no tienen conocimiento de lo que está sucediendo o lo que se está considerando como relevante en términos sociales, políticos y económicos?

Es por ello por lo que una estrategia didáctica que consideramos para lograr lo anterior fue la de realizar esta actividad a lo largo de las semanas, a fin de que primeramente obtengan información, ubiquen a los principales actores y las acciones realizadas para después y, conforme avanzamos en el curso y ellos aprendan a buscar, ubicar y obtener la información, puedan utilizarla para explicar y analizar diversos acontecimientos históricos, que tienen su referente en un pasado a veces cercano o remoto.

Descripción de la estrategia didáctica

Para explicar que la estrategia está fundamentada en lo que nos indican los programas, partimos de los objetivos señalados para hacer la propuesta de seguimiento periodístico, por lo que en éste se marca como aprendizajes, los siguientes:

- Adquirirá una conciencia histórica que lo ubique en el tiempo y lo lleve a entender que toda obra cultural —como las ciencias y las humanidades— se produce en una sociedad en constante cambio.
- Comprenderá los cambios principales en el desarrollo histórico de la sociedad mexicana desde el periodo prehispánico a la actualidad, dotándolo de

elementos de juicio para entender el pasado y el presente y pensar el futuro de la humanidad relacionándolo con el suyo.

- Entenderá el papel de futuro ciudadano con deberes y responsabilidades políticas, cívicas y sociales implícitas en dicha función, para respetar y valorar las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos, así como para contribuir en la conformación de una sociedad más justa, democrática y soberana.

Las habilidades son las siguientes:

- Desarrollará habilidades y capacidades como la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis, sustentadas coherentemente de manera oral y escrita a partir de un trabajo individual o colectivo.
- Obtendrá habilidades para utilizar diferentes fuentes y recursos tecnológicos, que le ayuden a analizar, comprender y sintetizar información de carácter histórico, vinculándolo con los conocimientos de otras áreas de estudio.

Las actitudes son:

- Adquirirá actitudes y valores éticos, tales como la libre y consciente disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida, el respeto a la libre expresión de las ideas privilegiando el diálogo y resolución consensuada de las controversias, la honestidad entendida como congruencia entre pensamiento y acción, la crítica y la autocrítica constructivas, así como una conciencia solidaria para construir una sociedad más justa, democrática y soberana.
- Asimilará conocimientos que lo preparen para analizar, reflexionar y problematizar los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de la humanidad, proporcionándole un marco de referencia para juzgar de manera crítica y propositiva el presente.
- Desarrollará un pensamiento flexible, tolerante, reflexivo y creativo que le ayude a generar estrategias para acceder al conocimiento histórico; así como conocer la realidad en que vive.

Con lo anterior, diseñamos una secuencia didáctica que nos permitiera fomentar los anteriores elementos, acompañados de diversos materiales y recursos, a la par de revisar las temáticas de ambos programas.

Desarrollo de la estrategia:

1. La primera indicación para los estudiantes después de la tercera semana de iniciado el semestre fue que realizaran la búsqueda y seguimiento de una noticia nacional o internacional para anotar en su cuaderno y comentar en clase.
2. En esta primera ocasión, observamos que elegían noticias, principalmente de nota roja, y muy pocos de ellos sabían siquiera discernir la importancia de poner atención en algún suceso nacional o internacional, porque no tenían la costumbre de leer o escuchar noticias.
3. Así es que, empezamos por fomentar la costumbre de seguir una noticia específica, por lo que se escogía algún hecho que tuviera importancia para la política o la economía del país, para que ellos buscaran la información y le dieran seguimiento.
4. En una primera ocasión, se les recomendó algunos de los periódicos de circulación para que iniciaran la búsqueda, tales como: La Jornada, Excelsior, o las revistas Proceso, Letras Libres, entre otros. Se dio la opción de consultar en Internet, anotando la fuente de las que se extrajo la información.
5. Nos dimos cuenta de que algunos jóvenes traían información incompleta o falsa, ya que a la par de ellos, los docentes tenían la tarea de dar seguimiento de la noticia en diversas fuentes.
6. Ejemplos de noticias, eran el seguimiento al avance del TLC, declaraciones de Trump con respecto a la construcción del muro, declaraciones de los partidos con respecto a las campañas de distintos candidatos, de éstos cuáles eran las declaraciones y promesas que realizaban como plataforma de su candidatura, la narcopolítica, los feminicidios, el seguimiento al caso de Ayotzinapa, el movimiento de la APPA, la iniciativa presidencial para la privatización del agua, entre otras.
7. Posteriormente se les dejó la revisión de algunos sitios específicos en Internet, con conferencias o charlas específicas de los siguientes especialistas:
 - a. Sitio de Alfredo Jalife
 - b. Mesa política y reportajes especiales del sitio de Carmen Aristegui
 - c. Faro geopolítico
 - d. Astillero
 - e. Primer Plano
 - f. Sitio de Jenaro Villamil

8. Además, realizaron diversas investigaciones históricas, tales como el origen y la trascendencia del Movimiento Yo soy 132, los feminicidios en el Estado de México, las propuestas de los candidatos a la presidencia, la situación del aeropuerto de la ciudad de México, así como la forma como fueron desapareciendo los ríos en la Cd de México, este último para conocer el problema de las inundaciones.
9. De acuerdo con la trascendencia de la noticia, se dejaba un tiempo de dos semanas y después se realizaba una lluvia de ideas y un debate en el salón. En este ejercicio se daba la información recabada y a aquellos estudiantes que no participaban, pues no habían realizado el seguimiento, se les pedía que dieran su reflexión y contextualizarán históricamente (de acuerdo con lo revisado en clase) la nota.

Algunas recomendaciones

- Para implementar esta estrategia es necesario que el docente esté informado de aquellos temas que están en boga y que impactan directamente a la vida cotidiana de los habitantes de la ciudad o del país en conjunto, y particularmente a los jóvenes.
- Revisar a la par de los estudiantes los sitios propuestos, para sacar los datos centrales y mostrarles a los jóvenes como considerar los hechos más relevantes.
- A la par, es necesario que el docente se documente adicionalmente, a fin de orientar la discusión, dejando que los jóvenes realicen su reflexión y vayan descubriendo la importancia de estar informados sobre lo que está sucediendo.

Reflexión acerca de porqué fue buena práctica

Es necesario aclarar que esta estrategia se desarrolla a la par de toda la planeación que diseñamos para cumplir con el contenido de los dos programas de la materia y tiene como objetivo central promover y fomentar en los jóvenes la necesidad de estar informados sobre lo que sucede a su alrededor, a fin de tomar decisiones en su actuar cotidiano y también para hacer la relación entre el pasado y presente en el mundo.

Las siguientes argumentaciones nos sirven para considerar porque fue una buena práctica de enseñanza en el contexto de nuestra labor docente.

- a) Permitió que los estudiantes valoraran la importancia de estar informados de lo que acontece a su alrededor para la toma de decisiones.
- b) Conocieron diversas fuentes de información, además discernieron sobre algunos sitios de Internet más especializados de aquéllos que falseaban las noticias.

- c) Incrementaron su vocabulario, lo que les permitió realizar una argumentación más clara para mejorar su expresión escrita y oral.
- d) Adquirieron mayor confianza para externar sus opiniones y hablar frente a sus compañeros.
- e) Aprendieron a relacionar el pasado-presente, y un ejemplo de ello fue la revisión de la Guerra contra los E. U. en el siglo XIX, los rasgos del imperialismo, el dominio tecnológico de los países desarrollados a principios del siglo XX, la intervención de México en la 2ª guerra mundial y finalmente el Muro de Trump.
- f) Pudieron conocer y reconocer cómo se va construyendo y reconstruyendo la realidad a partir del proceso histórico.✘

Buenas prácticas educativas del Colegio de Ciencias y Humanidades

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

Resumen

En el texto se presentan algunos ejemplos de buenas prácticas educativas desarrolladas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con énfasis en aquellas que dan concreción a su Modelo Educativo y que en muchos casos han sido producto del trabajo colegiado de su comunidad.

Palabras clave: buenas prácticas educativas, Modelo Educativo, cultura básica, programas indicativos y programas operativos, planeación docente, trabajo colegiado.

Para poder hablar de las buenas prácticas educativas en el Colegio, podemos comenzar por definir qué son, cómo se han puesto en práctica y para qué se han implementado.

En relación con el qué, se entiende por buena práctica educativa al conjunto de actividades que la institución, los gestores académicos y los profesores instrumentan para lograr promover el aprendizaje de los estudiantes a su cargo.

Es evidente que estas prácticas se relacionan directamente con los niveles de concreción del currículum y así pueden ser descritas en un nivel macro, meso o micro, dependiendo del interlocutor o de los fines que se tengan al instrumentarlas.

Además, deben reflejar o reflejarse en los ejes del Modelo Educativo de la institución, porque es el que orienta la concreción del currículum en los diferentes niveles.

A continuación, se presentan las buenas prácticas a partir de los cuatro ejes del Modelo Educativo del Colegio.

A) En el eje de la Cultura Básica

El logro de diseñar programas de estudio unificados en las diferentes asignaturas fue un gran avance, pues permitió que se concretaran en cada uno de los programas de las asignaturas, los aprendizajes que sirven de base para la construcción de conocimientos más profundos o más amplios.

En los programas indicativos se presentan los fines, las orientaciones generales, la contribución al perfil del egresado, las relaciones con otras asignaturas, los propósitos, los aprendizajes básicos y relevantes que se pretende que los alumnos construyan en las materias de primero a cuarto semestres. Los cuales se profundizan y revisan con mayor especificidad en las asignaturas de quinto y sexto semestres. En primer lugar, desde el punto de vista disciplinario y, en segundo lugar, desde lo didáctico y pedagógico, además de que se presentan sugerencias para su evaluación.

A partir de los programas indicativos se implementó la planeación docente, la cual se concretó en el diseño de los programas operativos, que son instrumentos desarrollados por los profesores a partir de la comprensión y apropiación de los elementos contenidos en los programas indicativos. Éstos consideran el desarrollo de diversas estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, materiales y recursos conducentes a promover el aprendizaje de los estudiantes (CCH, Programas Operativos).

En un nivel micro o intra-áulico, los programas operativos se instrumentan de manera específica en la programación en el aula, la que se basa en el desarrollo de una secuencia didáctica que incluye actividades de apertura, desarrollo y cierre.

B) En el eje de la Organización Académica por Áreas

Un gran aporte es la organización de las materias y asignaturas en Áreas Académicas, las cuales tienen en común aspectos metodológicos y procedimentales conducentes al tratamiento de saberes transversales, en cierta medida multidisciplinarios que se pueden proponer como principios unificadores, por ejemplo, la unidad, diversidad, continuidad, interacción y cambio. Dichos principios son susceptibles de abordarse desde cualquier materia en cada una de las áreas (CCH, Orientación y Sentido de las áreas).

Por ejemplo, el principio de interacción se puede abordar en las diferentes materias del área de ciencias experimentales cuando se trabaja en aprendizajes relacionados con simbiosis en Biología, enlaces en Química, atracción electromagnética en Física, relación salud- enfermedad en Ciencias de la Salud y proceso de interacción entre el objeto y el sujeto de estudio en Psicología. El mismo principio se puede abordar en las asignaturas de otras áreas, por ejemplo, en Ciencias Políticas, cuando se revisa el tipo

de interacción entre los individuos y el Estado para establecer lo que se conoce como Estado de Derecho; en Antropología cuando se estudia la relación del ser humano con su ambiente a lo largo de la Historia; la interacción del emisor y el receptor en los procesos de comunicación en el Taller de Comunicación; en Cálculo Diferencial e Integral cuando se estudian las relaciones de las diversas variables en una función.

Cada uno de los principios se pueden revisar de forma general en un primer momento, hasta llegar a un nivel específico en cada asignatura. Durante la revisión, el punto en común es la problematización como estrategia para acercarse al objeto de estudio.

Se favorecería la integración del conocimiento emanado de cada asignatura si se lograra abordarlo con un enfoque interdisciplinario, lo que lograría evidenciar las propiedades emergentes del sistema en cada una de las áreas académicas.

C) El alumno como sujeto de su propio aprendizaje

La primera evidencia de que el alumno está en el centro del proceso educativo en el Colegio deriva del análisis de la contribución de las diferentes asignaturas al perfil del egresado. Cada asignatura abona al desarrollo de las habilidades intelectuales que le permitan al alumno desarrollarse como ciudadano, como integrante de la planta productiva o como estudiante de licenciatura o posgrado. Más allá de los conocimientos disciplinarios que el sujeto construye durante su estancia en el Colegio, se favorece también el desarrollo de habilidades transversales que le permitan autorregularse, hacer metacognición, ser autónomo y tomar decisiones para resolver problemas, además de desplegar actitudes que le permitan vivir y convivir en armonía en sociedad y con el ambiente.

Una segunda evidencia son los aprendizajes que integran la primera columna del programa indicativo. En dicha columna se integra una serie de aprendizajes disciplinarios que aluden a diversos procesos cognitivos, tipos de conocimiento y habilidades, además de procesos de regulación cognitiva que delinean el perfil de egreso del bachiller.

Una tercera evidencia es el planteamiento de estrategias o actividades generales, en el que se privilegia el papel activo y protagónico del alumno, el trabajo cooperativo y colaborativo, la clase taller y la problematización.

La relación entre cada una de las columnas proporciona los elementos para que en el aula el profesor concrete los principios de aprender a aprender (regulación, autorregulación, metacognición y aprendizaje estratégico), aprender a hacer (habilidades disciplinarias, transversales, comunicativas, e interdisciplinarias) y aprender a ser (actitudes, valores y normas) en relación con el contenido, con el proceso educativo, con el material didáctico, con sus compañeros y con el profesor.

Una práctica sobresaliente, aunque insuficiente, es el desarrollo de un enfoque de evaluación del aprendizaje de un elemento enjuiciado y sancionador, a un enfoque alternativo y situado, en donde se concibe a la evaluación como una estrategia que regula y promueve el aprendizaje de los estudiantes (Cuenca,2001). En cada una de las áreas y asignaturas se ha avanzado en la aplicación de estrategias, momentos e instrumentos de evaluación alternativa.

Otra más es la formación extracurricular, con la participación de los estudiantes en proyectos de formación para el trabajo (opciones técnicas), jóvenes a la investigación en Ciencias, Humanidades y Matemáticas, el trabajo con apoyo de la estación meteorológica, los proyectos SILADIN, entre otros.

El apoyo de programas complementarios como el de Tutorías, Asesorías y Psicopedagogía para el estudiante y su problemática durante su estancia en el Colegio, es también una práctica sobresaliente.

D) Profesor como guía y orientador

El último eje del Modelo Educativo hace referencia al docente, el cual tiene un triple papel como profesor en el aula, como asesor en caso de problemas disciplinarios de las diferentes materias y como tutor ante los problemas de aprendizaje e interacción social.

Las buenas prácticas desarrolladas inician con concebir al profesor como un guía, orientador, facilitador y mediador del aprendizaje de los estudiantes, con dominio parcial o completo de las habilidades básicas para la docencia (planeación, instrumentación y evaluación, Zarzar, 1997).

Un logro más fue el establecimiento de grupos de trabajo o seminarios para el desarrollo de **trabajos de apoyo a la docencia**. Pero también como espacios de formación docente, a partir de leal análisis y reflexión de la práctica docente, lo cual fomenta el trabajo cooperativo y colaborativo entre profesores, ya sean de asignatura o de carrera, que se suma a la creación de espacios para favorecer la colegialidad como la semana académica, los TRED y TPC, en los que profesores de las diferentes áreas y asignaturas discuten y analizan problemas de aprendizaje y enseñanza y plantean propuestas de solución, las cuales son abordadas por los diferentes grupos de trabajo.

La elaboración de diversos materiales y recursos didácticos a partir de los programas indicativos y operativos que son pertinentes, de calidad y trascendentes es otro ejemplo.

En cuanto a la formación docente, el diseño de diversos programas de formación para atender las necesidades disciplinarias, didácticas, tecnológicas de los profesores. El diseño y consolidación de la propuesta de creación del Centro de Formación de Profesores para contribuir a la formación disciplinaria, Interdisciplinaria, didáctica, pedagógica, tecnológica, de lengua extranjera y social de los profesores de bachillerato.

La contribución en el diseño y concreción de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior como alternativa para cubrir las carencias pedagógicas, didácticas y de actualización disciplinaria de los profesores en servicio y de nuevo ingreso.

Por último, la evaluación de la docencia desde tres perspectivas complementarias: la coevaluación de pares (Consejo Académico por áreas), la autoevaluación por medio del informe de docencia, la heteroevaluación por opinión de los alumnos (CAD). Aunque en este punto aún hay mucho trabajo que hacer para tratar de incorporar la evaluación alternativa y situada de los docentes.

Hasta aquí se ha descrito el qué, el cómo ha sido a través de la participación de los profesores de los diferentes planteles en comisiones académicas que permiten el desarrollo de trabajos tan diversos. Utilizando diferentes estrategias que incluyen el trabajo cooperativo, colaborativo y multidisciplinar de profesores de los diferentes planteles, algunas con coordinación central y otras coordinadas en cada plantel.

Por último, el para qué, se refiere a la confluencia e integración de los esfuerzos de los funcionarios, gestores académicos y profesores en la promoción de aprendizajes sólidos que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, de forma que puedan desenvolverse en cualquier contexto con la seguridad que dan los saberes construidos.✘

Bibliografía

CCH. Programas Operativos. Número Especial. DGCCH-UNAM

CCH. 1996. Programa de Estudios Actualizado. DGCCH-UNAM

CCH. Orientación y Sentido de las Áreas. DGCCH-UNAM

Cuenca, A., B, 2001. La evaluación en el Colegio de Ciencias y Humanidades. en Educación Media Superior: aportes. DGCCH. UNAM.

Zarzar, Ch., C. 1997. Habilidades Básicas para la Docencia. Ed. Patria.

Prácticas educativas relevantes en relación con la aplicación del modelo educativo del CCH

Profesora Angélica Barreto Ávila

Departamento de Inglés:

Inglés I a IV

Plantel Sur

angelicacch2005@yahoo.es

Resumen

El artículo presenta algunas de las prácticas educativas relevantes que el Colegio de Ciencias y Humanidades ha impulsado a partir de los principios básicos de su Modelo Educativo, desde su aplicación en las asignaturas de Inglés. Se resaltan la noción de cultura básica y el aprender a aprender como elementos centrales del proyecto formativo del CCH. Asimismo, se apuntan algunas de las contribuciones del Colegio a la educación en este nivel educativo, como el poner en el centro del proceso educativo al alumno y su aprendizaje y el modelo de docencia.

Palabras clave: Prácticas educativas relevantes, cultura básica, aprender a aprender, programas de estudio, estrategias didácticas, educación centrada en el alumno, modelo de docencia.

67

La noción de cultura básica y el aprender a aprender como proyecto formativo para el bachillerato

Los programas de estudio del Colegio definitivamente tienen elementos a nivel de contenidos procedimentales y actitudinales que promueven la adquisición de una cultura básica, entendiéndose como la posesión de habilidades intelectuales que permiten un crecimiento intelectual autónomo. Es decir, el aprender a aprender es en sí mismo, un criterio para conformar y a la vez un camino para obtener una cultura básica.

Una fortaleza de los programas es la concepción de estrategias didácticas como procedimientos (métodos, técnicas, actividades) mediante los cuales, el docente y los estudiantes organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (Feo, 2010:222), que enfatiza la autonomía, la metacognición y por lo tanto aporta al aprender a aprender.

En el programa de Inglés I a IV podemos observar algunos ejemplos de habilidades para buscar y analizar información o leer e interpretar textos y comunicar ideas. Son contenidos ubicados como componentes pragmáticos para el dominio del discurso o bien como habilidades generales:

- Aplicar lectura ojeada, selectiva, búsqueda y detallada: idea central.
- Aplicar escucha global y selectiva.
- Escribir párrafos cortos.
- Ordenar coherentemente las ideas expresadas.
- Dirigir la atención a la localización de lugares en mapas.
- Aplicar estrategias de vocabulario: campo semántico.
- Dirigir la atención a similitudes y diferencias.
- Utilizar organizador gráfico: cuadro/tabla, línea del tiempo, diagrama de Venn.
- Aplicar estrategia de vocabulario: uso de diccionario bilingüe.
- Aplicar estrategia de tolerancia a la incertidumbre en textos orales y escritos.

Las estrategias de evaluación que se implementan incluyen la intervención del alumno en la elección, el control y la evaluación de la tarea o trabajo, por lo que promueven el aprender a aprender y la autonomía en el aprendizaje.

También se proponen actividades colaborativas para propiciar la reflexión metacognitiva como parte de la evaluación, iniciando con una instrucción a través de estrategias de: a) planeación, como identificar ideas principales, vocabulario, metas personales, oportunidades para practicar; b) monitoreo del proceso de la propia comprensión a partir de lo planeado; y c) evaluación de lo comprendido para determinar la efectividad de las estrategias utilizadas.

Las contribuciones del CCH con la visión del alumno en el centro del quehacer institucional y los desafíos que enfrenta la juventud actual en su formación escolar y social.

A propósito de las propuestas de Olac Fuentes (1990:28) de construir una pedagogía de masas, creando formas y medios educativos nuevos en la enseñanza sistemática pero no escolarizada donde se disuelva la separación entre lo escolarizado y lo abierto, y en los que la experiencia de trabajo pueda ser integrada a los recursos de

aprendizaje, en el Colegio se han retomado (tanto en CAD como para el PRIDE) la evaluación las habilidades digitales definidas en h@bitat puma como el saber y saber hacer que permiten resolver problemas a través de recursos tecnológicos para comunicarse y manejar información. Esta definición se enmarca en la noción de alfabetización digital, fundada en la capacidad de los individuos para acceder a la información, evaluar su validez, transformarla para apropiársela y comunicarla, haciendo uso de tecnologías digitales (DGTIC, 2017: 3).

El modelo educativo permite promover en los alumnos habilidades digitales adecuadas para el procesamiento y administración de la información utilizando herramientas como el procesador de textos, la hoja de cálculo, el presentador electrónico y los editores de imágenes (DGTIC, 2017: 18). Es de suma importancia trabajar con las dificultades detectadas en los estudiantes respecto a la búsqueda, selección y validación de información, así como para poner en práctica criterios de selección y validación de la confiabilidad de la información.

Los informes internacionales de la UNESCO (Sanz-Ponce, 2018:169) también destacan, como factor importante para trabajar la inclusión y luchar contra las desigualdades, el manejo de las nuevas tecnologías adaptadas a la educación y la elaboración de materiales y recursos adecuados. Las tecnologías de la información y de la comunicación representan uno de los desafíos de los docentes en la sociedad actual. Por eso, en el Colegio una de las prácticas educativas relevantes son los trabajos en equipo o proyectos finales de investigación, ya que fomentan que los alumnos aprendan a utilizar las herramientas de procesamiento y administración de la información con mayor profundidad y a desarrollar habilidades de orden cognitivo para interactuar con la información que circula en Internet. Los alumnos incrementarán las habilidades relativas a la búsqueda y evaluación de la información para la selección de su tema de investigación y las fuentes de consulta. También tendrán que procesar datos, tanto numéricos como textuales y colaborar en línea.

Además, se busca propiciar la autonomía en los alumnos por medio de la planeación, elaboración y auto-evaluación de tareas o trabajos, así como del manejo eficiente de las tecnologías de la información y materiales en formato digital, como la línea del tiempo y el diagrama de flujo en el caso del Programa de Inglés III.

El modelo de docencia del Colegio, sus logros institucionales y sus aportaciones para la reforma de la docencia en el bachillerato nacional.

La estructura y contenidos curriculares en las tablas descriptivas de los Programas de Inglés, en la columna de estrategias, presentan actividades más o menos auténticas con un enfoque comunicativo, en su mayoría integrando habilidades académicas

(sobre todo lectura y escritura), así como estrategias cognitivas (investigar, subrayar, predecir) y actividades colaborativas.

Por otra parte, una fortaleza es que en los contenidos actitudinales se retoman estrategias de aprendizaje cognitivas, como uso de recursos, repetición, clasificación, toma de notas, traducción y el uso de algunos organizadores gráficos; socio-afectivas, como tolerancia, escuchar con atención, respeto; y algunas metacognitivas, como auto-monitoreo de la ejecución oral y escrita.

Otra práctica común en el Colegio para instrumentar el modelo educativo ha sido la elaboración colegiada de materiales didácticos, que permiten al profesor abordar los aprendizajes y contenidos de cada Programa con la gradación, temática y nivel pertinentes para alcanzar el perfil de egreso. ✕

Bibliografía

Sanz-Ponce, R., & González-Bertolín, A. (2018). La educación sigue siendo un "tesoro". Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. IX (núm. 25), pp. 157-174. Recuperado el 15 de agosto de 2018, de <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.347>

Fuentes Molinar, O. (1990). Democracia y calidad de la educación. *Universidad Futura*, Vol. 2 (Núm. 4), pp. 26-33.

Actividades didácticas de Antropología dentro y fuera del aula

Profesor Erick de Gortari Krauss

Área Histórico-Social:

Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II

Antropología I y II

Plantel Sur

egortari8@gmail.com

Resumen

En su primera parte, este artículo expone un análisis de la problemática que enfrenta la docencia en algunas de las materias del área Histórico-Social. En el análisis se visualizan tres ámbitos como los principales ejes de dicha problemática: los relacionados con los alumnos, que incluyen las dificultades de su formación previa, así como los problemas de su actitud hacia el estudio; los que se refieren a los profesores y que consideran la falta de compromiso con la docencia y las carencias didácticas de su formación; y por último, los referentes al ámbito curricular, entre los que se resalta la alta saturación de contenidos en sus programas de estudio, aunque se reconocen mejorías en este sentido a partir de la última revisión de los mismos. La segunda parte del artículo presenta el diseño didáctico bajo el cual se trabaja con los alumnos de Antropología con el propósito de atender de manera adecuada los propósitos formativos de la materia y contribuir a que el alumno vaya más allá de la adquisición de conocimientos declarativos, mediante la generación de espacios de acercamiento a manifestaciones culturales experimentadas no como espectador sino como protagonista de su organización, en las que los aprendizajes declarativos son referente pero se acompañan e integran con la experiencia del hacer y con el desarrollo de valores.

Palabras clave: modelo educativo, habilidades conocimientos previos insuficientes, estrategias de enseñanza y aprendizaje, desarrollo de aprendizajes integrales.

Tomando en cuenta las características del Modelo Educativo del CCH y el perfil general de los alumnos de Historia Universal Moderna y Contemporánea, así como de Antropología que atiendo y considerando a aquéllos y aquéllas que tienen un buen desempeño y hasta excelente, he podido observar que los de Antropología, luego de haber cursado las cuatro materias obligatorias de Historia, presentan manifestaciones que limitan su atención, tomando en cuenta las siguientes consideraciones generales.

Los alumnos presentan en general las siguientes características:

- a) Los estudiantes no recuerdan o no recibieron la información básica por parte de sus profesores (si partimos de que los consideren como con un desempeño al menos aceptable, cuando no refieren que no asistía con regularidad o “no daba clase”).
- b) No muestran disposición al trabajo en algunos de los casos, en ambos turnos, y parecen no haber definido herramientas de estudio y análisis.
- c) En muchos casos se encuentran más avocados a la fácil obtención de datos en la Web (en trabajos muy digeridos o simplificados por sus autores), pero no saben plantear rutas de investigación.
- d) En algunos casos las actividades no académicas tienden a ocupar su atención demasiado, como platicar con sus grupos de amigos en áreas de pasillos y explanadas, buscar actividades recreativas en fiestas, practicar juegos enfocados a definir pertenencia a un espacio en términos predominantemente territorialistas sobre el área donde se reúnen (más allá de una convivencia lúdica), la actividad política y el consumo de drogas.

En lo que toca a los profesores:

- a) Muestran en algunos casos una conducta poco atenta a la formación integral de los estudiantes: no propician que generen herramientas de trabajo ni disposición al mismo. En el mejor de los casos se limitan a cubrir los aprendizajes del programa.
- b) Tomando en cuenta las referencias de algunos alumnos y sus carencias sobre datos fundamentales que “olvidaron” o no incorporaron porque no atendieron al docente, que muchas veces no hacen hincapié en que deben atender sin distraerse (con situaciones como no saber que Juárez no era líder de la independencia o la revolución).
- c) Hay otra situación que el mencionarla me ha ocasionado recriminaciones incluso quizá a nivel institucional, más complicado hacerlo incluso con el consumo de drogas mismo: los profesores incurren en actos ilícitos como enviar a alumnos a obras de teatro sin justificación académica admisible, la venta de libros de texto (muy generalizada) lo cual va de la mano de sólo indicar la lectura-respuesta de ejercicios incluidos en los mismos en lugar de impartir la clase. El papel declarativo del docente no debe predominar, pero tampoco desaparecer como resultado de la actitud negligente y burocrática del “docente”. Es necesario que el profesor sintetice temas y procesos, indique líneas de reflexión, proporcione instrucciones de trabajo, etc. para que el alumno tenga parámetros generales de acción y construcción del conocimiento. Si entre los docentes, nuevos y antiguos, se confunde convenientemente la libertad académica implícita en el Modelo

Educativo, entre los estudiantes que son jóvenes y es la primera vez que lo conocen, puede acentuarse.

En lo que toca a los programas de estudio, si bien han presentado mejoras entre una comisión y otra, además de que presentan un contenido temático muy saturado (lo cual ha sido reiteradamente comentado en los diversos talleres docentes), lo cual en los casos de Historia Universal y Antropología se ha moderado, así como orientado al análisis de procesos generales estipulados en los aprendizajes⁵, en el caso de Antropología la posibilidad real de que los alumnos realicen un diseño y más adelante una investigación, como lo sugiere el programa, en algunos de sus aprendizajes se ve obstaculizada, por un lado, porque el número de sesiones por semestre es muy reducido y, por otro lado, porque los alumnos argumentan no tener tiempo y energía suficiente debido a la carga de trabajo de las demás materias que cursan y/o adeudan, por lo cual se debe promover con mayor profundidad la interdisciplina tan mencionada en el Modelo Educativo.

Además de lo anterior, las estrategias didácticas incorporadas en los programas de Historia se llegan a confundir con ejercicios que no tienen la estructura propia de las primeras, pero en el caso de Antropología las estrategias se diluyen y el programa plantea grandes secuencias didácticas que tienden a abarcar todo el contenido de las unidades temáticas sin generar propuestas para las actividades de manera específica.

Los contenidos declarativos de la materia de Antropología y de las demás materias deben articularse con la reflexión crítica de temas que agrupen los contenidos de los aprendizajes, de los que yo resalto: la denuncia de la explotación social, la destrucción ecológica y la opresión de género; como ejes temáticos que fomenten la visión crítica. Los abordamos a partir de describir las definiciones y situaciones contempladas en los aprendizajes, contrastando la realidad capitalista contemporánea con las cosmogonías y conductas de las sociedades tradicionales en cuanto a la organización social, la lógica productiva y la polución ambiental (mediante exposiciones declarativas, lecturas y proyección de documentales. En cuanto a la opresión hacia las mujeres por parte de la sociedad machista, así como hacia las personas con distinta orientación sexual, es abordada a través de algunos de los temas de exposición (dos o tres de ellos hacia el final del segundo semestre), pero sobre todo con la lectura de algunos textos escritos (Marcela Lagarde, Martha Lamas), pero sobre todo en lecturas de documentales como *Somos diferentes, valemos igual*, así como de algunos largometrajes como *Zoot Suit* (Fiebre latina), *Doña Flor y sus dos maridos*, *Los Caifanes*, *La sal de la tierra*, etc., formulando previamente preguntas que se enfoquen en la interacción simbólica y de relaciones de pareja que

⁵ Se extremadamente pretencioso el incluir que los alumnos de primer ingreso realicen investigación más allá de la necesaria para preparar una conferencia ante sus compañeros.

en un grado u otro aparecen en las películas. Durante los últimos tres años al menos, los estudiantes concretan **sus propias** reflexiones a partir de sus respuestas a las preguntas mencionadas al elaborar en equipos una composición sobre un pliego de papel kraft de 1.10 x 2.5 mts., a través del cual denuncian la opresión hacia mujeres y homosexuales por parte de la sociedad y sus estructuras machistas. Estos trabajos son exhibidos en dos auditorios (salas Alfa y Gamma) mientras simultáneamente se practican juegos tradicionales en una y, en la otra, se dictan conferencias por parte de especialistas en diversos temas, no sólo de antropólogos, sino de biólogos, poetas, matemáticos, etc., abarcando diversos temas relacionados con las manifestaciones culturales en general.

En cuanto a la práctica de juegos en el aula, éstos no sólo son dinámicas de integración o formas de abordar algunos conceptos, las cuales se deben emplear sólo cuando son necesarias y no sustituyendo las demás actividades, pues ello implicaría mostrar un panorama didáctico metodológico que no contribuye a las acciones que experimentarán en las licenciaturas y no es honesto plantearles un universo lúdico como única forma de protagonizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No, los juegos que se practican son juegos tradicionales (trompo, balero, pitarra, kuachankaka, jun jun, etc.), los cuales no están vinculados explícitamente con los temas del programa de estudios, pero si lo están con conceptos abarcados en los aprendizajes del mismo: conceptos como "respeto y tolerancia" ante las tradiciones culturales, o, cito textualmente, con que el alumno... "*...reflexione y se apropie de nuevos elementos identitarios*", lo cual es una afirmación ligada a las manifestaciones de las nuevas tecnologías, pero que se puede aplicar también a los juegos tradicionales pues estos, además de ejercitar facultades de destreza mental, así como destreza motriz fina y gruesa, constituyen parte del patrimonio cultural intangible y permiten que quienes los practican, en este caso los alumnos, se identifiquen entre sí, realizando actividades con reglas a las cuales ceñirse y compartir mediante la solidaridad, responsabilidad y rompiendo retos que originan superación de los mismos, al tiempo de que conocen expresiones lúdicas de otros contextos (el jun jun de Chiapas, la pitarra de Querétaro, el K'ulichi Chanacua de Michoacán, etc.), que por tanto son novedosos para algunos contextos urbanos como la CDMX.

La construcción de descripciones etnográficas graduales (15 de septiembre, 2 de noviembre, 24 y 31 de diciembre) que concluyen con un diseño y realización de la descripción de una manifestación específica (trabajo de investigación más amplio), así como el exponer un tema ante grupo cada semestre, las reflexiones críticas y otros aspectos teóricos, son reforzados y articulados en la participación en la organización y desempeñarse como anfitriones de eventos culturales, como concreción práctica, permiten compartir determinadas expresiones culturales a través de la convivencia entre los jóvenes y, simultáneamente, la convivencia y reconocimiento respetuoso con integrantes de otras generaciones.✘

La importancia de las matemáticas en el curriculum del Colegio de Ciencias y Humanidades

Profesor Miguel Ángel Rodríguez Chávez

Área de Matemáticas:

Matemáticas I y II

Estadística y Probabilidad I y II

Plantel Oriente

march7404@gmail.com

Resumen

La primera parte del artículo hace una síntesis de los elementos novedosos para la enseñanza de las matemáticas que representó el proyecto inicial del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como de la gradual sistematización de los principios de su modelo educativo en el desarrollo curricular del área. En la segunda parte se presenta un esbozo de la estructura didáctica general que se plantea para ésta en el contexto de la institución.

Palabras clave: enseñanza de las matemáticas en el CCH, didáctica de las matemáticas.

75

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el CCH, a mi entender, ha transcurrido por diferentes momentos los cuales expresan necesidades y condiciones distintas.

El primer síntoma de ruptura (con la enseñanza "tradicional") lo experimentamos a partir de una concepción diferente de la matemática, comenzando por sus contenidos "novedosos" (teoría de gráficas, conjuntos, lógica matemática, modelos matemáticos) y una propuesta distinta de lo que significaba enseñar y para los alumnos aprender, al menos así lo vivimos un grupo de profesores.

Entender lo que la institución nos proponía: hacer nuestros los postulados de su creación, de la crítica a la enseñanza tradicional, entendida ésta como enciclopédica, repetitiva, en la cual el alumno sólo recibe los conocimientos como recetas, exigía de nosotros una mayor entrega, preparación pedagógica y didáctica. No bastaba el entusiasmo y compromiso, había que buscar estas herramientas entre nosotros y fuera del Colegio, y así se inicia esta tarea individual y colectivamente.

Expongo una serie de cortes en el tiempo desde 1971 a la fecha, si bien es arbitraria, en mi experiencia así lo he concebido y quizás históricamente no corresponda con lo sucedido.

De 1972 a 1980 es la etapa de apropiación del Modelo del CCH (Plantel Oriente), es el intervalo de mayor efervescencia y búsqueda por acompañar la enseñanza de la matemática al Modelo del Colegio. Romper con la forma en que nosotros fuimos educados matemáticamente y salir del molde del sistema y de nuestros maestros fue difícil y no siempre al alcance de todos. Construir colectiva e individualmente una idea distinta de lo que representa enseñar y aprender matemáticas a partir de discutir y crear en las áreas ha sido para mí una de las mejores experiencias vividas en el Colegio.

En la década de los años 80 se da una especie de necesidad por trascender el "empirismo" individual y colectivo en la obtención de una mejor preparación para enseñar matemáticas. Un número considerable de profesores acuden a realizar estudios de maestría en el CINVESTAV y en la UACPyP, también en otros campos relacionados con el quehacer educativo en el CISE.

En la década de los 90, y de manera más puntual a fines del 91, se inician los trabajos de revisión del plan y los programas de estudio del Colegio, participando amplios sectores de profesores en su discusión y construcción. En 1996 son aprobados el nuevo plan y los programas de estudio.

Los cambios en el Área de Matemáticas contemplados en la nueva propuesta son significativos: se modifica la selección y organización de los contenidos, se aborda a la matemática en su aspecto integral, no en estancos separados (p. e., un cajón para la aritmética, uno más para el álgebra, otro para la geometría); se modifica el enfoque disciplinario, la matemática se atiende en su doble valor, como ciencia y como herramienta (es rebasada la concepción de verla sólo como un lenguaje); también se considera a la matemática como una gran unidad científica, expresando una estrecha relación entre conceptos, métodos, principios y procedimientos; un nuevo enfoque didáctico de la materia, aprender no es únicamente un acto individual, también es colectivo, por tanto se busca fomentar en el aula la socialización del trabajo entre los alumnos, se adopta la resolución de problemas como guía en la introducción del estudio de contenidos, lo anterior tiene la finalidad de que el nivel de aprendizaje del alumno tenga significación contextualizada.

Además, las materias de los cuatro primeros semestres pasan de 4 horas a la semana a 5. Par el 5º y 6º semestres las optativas se reducen a tres materias.

El gran reto para la institución fue el poner en práctica los nuevos programas sin la formación adecuada y oportuna. Sobre la marcha se organizaron distintas actividades de formación y preparación. Como es de esperarse en toda nueva

aplicación curricular, con el tiempo aparecen más nítidamente los inconvenientes, problemas y errores, lo cual requerirá hacer las modificaciones del caso.

En el año 2003 se ajustan los programas, reduciendo el número de unidades —de siete pasan a cuatro—, y se reestructuran los contenidos. Algo muy importante se da en los grupos de Matemáticas I a IV, se reduce el número de alumnos a 25 en cada grupo, iniciando con Matemáticas I en el 2006.

Para año 2012 se inician las actividades para la revisión de los programas de estudio. Este proceso tiene su conclusión en junio de 2016, año en que se aprueban los nuevos programas.

Se conserva en general el anterior contexto, el centro de los programas de matemáticas son los aprendizajes de los alumnos, los saberes se construyen, sus conceptos y métodos surgen de un proceso ligado a la resolución de problemas. Se continúa considerando a la matemática en su carácter dual: como Ciencia y como Herramienta.

Los aprendizajes esenciales en los programas de Matemáticas I a IV se organizaron a lo largo de estos semestres en cuatro ejes: Álgebra, Geometría euclidiana, Geometría Analítica y Funciones. También uno de los propósitos es incorporar la herramienta que ofrece la tecnología digital, incrementar su presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Elementos para una clase Matemáticas

Tratando de apegarme lo más posible a los Programas de Estudio, esbozo a continuación algunas características para la enseñanza y aprendizaje de la Matemáticas en el Colegio, considerando responder al logro de que nuestros alumnos **aprendan a aprender, aprendan a hacer y aprendan a ser.**

Impartir Matemáticas en el Colegio ha sido y es un gusto. Contribuir a través de esta materia a formar mejor a nuestros alumnos para que sean mejores personas, mejores ciudadanos, útiles para sí mismos y para los demás, ¡ah! y ser personas felices.

La Matemática ofrece elementos importantes para lograr que nuestros alumnos aprendan a pensar. En la introducción de una temática lo hago generalmente a través de un problema, contando en todos los casos con el siguiente procedimiento:

Apertura ⇒ Desarrollo ⇒ Cierre

Para acometer cualquier problema requerimos hacerlo de tres maneras: física, emocional y mental.

Otro elemento importante es lo que algunos autores llaman al momento de quedar atorados en la solución de un problema "**atascarse**" o bloquearse. Es esencial considerar este momento en el proceso de ascenso en el razonamiento matemático, para esto algunos autores como John Mason, en *Pensar Matemáticamente*, sugieren cinco ideas básicas:

1. Tú mismo puedes pensar matemáticamente.
2. El razonamiento matemático puede MEJORARSE por una situación de práctica unida a la reflexión.
3. El razonamiento matemático viene MOTIVADO por una situación en la que se mezclan contradicciones, tensiones y sorpresa.
4. El razonamiento matemático se MUEVE en una atmósfera cuyos ingredientes principales son preguntas, retos y reflexión.
5. El razonamiento de tipo matemático te ayudará a ENTENDERTE mejor a ti mismo y al mundo que te rodea.

Algo que no es menor y es a mi parecer de suma importancia es lo que Jaime Barilko señala: "**Dejar pensar antes que enseñar a pensar**".

Por último, el para qué, se refiere a la confluencia e integración de los esfuerzos de los funcionarios, gestores académicos y profesores en la promoción de aprendizajes sólidos que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, de forma que puedan desenvolverse en cualquier contexto con la seguridad que dan los saberes construidos.✘

El aprender a hacer en las prácticas docentes de la Opción Técnica en Desarrollo de Sitios y Materiales Educativos Web

Profesora María Isabel Díaz del Castillo Prado

Departamento de Opciones Técnicas:
Desarrollo de Sitios y Materiales Educativos Web
Plantel Sur
marisabe@unam.mx

Resumen

En el artículo se enfatiza la importancia del aprender a hacer como componente del modelo educativo del CCH y, de manera particular, como eje central de la práctica docente en las opciones técnicas. Se señalan además algunas de las condiciones que se considera debe cubrir el trabajo de planeación y desarrollo de la docencia para poder desarrollar efectivamente un aprendizaje práctico que dote al alumno de las capacidades necesarias para aplicarlo en contextos diversos.

Palabras clave: aprender a hacer, desarrollo de habilidades, transposición del aprendizaje a contextos diversos.

79

El aprender a hacer, uno de los componentes del modelo educativo del Colegio, se encuentra en marcada relación con el principio filosófico y pedagógico de ubicar al alumno y su aprendizaje en el centro del quehacer escolar, como actor de su propio proceso de formación.

Constituye a su vez un elemento metodológico central para el aprender a aprender, en tanto la experiencia de aplicación del conocimiento, adecuadamente orientada, favorece la apropiación de éste, así como el desarrollo de habilidades para la exploración, la práctica y el análisis de su ejecución, lo que en un contexto de trabajo cooperativo y colaborativo continuo genera un desarrollo creciente de la autonomía en el aprendizaje.

El aprender a hacer, que en la práctica escolar va de la mano con el aprender haciendo, como procedimiento metodológico propio, no lleva de manera automática al desarrollo de las capacidades citadas, ni resulta sencillo su abordaje didáctico para que dé lugar de manera efectiva al aprendizaje y, sobre todo, al aprender a aprender. Resulta indispensable que el profesor esté consciente y cuente con la formación adecuada para diseñar la estrategia y su correspondiente secuencia didáctica que:

1. Esté orientada efectivamente al logro del aprendizaje(s) a que corresponde.
2. Garantice que los alumnos cuenten en cada momento del desarrollo de la estrategia con la información, los conocimientos y habilidades requeridos para la realización de la actividad.
3. Defina un producto que otorgue sentido concreto al aprendizaje del alumno en relación con su contexto escolar o cotidiano.
4. A lo largo de su desarrollo sean adecuadamente sustentados los componentes conceptuales del aprendizaje.
5. Favorezca la exploración, indagación y creatividad de los alumnos en el proceso, así como el trabajo cooperativo y colaborativo que implique el enriquecimiento del aprendizaje a partir del trabajo homogéneo continuo en determinados momentos del proceso y el trabajo organizado diferenciado en otros.
6. En ella se prevean los momentos de la actividad en que deben introducirse cortes para el análisis y reflexión sobre el proceso.
7. Considere un seguimiento permanente de la actividad por parte del docente y una constante retroalimentación.
8. Su evaluación considere elementos de autoevaluación y coevaluación que contribuyan a desarrollar habilidades para la reflexión acerca de la propia ejecución.

Si bien, el aprender a hacer se desarrolla de manera transversal en el programa de estudios del bachillerato del Colegio, de manera particular éste se constituye en el centro de la atención formativa en las Opciones Técnicas, hoy transformadas en Estudios Técnicos Especializados (ETE), entre cuyos propósitos está la capacitación de los alumnos para su posible integración al campo laboral, pero que al mismo tiempo les brindan un espacio de exploración vocacional vivida y cumplen funciones de formación complementaria para apoyar su trabajo escolar y de preparación previa para estudios profesionales, así como adquirir elementos culturales para su desarrollo personal.

En este contexto, el aprender a hacer a partir del aprender haciendo representa el esquema principal de organización del trabajo académico, dada la centralidad de la habilitación procedimental de la formación técnica.

La experiencia del trabajo en la Opción Técnica en Desarrollo de Sitios y Materiales Educativos Web me ha permitido constatar la importancia de este aprender a hacer

y la vigencia que el proceso de producción artesanal tiene como enfoque para el diseño de estrategias de aprendizaje. Con este enfoque, el profesor, más que transmitir conocimientos, muestra el proceso y comparte sus experiencias, ofreciendo orientaciones. De un primer corto momento de observación, el alumno transita a la participación activa en el proceso con la guía del profesor, misma que se va transformando en un acompañamiento cada vez con menor nivel de intervención al determinar cada alumno el producto concreto a elaborar, abriendo paso al desarrollo de la gradual autonomía del alumno, quien poco a poco, conforme va adquiriendo dominio y seguridad, se apropia del proceso, explora variaciones a partir de sus ideas y lo recrea, aplicando lo que ha aprendido pero también desarrollando su creatividad, de modo que el aprendizaje es un aprendizaje propio, con las mismas bases para todo el grupo, pero con un sello individual impreso en el producto de cada alumno y un alumno que al hacerlo así es capaz de aplicar el aprendizaje en diversos contextos.✠

Reflexión sobre prácticas educativas relevantes en relación con el modelo educativo del CCH, que contribuyan a diseñar propuestas de políticas educativas para la EMS

Profesora María Lilia Esquivel Millán

Departamento de Inglés:

Inglés I a IV

Plantel Oriente

esqmillan@yahoo.com

Resumen

El artículo presenta una estrategia de enseñanza-aprendizaje puesta en práctica con alumnos de la materia de Inglés. Se describe cómo el diseño de la estrategia parte de la consideración de las orientaciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y del perfil de egreso establecido en su Plan de Estudios y mediante el desarrollo de un proyecto consistente en la preparación de una ponencia a presentarse en un evento académico sobre un tema de interés de los alumnos, sienta las condiciones para que ellos se interesen e involucren en la actividad a desarrollar, cuyos elementos de organización contribuyen a que los alumnos, además de adquirir un conjunto de aprendizajes propios de la materia de manera práctica en un contexto real y situado, desarrollan un conjunto de habilidades y actitudes de carácter transversal que contribuyen a su formación como bachilleres.

83

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, aplicación práctica del aprendizaje, aprendizaje situado, contribución al perfil de egreso, modelo educativo.

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, 2006) promueve un perfil de egresado que, entre otras características, tenga la capacidad de acceder a diferentes formas de conocimiento, comprender diferentes tipos de texto, promover una actitud reflexiva y crítica, actuar ante la realidad, obtener, jerarquizar y validar información, así como utilizar nuevas tecnologías. El Colegio se propone formar sujetos con conocimiento sistemático y actual, con actitudes propias ante el conocimiento que poseen, que propongan soluciones a problemas prácticos y una actitud permanente de formación autónoma.

Por lo anterior, las clases que se imparten en el Colegio están diseñadas bajo la modalidad de clase-taller, de acuerdo con la definición de Ander-Egg y Campirán (en Barreto, A. Esquivel, L. et. al. 2016, p. 16 y 88), es decir, como un espacio en

permanente construcción, donde se crea un ambiente facilitador en el proceso de aprendizaje y enseñanza y en el que existe un sistema de trabajo en el que el alumno está al centro de este proceso.

Este tipo de enseñanza-aprendizaje conlleva a los profesores a plantearse formas de evaluación congruentes y que respondan al tipo de clases que se imparten en el Colegio. Así, el proceso de evaluación podría representar un problema potencial ya que los exámenes tradicionales generalmente se centran en la medición de conocimiento declarativo, dejando fuera a las habilidades y actitudes que se desarrollan o consolidan en el aula.

Por otro lado, uno de los elementos esenciales para lograr el aprendizaje es la motivación (Galperin, en López, V. y Pérez, A 2009), es decir, que los alumnos sientan que las estrategias didácticas propuestas son lo suficientemente interesantes, retadoras y motivantes para moverlos a la acción.

Lo anterior, junto con la necesidad de diseñar formas de evaluación congruentes con el tipo de enseñanza que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades, me llevó a desarrollar la siguiente estrategia de evaluación.

El objetivo final de esta estrategia fue que los alumnos dictaran una ponencia en el marco de un evento titulado *First Teenager Congress in CCH* (Primer Congreso de los Adolescentes en el CCH), que consistió en una serie de etapas hasta la culminación con la presentación de las ponencias (después de aproximadamente dos meses de trabajo) ante un auditorio conformado por alumnos, padres de familia, profesores y autoridades locales del plantel Oriente.

Las acciones derivadas de esta tarea fueron las siguientes:

1. Conformación de equipos de trabajo y elección del tema de su ponencia. El acuerdo fue que eligieran el tema de su ponencia basados en los intereses personales y grupales como adolescentes. Entre los temas elegidos por los alumnos destacaron el suicidio en adolescentes, desórdenes alimenticios, acoso escolar, relaciones de pareja violentas y *bullying*. Una vez elegido el tema, los alumnos delimitaron los alcances de su investigación, que básicamente consistieron en definir el concepto, datos estadísticos sobre el tema de su interés, posibles causas, síntomas y centros o lugares de apoyo, así como sus direcciones, contacto telefónico, páginas web, entre otros.
2. Investigación. Esta etapa consistió en la recolección y validación de información y de fuentes de investigación bibliográfica, electrónica y de campo. Se tomó el acuerdo de que las primeras dos fuentes de información podrían ser en español o en inglés y que la investigación de campo consistiría en hablar con expertos o

profesionales en el tema de su interés. Así, algunos alumnos acudieron a instituciones como el Instituto de Nutrición, Instituto de Psiquiatría, al Departamento Jurídico del plantel, al Instituto de la Mujer e incluso a bufetes jurídicos. En caso necesario, se extendió un oficio por parte del Departamento de Inglés del Colegio dirigido a las autoridades correspondientes.

3. Selección de la información. Una vez terminada la etapa de investigación, los alumnos seleccionaron aquella información que les resultó más relevante para el tema de su investigación y para los puntos que incluirían en su ponencia.
4. Elaboración del guion, diseño del formato y práctica de la ponencia. Esta etapa se hizo en inglés escrito y oral. El nivel de inglés se determinó por las temáticas y los aprendizajes que conforman los programas de estudio de la materia (Inglés I – IV). La profesora revisó tanto el contenido del tema como el uso correcto de la lengua extranjera; los alumnos elaboraron la presentación en Power Point o Prezi. De acuerdo con su experiencia en el uso de programas de cómputo. En equipos, los alumnos presentaron su ponencia a la profesora, quien los grabó para revisar —junto con ellos— pronunciación, dicción, tono de voz, fluidez, tiempo de participación, entre otros elementos.
5. Organización, invitación y socialización del evento.
6. Realización del congreso. Las ponencias se presentaron conforme al orden indicado en el programa, con duración de 5-10 minutos máximo, en total fueron 5.

Aunque el reto fue muy grande, los alumnos estuvieron muy motivados porque fueron temas de su interés, se sintieron tomados en cuenta y utilizaron la lengua inglesa con un propósito determinado. En este sentido, la lengua sirvió como forma real de comunicación y no sólo como una práctica mecánica en el aula.

Otro reto que resultó muy satisfactorio fue que los alumnos lograron hacer uso autónomo de sus habilidades de investigación, decidieron la validez y confiabilidad de fuentes de información y tomaron ventaja de sus habilidades tecnológicas para hacerse de conocimiento y, a la vez, compartirlo con una presentación en Power Point/Prezi.

A nivel de actitudes, fue muy satisfactorio observarlos hacerse cargo de la responsabilidad de la tarea, tomar acuerdos y decisiones, valorar las fortalezas de cada miembro del equipo, dar y aceptar ayuda, escuchar y valorar opiniones diferentes a la propia.✘

Prácticas educativas relevantes en relación con la aplicación del Modelo Educativo

Profesora Rosalía Gámez Díaz

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

TLRIID I y II

Plantel Sur

rosaliagamez@gmail.com

Resumen

El artículo señala algunas de las prácticas que se consideran relevantes en la puesta en práctica del modelo educativo en la labor docente. Para ello, en la primera parte se presenta un diagnóstico sobre las dificultades que presenta el ejercicio docente con referencia a las condiciones académicas y conductas de los alumnos frente al estudio y ubica una de las principales causas en las posturas extremas que se toman para enfrentar el problema con los jóvenes, ya sea al depositar en ellos de manera abrupta y drástica la responsabilidad de sí mismo, o bien, procurado un control absoluto sobre ellos. La segunda parte plantea la postura que la autora adopta y considera la más adecuada ante esta situación: establecer reglas claras y precisas de funcionamiento en el grupo, formas de trabajo y evaluación, al tiempo que se reserva para los alumnos un margen de libertad de actuación que permite un ambiente de convivencia y aprendizaje sano y motivador.

87

Palabras clave: prácticas comunes de los alumnos, actitud del alumno hacia las actividades escolares, equilibrio entre autoridad del profesor y autonomía del alumno.

Algunas de las principales problemáticas identificadas durante mi ejercicio docente, además de los antecedentes académicos heterogéneos en los alumnos, y que representan un obstáculo para el aprendizaje, son:

Conductas de abandono de las actividades escolares como consecuencia de una actitud de desapego frente al estudio: inasistencias reiteradas, impuntualidad en la hora de entrada a clase, postergación en el cumplimiento de los deberes escolares.

Prácticas escolares sistemáticas o asistemáticas, poco eficaces para el aprendizaje: estudiar en la víspera de los exámenes, realización de las tareas y actividades con el propósito exclusivo de obtener una calificación, entrega de las tareas escolares en tiempo posterior a la obligación estipulada, atenerse al mínimo esfuerzo para obtener el máximo beneficio, repetición de prácticas erróneas (reducción de textos sin previa lectura de comprensión, p. ej.), entre otras.

Una buena parte de estas conductas se ve asociada a la condición de adolescente del alumno en el contexto actual y a la perpetuación de prácticas ineficaces por parte del sistema educativo que antecede al bachillerato.

Para emprender estrategias que nos permitan enfrentar las situaciones descritas y crear un ambiente propicio para el aprendizaje, es fundamental comprender su origen. Asimismo, es indispensable tener claridad en las habilidades y conocimientos que se busca desarrollar en los alumnos, en el marco del modelo educativo del Colegio.

En este último punto, y refiriéndome al perfil de egreso del alumno del CCH, que apunta al desarrollo de habilidades y conocimientos de carácter general y transversal, tenemos como tópicos sobre los que es necesario trabajar permanentemente desde mi materia: el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y en su desarrollo personal, la actitud reflexiva y crítica, el desarrollo de habilidades para la búsqueda, análisis e interpretación de la información, el desarrollo de habilidades de comunicación.

En el caso de las conductas derivadas de la condición de adolescencia, por un lado, los jóvenes se encuentran en la etapa de desarrollo del pensamiento formal, el cual no ha sido necesariamente atendido en el nivel escolar previo, lo que exige del docente el diseño e instrumentación de procedimientos que tiendan al reforzamiento de ese desarrollo. Cabe recordar que el desarrollo del pensamiento pasa por cuatro estadios de manera lineal (Piaget), pero no necesariamente transcurren en las mismas edades ya que ese desarrollo está vinculado al contexto social, y de manera particular al familiar y escolar.

Por otro lado, la concepción social de adolescente establece límites al desarrollo personal y al comportamiento individual y social; así, en nuestro contexto, la adolescencia es concebida en términos generales, como el tránsito de la niñez a la adultez, etapa en la que, en lo familiar suele ocurrir una de dos prácticas: a) se deposita en el joven de manera inmediata al ingreso al bachillerato, la "responsabilidad sobre sí mismo y las decisiones que toma" sin haber transitado por experiencias previas de toma de decisiones, y en la escuela ocurre igual; b) ante el temor de una desviación conductual por el enfrentamiento de nuevas experiencias de vida, se recurre al control parental y escolar absoluto. Esta respuesta frente a la adolescencia genera tensión en las relaciones padre-hijo, escuela-alumno, profesor-alumno, lo que en muchos casos es el precedente del abandono del aula, problema recurrente en la EMS.

De manera tal que, al ingreso de los jóvenes al bachillerato, en el aula de TLRIID, el primer día de clases, nos encontramos en este contexto. Así que como docente enfrente algunos dilemas: colocarme en cualquiera de esas dos posturas e instrumentar medidas disciplinarias rigurosas e inflexibles o dejar a los alumnos a la

deriva con "sus propias decisiones". No obstante, opto por una práctica intermedia, que busca establecer reglas claras y precisas de funcionamiento en el grupo, formas de trabajo y evaluación, al tiempo que establece el margen de libertad de actuación de los alumnos; pretendo con ello, disminuir las situaciones de tensión innecesaria que provoca el ejercicio de la autoridad vertical en situaciones que pueden ser manejadas de otro modo que no sea la cohesión.

Asimismo, el discurso inicial está orientado hacia la importancia de la presencia del alumno en el aula y el cumplimiento puntual y responsable en las actividades escolares para el logro del aprendizaje; discurso que se mantiene vigente a lo largo del ciclo escolar en la práctica cotidiana, mediante la realización dinámica de actividades y su revisión en clase y, mediante su reiteración cuando se considera necesario por el relajamiento en el ritmo de trabajo.

Con esta práctica se desarrollan y fortalecen actitudes de aprecio por el aprendizaje, responsabilidad y disciplina en el cumplimiento escolar, condiciones indispensables para el logro del mismo. Me ha permitido mantener a los alumnos en el aula durante todo el ciclo escolar y su participación activa e interesada en mayor o menor medida; no obstante prevalece el desafío de desarrollar en los alumnos prácticas escolares de calidad.

Otra práctica que considero relevante es el ejercicio de coevaluación y autoevaluación. Toda vez que la materia exige una abundante producción escrita y el número de alumnos por grupo es al menos de 50, la corrección individual cotidiana es prácticamente imposible. Así, el contar con listas de cotejo y rúbricas para las actividades realizadas, permiten al alumno conocer lo que se espera de él y las características de los trabajos que realiza.

La coevaluación desarrolla actitudes de responsabilidad y honestidad frente al trabajo del otro y desarrolla habilidades para la observación, la reflexión, la crítica fundamentada y el reconocimiento de la calidad de su propia producción.

En el caso de la autoevaluación, el resultado es enriquecedor desde el punto de vista de la docencia; la revisión del alumno sobre la visión de algún compañero al ser evaluado y compararla con la propia, le exige una práctica metacognitiva: ¿cómo me mira el otro y cómo me veo yo?, a la luz de un referente sobre la producción ¿cómo ha sido mi desempeño?, ¿qué aspectos de mi práctica debo cambiar para mejorar mis resultados?

Este ejercicio de evaluación se completa con la mirada del profesor con relación al aprendizaje y cumplimiento del alumno y al ejercicio mismo de auto y coevaluación y nuevamente, con su revisión en el seno del grupo.✘

Las actitudes, un ámbito transversal en la formación del alumno desatendido

Profesora María del Carmen Calderón Nava

Área Histórico-Social:

Filosofía I y II

Plantel Sur

macarcal@hotmail.com

Resumen

En este artículo se señala la importancia de las actitudes como parte integrante de la formación de los alumnos, se explica su carácter cognitivo-conductual, la transversalidad curricular que implica la formación de las actitudes, enfatizando que cada materia y asignatura tienen implícita o explícitamente una tarea en este ámbito de formación del alumno y se apuntan las preconcepciones que dan lugar a que éste no sea considerado como parte de la labor y responsabilidad docente y por lo tanto, se encuentre desatendido.

Palabras clave: actitudes, valores, formación de las actitudes, transversalidad curricular, carácter cognitivo-conductual de las actitudes.

En la enseñanza de la asignatura de Filosofía, impartida en el quinto y sexto semestre, encontramos como un obstáculo recurrente para el logro de cualquier aprendizaje, la vinculación entre lo abstracto y lo cotidiano, enfatizando que se tiene como propósito el crear condiciones de posibilidad para crear actitudes, entendidas éstas como esa disposición adquirida con una dirección favorable o desfavorable hacia un objeto o situación.

Las actitudes, concebidas desde el punto de vista de la filosofía práctica (Williams), se definen como la suma entre creencias más emociones, más deseos, con lo que se realiza una síntesis entre la dimensión de carácter cognitivo (creencias) con la dimensión afectiva y conductual (valores). Asimismo, las actitudes, siguiendo a Salmerón (la filosofía de las actitudes), se caracterizan por su carácter disposicional, intencional, selectivo y repetitivo, lo que no sólo no anula, sino enfatiza la parte reflexiva del sujeto.

Las actitudes tienen que ver con valores morales que se expresan dentro y fuera del salón de clases (por ejemplo, no maltratar, ofender o dañar a los otros), contribuyendo a la congruencia del sujeto.

De hecho, cada asignatura contribuye a la formación de sus propias actitudes o actitudes específicas en función de su sentido, razón de ser y objetivos, de ahí que, al ser observables en diversas situaciones y tener que ver con el comportamiento escolar, sea importante para el docente propiciar condiciones para crear nuevas actitudes. por ejemplo, disposición para solucionar problemas y disposición para la reflexión, entre otras.

La formación de las actitudes es un problema compartido, transversal de todas las asignaturas sobre el que no se ha puesto la debida atención, ya sea por creer que concierne a situaciones de moral y, por tanto, externas a la clase, por considerarla un procedimiento de carácter mecánico, o bien por verla como un problema teórico de relevancia sólo para los estudiosos de la ética.

De ahí que se proponga primeramente que cada disciplina identifique las actitudes que le son propias, que se promuevan estrategias que motiven el interés por las mismas en relación con la repetición que tengan en la vida cotidiana. ☒

Prácticas educativas relevantes del modelo educativo del CCH: la interdisciplinariedad

Profesor José Miguel Góngora Izquierdo

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

TLRIID I y II

Plantel Azcapotzalco

rwf6@hotmail.com

Resumen

En el artículo se plantea el carácter originario de la interdisciplina en el proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y cuestiona el desdibujamiento que ésta ha experimentado en la práctica a lo largo de la trayectoria institucional. Asimismo, se señala su relevancia formativa en el contexto actual, caracterizado por la heterogeneidad y la complejidad. Finalmente se propone un esquema para introducir un primer nivel de interdisciplina en las prácticas docentes mediante el fomento al trabajo colegiado más allá de las materias y áreas, en el que los profesores de todas ellas puedan conocer los distintos programas del Plan de Estudios, identificar áreas de oportunidad para la colaboración y establezcan lazos de convivencia que se vayan extendiendo en la comunidad del Colegio.

93

Palabras clave: interdisciplina, aprender a convivir, complejidad y heterogeneidad, interrelación de áreas.

Si consideramos al CCH como un sistema complejo cuyo comportamiento y evolución conforman una totalidad organizada, podemos considerar que sus postulados aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser mantienen su vigencia, sin embargo, habría que agregar el principio de aprender a convivir, dadas las circunstancias actuales que experimenta la sociedad mexicana, caracterizada por tensiones y conflictos que hacen vulnerables las relaciones sociales. La Universidad, en tanto reflejo de la sociedad, es un espacio en el cual se reproducen las virtudes y las taras de la sociedad actual. En este sentido, habría que procurar que los conocimientos que el CCH brinda a sus estudiantes de las cuatro áreas del conocimiento contribuyan de alguna manera proveer las aptitudes necesarias para vivir en el mundo complejo y heterogéneo tenemos.

Una de las estrategias que pueden ser útiles para comprender y saber vivir en el mundo de hoy es la interdisciplinariedad, entendida ésta como un proceso que permite la solución de conflictos, la comunicación, analizar y contrastar datos e informaciones, definir las problemáticas e identificar lo importante desde la perspectiva que dan las distintas áreas del conocimiento. Por supuesto, esta idea proviene desde los inicios del CCH, sin embargo, en el transcurso de los años se ha

desdibujado y hoy en día tenemos una hiperespecialización que ha provocado que las áreas se conviertan en islas cada vez más separadas.

Una primera propuesta concreta en pro de la interdisciplinariedad en el CCH es fomentar la búsqueda de las interrelaciones entre las disciplinas. En primera instancia, habría que destinar tiempo para que los docentes de las distintas asignaturas, dentro de cada área, conozcan sus respectivos Programas de Estudio y vean de qué manera pueden contribuir desde su materia a las demás. Y de la misma forma, se tendría que procurar hacerlo entre las cuatro áreas, por ejemplo, a través del Programa de Formación de Profesores, en el que se plantee un problema o asunto de interés común que deba ser resuelto o atendido desde distintas perspectivas.

El desarrollo de las ciencias, de la tecnología y la globalización, demanda la integración de los conocimientos, dado que cualquier problemática sociocultural que una persona enfrenta es imposible entenderla desde una disciplina solamente, porque de esta manera se podrá atender al problema de una manera integral, y ofrecer una solución integradora al problema en cuestión. El fomento de la interdisciplinariedad en el CCH sería una manera de contribuir a la formación de los estudiantes, que les permitirá entender el mundo y les dará la posibilidad de tener una mejor convivencia social.✘

Propuestas de políticas y prácticas educativas para la Educación Media Superior

Profesora Martha Maya Téllez

Área Histórico-Social:

Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II

Departamento de Inglés:

Inglés I a VI

Plantel Oriente

mayahist@yahoo.com.mx

Resumen

En el artículo se hace un recuento de las características principales del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y se propone un conjunto de políticas y prácticas académicas para dar concreción al modelo en el contexto de la sociedad actual y sus demandas.

Palabras clave: modelo educativo, demandas sociales al bachillerato, políticas educativas, prácticas educativas.

Desde su creación, el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se ha caracterizado por estar siempre a la vanguardia, tanto en el aspecto disciplinario como en el ámbito pedagógico. De ahí que sea oportuno recordar a la sociedad en general, y a nuestra comunidad en particular, que nuestro bachillerato se caracteriza por ser universitario, propedéutico, general y único. Esencialmente de cultura básica, y en donde se reconoce al alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación. Por ello, nuestro Colegio promueve el conocimiento científico, la reflexión metódica y la obtención de conocimientos básicos que capaciten para estudios superiores.

Con lo anterior en mente y considerando las necesidades de la sociedad que demandan una educación democrática y de calidad, se proponen las siguientes políticas y prácticas educativas para el ciclo de bachillerato:

1. Continuidad y difusión del Modelo Educativo del CCH con los ajustes que la sociedad contemporánea requiere.
2. Establecimiento de una Reforma Educativa enfocada hacia la educación de calidad objetivamente planeada y articulada, que responda y atienda las

necesidades de información y formación de bachilleres para continuar estudios universitarios y/o la inserción al campo productivo de la sociedad.

3. Implementación clara y objetiva sobre las características de una pedagogía crítica acorde a los objetivos educativos institucionales.
4. Elaboración o actualización de programas de estudio enfocados hacia la construcción de conocimientos fundamentales, disciplinarios y metodológicos, de cada disciplina contenida en el Plan de Estudios, enriquecidos con valores y actitudes que contribuyan a la formación de sujetos comprometidos con la sociedad de la cual forman parte.
5. Atención y seguimiento de las relaciones verticales y horizontales de cada asignatura, así como de las relaciones que guardan con otras asignaturas.
6. Creación de un sistema integral de formación de profesores, que promueva la profesionalización docente, ateniendo la formación y actualización disciplinaria e interdisciplinaria, psicopedagógica, tecnológica, la investigación-educación, los foros educativos, así como el trabajo colegiado y la promoción de seminarios que se ocupen del fenómeno educativo en un contexto de complejidad.
7. Divulgación de las características de una clase-taller dotada de la infraestructura necesaria que enriquezca el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el bachillerato.✕

Condiciones necesarias para la puesta en práctica del Modelo Educativo del CCH

Profesor Héctor Roberto Miranda Pérez

Área de Ciencias Experimentales:

Física I a IV

Plantel Sur

roberto.miranda@cch.unam.mx

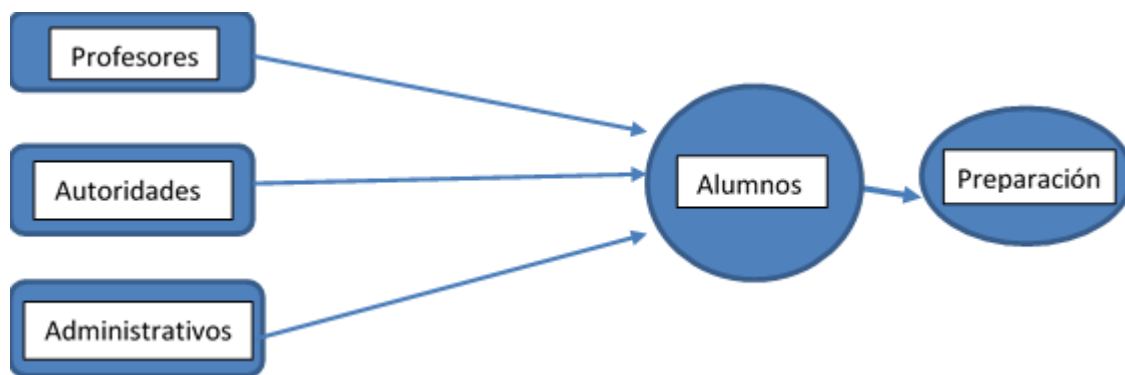
Resumen

El artículo se refiere a las condiciones necesarias para la operación efectiva del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se señala la centralidad del alumno y su formación en este modelo y se apuntan como condiciones indispensables para cumplir con estos principios, en primer lugar, la coordinación de los sectores de profesores, autoridades y personal administrativo; la infraestructura; la formación tanto de académicos como de autoridades y administrativos; así como las relaciones sociales que se generan en la comunidad.

Palabras clave: el alumno en el centro, condiciones para la operación del modelo educativo.

Cuando me invitaron a participar en el seminario de Modelo Educativo mi primer pensamiento fue: ¿En qué podría contribuir al seminario? Bueno, me respondí, de algo servirá la experiencia que haya acumulado en estos años.

Después me planteé más seriamente qué podría decir acerca del modelo educativo en el que he trabajado durante este tiempo, así que pensé que no podía ser tan complicado. Los alumnos debieran ser el centro de la institución y el objetivo darles una buena preparación para cursar su carrera en la respectiva facultad. Para conseguirlo deben coordinarse tanto el sector académico (quien es el directamente involucrado en este proceso) junto con las autoridades y el personal administrativo.



Pero después de las lecturas realizadas y el análisis respectivo en el seminario he llegado a la conclusión que el modelo no es tan simple, pues hay aspectos que favorecen el enlace y respectiva coordinación de todas las partes y por lo tanto su funcionalidad, y hay aspectos que por el contrario las pueden obstaculizar.

A manera de ejemplo puedo citar el aspecto de la infraestructura, no sólo en cuanto los espacios sino en cuanto a la atención de estos espacios en cuanto a equipo y materiales necesarios para el aprendizaje. Existen otros factores a tomar en cuenta como la formación y actualización no sólo del personal académico sino de las autoridades y los administrativos, pues su buena función favorece la llegada al objetivo que hemos mencionado.

También es importante tomar en cuenta las relaciones sociales que se van enlazando entre los sectores e incluso entre ellos. Un ejemplo es la violencia entre estudiantes también conocido como bullying el cual es un fenómeno que hay que prevenir, controlar y estudiar con la finalidad de que no obstaculice el objetivo. En fin, este análisis está incompleto y requiere de más tiempo y discusión para hacer propuestas con una mayor visión y utilidad.✘

La planeación de clase: un camino para recorrer y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje significativo

Profesora Carlota Francisca Navarro León

Área de Ciencias Experimentales:

Química I a IV

Plantel Sur

francis@unam.mx

Resumen

En el artículo se enfatiza el papel de la experiencia docente como herramienta de formación y actualización de los profesores, así como la importancia de la actitud en el establecimiento de una relación adecuada entre profesor y alumno para favorecer el aprendizaje, la relevancia de las competencias como objetivo formativo en el trabajo docente y de la planeación como estrategia para su desarrollo. Finalmente, enumera algunos de los contenidos que deben considerarse en la formación y trabajo de los profesores para arribar a una docencia que promueva efectivamente el aprendizaje significativo.

99

Palabras clave: experiencia docente, competencias, planeación, aprendizaje significativo.

Sin duda, hoy en día la experiencia construida, vivida y acumulada durante los procesos de enseñar y aprender, que de manera cotidiana se realizan en el aula - laboratorio, es la mejor herramienta que tiene el docente para actualizar, mejorar e innovar el quehacer diario y cotidiano que realiza como educador, como el que forma, el que enseña conocimientos del área científica y el que contribuye para que los jóvenes estudiantes, en el marco de valores humanos y solidarios, puedan iniciar, mejorar o fortalecer aquellas herramientas y habilidades (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que les permitan desenvolverse de manera satisfactoria en los diferentes ámbitos a los que actualmente se enfrentan y se enfrentarán a lo largo de su vida diaria.

Por otra parte, la actitud positiva de quien es directamente responsable del acto educativo, *el profesor*, su iniciativa y disposición para fortalecer en los estudiantes herramientas **y habilidades sociales** como la creatividad, la participación, el trabajo colaborativo, la capacidad de análisis y síntesis, indudablemente le llevan a recorrer

un necesario y fundamental camino, nada sencillo, que es la *planeación* de su curso, de un tema o de un contenido conceptual.

En este sentido, en el marco de las buenas y relevantes prácticas educativas, con base en un Modelo Educativo Actual e Innovador, de manera general, mi reflexión fundamentalmente se orienta en **el aprendizaje de contenidos curriculares y en el desarrollo de competencias, vistas éstas** como propuestas orientadoras para la Educación Media Superior, **que deben estar presentes en la planeación que todo profesor debe diseñar, construir y desarrollar antes de iniciar un nuevo curso.**

Algunas temáticas para iniciar el camino y construcción de una enseñanza y el aprendizaje significativo y que se considera importante abordar en la discusión y trabajo colegiados son las siguientes:

- El Diseño y construcción del Plan de Clase por competencias.
- ¡Las competencias no se aprenden!, los profesores desarrollamos competencias. docentes y los alumnos desarrollan competencias para el aprendizaje significativo.
- La ciencia como parte de la cultura general del alumno.
- El ambiente áulico, para la enseñanza y los aprendizajes con significado.
- Los Enfoques y las Metodologías actuales e innovadoras.
- Competencias fundamentales: Conocimientos, Habilidades Destrezas y Actitudes.
- El Tema para integrar competencias a través del planteamiento de Situaciones Problemáticas en el aula laboratorio.
- Nivel de dominio del conocimiento y de habilidades de pensamiento.
- Las Secuencias Didácticas.
- Elementos fundamentales; Apertura (motivación, enfoque), desarrollo (comunicación análisis. aplicación y síntesis) y cierre (reafirmación, evaluación y prospección).
- La Situación Didáctica, herramientas para el Diseño y Planeación: ABProyectos, ABPreguntas, ABProblemas, ABTrabajo en equipo colaborativo.
- El planteamiento de Situaciones Problema para el trabajo en el aula – laboratorio.

- El Enfoque Ciencia – Tecnología y Sociedad para el cuidado del Ambiente (CTS – A).
- La planeación para una Evaluación Innovadora por competencias: momentos, tipos, estrategias, formas e instrumentos.
- Indicadores de desempeño.✘

Reflexión sobre las prácticas relevantes en relación con el Modelo Educativo del Colegio

Profesora Teodora Guillermina Sánchez Luna

Departamento de Inglés:

Inglés I a IV

Plantel Oriente

dorynsl@hotmail.com

Resumen

En el artículo se relacionan las buenas prácticas docentes con el perfil de egreso del Plan de Estudios y con el modelo educativo del Colegio. Se resalta el papel del profesor como educador, más allá de la transmisión de conocimientos, es decir, en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desenvolverse en su entorno, para lo que se señala necesario un trabajo de reflexión y planeación de la docencia que considere los distintos elementos que intervienen en el trabajo en el aula, así como los factores de índole moral.

Palabras clave: perfil de egreso, buenas prácticas docentes, reflexión y planeación de la docencia.

El tratar de identificar las buenas prácticas en el Colegio tiene que ver con diferentes factores. Si partimos del perfil de egresado que propone el modelo educativo del Colegio, debemos pensar en el tipo de docentes que lo llevarán a cabo.

Un docente que considere formar a los estudiantes, no sólo en la asignatura, en el desarrollo de conocimientos conceptuales, sino en formar estudiantes que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que utilicen para interactuar en su entorno, para resolver problemas.

Docentes que planeen su docencia con un propósito, tomando en cuenta las características y necesidades del otro, a quien dirigen la enseñanza, tomar en cuenta intereses y características propias de la edad, hacer una combinación entre lo que les interesa y lo que la sociedad requiere de ellos.

El profesor planeará de acuerdo con el programa de la asignatura, el cual deberá conocer, manejar.

Un docente capaz de reflexionar a partir de su práctica en el aula, que se perciba como investigador de su propia práctica, capaz de transformar. De esta manera, es necesario promover espacios en los que el profesor pueda desarrollar el pensamiento crítico, a través de la reflexión en y sobre la práctica y de esta manera, a partir del programa de la asignatura y su concreción en el aula, sea capaz de crear las condiciones para que los alumnos construyan su aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se propone una estructura didáctica en la que interviene el docente, alumno, propósitos, aprendizajes, temáticas, estrategias, pero también lo humano, lo moral. ☒

