



Fascículo 2

Experiencias y desafíos para fortalecer el **Modelo Educativo**

Seminario sobre el
Modelo Educativo
del Colegio

INFOCAB: PB303020



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

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

Dr. Alfredo Sánchez Castañeda
Abogada General

Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General

Mtra. Silvia Velasco Ruiz
Secretaria General

Lic. María Elena Juárez Sánchez
Secretaria Académica

Lic. Rocío Carrillo Camargo
Secretaria Administrativa

Secretaria de Servicios de Apoyo al
Aprendizaje

Lic. Miguel Ortega del Valle
Secretario de Planeación

Lic. Mayra Monsalvo Carmona
Secretaria Estudiantil

Lic. Víctor Manuel Sandoval González
Secretario de Programas Institucionales

Lic. Héctor Baca Espinoza
Secretario de Comunicación Institucional

Ing. Armando Rodríguez Arguijo
Secretario de Informática

Directores de los planteles

Dr. Javier Consuelo Hernández
Azcapotzalco

Mtro. Keshava Quintanar Cano
Naucalpan

Lic. Maricela González Delgado
Vallejo

Mtra. Patricia García Pavón
Oriente

Mtro. Rosalío Luis Aguilar Almazán
Sur

Experiencias y desafíos para fortalecer el Modelo Educativo Fascículo 2 / Versión corta

Seminario sobre el Modelo Educativo

Coordinación:

María Isabel Díaz del Castillo Prado

Trinidad García Camacho

Edición y diseño:

María Isabel Díaz del Castillo Prado

INFOCAB: PB303020

Enero, 2021

Trabajo realizado con el apoyo del Programa
UNAM-DGAPA-INFOCAB

Como producto del proyecto INFOCAB: PB303020

**Actualización del proyecto educativo del CCH para
mejorar las experiencias formativas de los estudiantes**

Esta publicación tiene fines didácticos y de difusión acorde con lo establecido en el artículo 148 y análogos de la Ley Federal del Derecho de Autor.

Primera edición: 2021.

DR © 2021 UNAM – Colegio de Ciencias y Humanidades

Lateral de Insurgentes Sur s/n, esquina Circuito Escolar. Ciudad Universitaria, México DF. CP. 04510

Contenido

P	Presentación Trinidad García Camacho, María Isabel Díaz del Castillo Prado	5
01	Hacia dónde va el Bachillerato CCH de la UNAM y sus perspectivas de actualización: una mirada desde la experiencia docente en el Área de Ciencias Experimentales Carlota Francis Navarro León, José Francisco Cortés Ruiz Velasco, Adriana Hernández Ocaña, Héctor Roberto Miranda Pérez	9
02	La concreción del Modelo Educativo en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Rosalía Gámez Díaz, Arcelia Lara Covarrubias, Cinthia Reyes Jiménez, Armando Moncada Sánchez, José Miguel Góngora Izquierdo, María Elsa Guerrero Salinas	17
03	Algunas reflexiones sobre la vigencia del Modelo Educativo del CCH desde el Área de Matemáticas Blanca Cecilia Cruz Salcedo, Adriana Alarcón de la Rosa, Petra Valles Rodríguez, Fabiola Medina Cabrera, Carlos Federico Navarro Torres	27
04	El gran reto: repensar la relación entre la práctica docente y el Modelo Educativo del Colegio María del Carmen Galicia Patiño, Nora Aguilar Mendoza, Elisa Silvana Palomares Torres, Erick de Gortari Krauss	33
05	Logros, alcances y retos en la enseñanza de idiomas del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades Guadalupe Cecilia Reyes Martínez, Angélica Barreto Ávila, Araceli Padilla Rubio	41
06	La educación filosófica en el CCH María del Carmen Calderón Nava, Virginia Sánchez Rivera	49



Experiencias y desafíos
para fortalecer el
Modelo Educativo del CCH



Presentación

El contenido del presente fascículo representa un paso más allá en nuestro propósito de contribuir a una mejor comprensión de nuestro Modelo Educativo. En tanto en el primer fascículo se plantearon sus antecedentes, aspectos conceptuales y niveles de concreción, en este nuevo volumen pretendemos dar a conocer una muestra de las prácticas y experiencias que un grupo de profesores de todas las áreas que, en relación con la aplicación del Modelo Educativo, ha desarrollado y documentado para compartir con la comunidad académica de la institución.


Como se podrá observar en el relato de cada caso, encontraremos formas de apropiación heterogénea de la concepción pedagógica de nuestro proyecto educativo, las nociones que se privilegian, los énfasis de interés, los ejemplos y articulaciones con el campo disciplinario, todos ellos como aspectos plausibles de reconocer y localizar en los espacios áulicos y de laboratorio de la población docente en los cinco planteles.

Las aportaciones de este fascículo radican no solamente en el esfuerzo colegiado de conjuntar prácticas docentes particulares, con la ineludible acción reflexiva de mencionar los elementos comunes compartidos en el área de conocimientos o en el campo disciplinario en cuestión, se tiene también en cada caso la descripción de las habilidades intelectuales, destrezas y conceptos que se desarrollan para la formación académica de los alumnos.

En el apartado del Área de Ciencias Experimentales, entre otras cuestiones, se destaca la relevancia de la metodología científica experimental y lo significativas que han resultado las nociones de cultura básica y el aprender haciendo, además de las adaptaciones que ciertos enfoques como el de CTS, la Química verde, la microescala o los protocolos guía, que han contribuido a mejorar la docencia.

La sección del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación enfatiza la importancia de propiciar las habilidades lingüísticas de los alumnos, desarrollando estructuras textuales actuales, muy vinculadas a los principios educativos del Colegio, destacando aprendizajes como la libre expresión del estudiante y su gusto por la lectura.

En el Área de Matemáticas detectan aportaciones en la colegialidad del área y la multiplicación de grupos de trabajo que contribuyen a ésta, así como en la formación de



profesores, aspecto del que se señala que esta política debe ser continua, diversa, centrada en la elaboración de materiales, en el buen manejo de las tecnologías y en preparar para la tutoría y la asesoría.

El apartado correspondiente al Área Histórico-Social describe la utilidad de ser un bachillerato de cultura básica y de los principios educativos asociados a ella, señalando ejemplos de habilidades intelectuales como la lectura crítica, la escritura argumentada, la elaboración de proyectos, así como la puesta en práctica del aprender a ser, la comprensión de su identidad, la formación ciudadana y su compromiso social; los autores cierran con algunas interrogantes importantes derivadas de lo que significa repensar la práctica docente.

En la sección de Idiomas, el grupo puntualiza una serie de logros y avances académicos que colegiadamente se han compartido, desde la elaboración e instrumentación de los programas de estudio hasta la formación de profesores y el diseño de materiales, destacando las guías para evaluación extraordinaria, la elaboración de las secuencias didácticas, asumidas como espacios de trabajo, de intercambio y de reflexión, así como los productos comunicativos, que resaltan en varios planteles. Adicionalmente, destacan un conjunto de retos que abre la enseñanza a distancia.

Finalmente, en el apartado de Filosofía se desglosan ideas acerca del sentido de la enseñanza de la filosofía en el Colegio, con su Modelo Educativo y su contribución al estudiante como sujeto autónomo, en concordancia con la formación de ciudadano responsable socialmente que se espera, de ahí la relevancia de desarrollar el pensamiento formal lógico y el impulso a habilidades argumentativas que le permitan la deliberación y revisión de alternativas para enfrentar problemas prácticos.

El lector, en cada caso, detectará otras contribuciones, se identificará con algunas prácticas y también podrá realizar inferencias para sus propios hallazgos o críticas.

Los trabajos incluidos en esta versión del Fascículo 2 son una síntesis de elaboraciones más amplias incluidas en la versión extensa que se pueden consultar en línea (memoria.cch.unam.mx), y que en su conjunto representan una invitación a la comunidad académica del Colegio para conocer variadas formas de llevar a la práctica los postulados de nuestro Modelo Educativo, elaborar conjeturas sobre su proceso de apropiación, así como identificar desafíos para mejorar y fortalecer su desarrollo.

Coordinadores

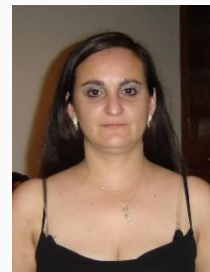


Mtro. Trinidad García Camacho

Profesor de la Secretaría de Programas Institucionales
Colegio de Ciencias y Humanidades

Lic. María Isabel Díaz del Castillo Prado

Profesora del Departamento de Opciones Técnicas
ETE en Desarrollo de Sitios y Materiales Educativos Web
Colegio de Ciencias y Humanidades





Hacia dónde va el Bachillerato CCH de la UNAM y sus perspectivas de actualización: una mirada desde la experiencia docente en el Área de Ciencias Experimentales

Ciencias Experimentales

Hacia dónde va el Bachillerato CCH de la UNAM y sus perspectivas de actualización: una mirada desde la experiencia docente en el Área de Ciencias Experimentales

El bachillerato CCH de la UNAM es un referente educativo innovador diferente de cualquier otro bachillerato por sus programas de estudio, sus contenidos y cada uno de los componentes que los integran, ya que se manifiesta y pone en práctica el Modelo Educativo del CCH y sus principios educativos: “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender haciendo”, y uno más que incorporamos, el “aprender a convivir”.



En este Modelo Educativo y como lo señala el Dr. Bazán, “La Cultura Básica es una cultura de habilidades” que caracteriza al Área de Ciencias Experimentales (Química, Biología y Física), la cual se describe y define en el PEA a través de principios, conocimientos, aprendizajes, habilidades y actitudes por medio de las cuales los estudiantes logran una formación científica y humanística que les permite solucionar las situaciones problema cotidianas que se les presenten.

Es así que, desde la experiencia docente vivida, consideramos que la cultura básica gradualmente se va logrando y fortaleciendo a lo largo de la formación que el estudiante vive, durante su estancia en el bachillerato, en cada una de las diversas materias que cursa del Área de Ciencias Experimentales. Esta cultura, en especial, se va alcanzando cuando al estudiante se le pone en “conflicto cognitivo” a través de una pregunta o situación problema y, sobre todo, se va desarrollando y fortaleciendo cuando a través del trabajo experimental, realizado en las aulas-laboratorio curriculares y en los laboratorios del SILADIN, el joven bachiller pone en práctica y aplica las habilidades y los aprendizajes logrados a fin de encontrar posibles respuestas (hipótesis) al (los) problema(s) planteado(s).



Para que los estudiantes logren verdaderos aprendizajes significativos, en este modelo educativo del CCH, durante el **proceso de aprendizaje** y durante cada una de las sesiones de **aprendizaje experimental**, el docente además de guiar, asesorar y dirigir el trabajo cumple funciones didácticas y metodológicas importantes y valiosas que enriquecen su labor cotidiana.



Por lo anterior, los profesores del área de las ciencias naturales consideramos que la **actividad experimental** es la **mejor herramienta** para lograr que los **estudiantes se formen en habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales** que le serán útiles para lograr y fortalecer los conocimientos, los aprendizajes significativos y la cultura básica que los van a caracterizar como egresados del bachillerato CCH.



Bajo este marco y dentro del **ámbito educativo y de aprendizaje experimental**, la **cultura básica y la formación integral** del estudiante se adquieren y desarrollan a través de las competencias y las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales que caracterizan al Modelo Educativo del CCH, es decir el qué, el para qué, además de ¿cómo saber si se ha aprendido?

Ahora bien, si a partir de la experiencia vivida como docentes del Área de Ciencias Experimentales en el Bachillerato CCH de la UNAM, intentamos actualizar o reformular la Cultura Básica en Química, Biología y Física para fortalecer aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos que egresan, es fundamental dar mayor atención al menos a dos de los cuatro pilares asociados al Modelo Educativo, el **“aprender a aprender”** y el **“aprender haciendo”**; para el primero de manera prioritaria es pertinente contar con una **propuesta temática integral** para cada uno de los cuatro cursos de Química, Biología y Física, que se imparten en este ciclo educativo, es decir **lo que no se debe dejar de enseñar y aprender**; sin duda en esta propuesta temática y conceptual se debe considerar la integración-extensión de los temas, los contenidos básicos conceptuales y el tiempo para el desarrollo de cada uno.



Para fortalecer el pilar educativo “aprender haciendo” y como parte de la cultura básica en las tres materias, no es suficiente con enseñar y aprender “el qué”, también es importante que los jóvenes aprendan el “cómo hacerlo” a través de la metodología científica experimental, es decir, a través del fortalecimiento de la Enseñanza y el Aprendizaje Experimental.

Como se mencionó en párrafos anteriores, idealmente en las ciencias experimentales, la cultura básica se logra enseñando y aprendiendo, con significado, los contenidos básicos y fundamentales del saber químico, biológico y físico, vinculado y relacionado con el conocimiento de la naturaleza y la sociedad que forman parte de la vida cotidiana y cultural de los jóvenes estudiantes; por ello, la cultura básica se debe iniciar a través de la formación integral que reciben los jóvenes bachilleres a lo largo de los cursos de Química I, Química II, Biología I, Biología II, Física I y Física II, que se imparten durante los primeros cuatro semestres del bachillerato, y fortalecer esta formación integral a lo largo de los cursos de Química III, Química IV, Biología III, Biología IV, Física III y Física IV, que se imparten durante el 5º y 6º semestres.

Por lo anterior, este ejercicio docente de formar en lo básico a los estudiantes representaría:

a) Distinguir los componentes fundamentales (la estructura conceptual) del saber químico, biológico y físico en el bachillerato del CCH, esto es, dar estructura y organizar el campo

disciplinario de estas materias con sentido lógico e interdisciplinario.

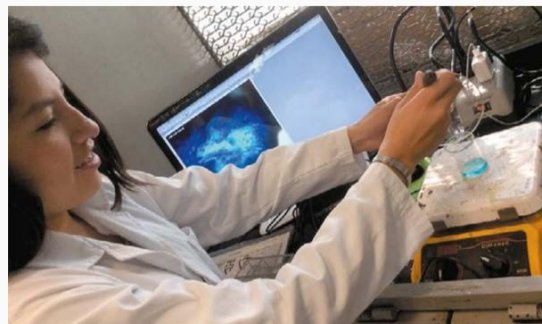
- b) Delimitar los aprendizajes clave por semestre, su gradación, relación e interrelación entre las tres materias. Estos en su conjunto, deberán mostrar los conocimientos básicos a desarrollar.
- c) Diseñar, organizar y desarrollar ambientes de aula para una interacción, convivencia y participación que propicie múltiples formas de aprendizaje, de fortalecimiento de conocimientos, habilidades y de actitudes.



Sin duda, bajo este marco y como se mencionó antes, para la actualización y fortalecimiento de la cultura básica del estudiante de hoy que egresa de este modelo de bachillerato, es prioritario dar atención a la formación, el desarrollo y el

fortalecimiento de las habilidades procedimentales (el “aprender haciendo”) pero, para ello, también es fundamental **iniciar la formación en la enseñanza experimental de los jóvenes profesores de reciente ingreso** ya que ambos personajes son centrales —durante el proceso educativo— para alcanzar dos metas importantes del modelo educativo: el perfil de egreso de los estudiantes y la cultura básica que los profesores debemos ofrecerles.

Por lo anterior, podríamos recurrir a reflexionar sobre ¿qué es cultura básica?, ¿qué es lo básico que un estudiante de bachillerato debe vincular con su entorno y vida cotidiana? Pareciera que básico es lo elemental que alguien pudiera conocer o llevar a cabo, para actuar de determinada forma, por ello, pareciera que ya algunos de los contenidos temáticos en cualquier materia son parte del contexto cotidiano del estudiante y por lo tanto se esperaría que no sólo se sean conocimientos, sino que lleguen a ser aprendizajes significativos acordes a la edad en que se encuentran.



Y...como ya se mencionó, hablar de una cultura básica es hablar de una cultura de habilidades que el estudiante requiere **aprender a aprender** porque son el cimiento sobre el que se apoyan otras habilidades, otros aprendizajes y conocimientos básicos y fundamentales que serán útiles para la vida futura del joven estudiante. Por lo tanto, siempre es pertinente tener presente lo anterior, ya que el Colegio fue concebido con la finalidad de que los alumnos se formen y aprendan a aprender, a convivir y mejorar su entorno social. A través de las materias del Área de Ciencias Experimentales, los estudiantes aprenden a pensar por ellos mismos, pueden expresarse, hacer cálculos y adquieren los principios de una cultura científica y humanística, pero... ¿cómo se logra lo anterior? Sin duda lo vamos a lograr si fortalecemos la transversalidad y la integración de los aprendizajes en los programas de estudio de las diferentes materias de las áreas y departamentos.

Sin embargo, los programas de estudio de las ciencias experimentales son temporales, la ciencia y su didáctica avanzan y con ellas la oportunidad de retomar nuevos rumbos, cambiar posturas, abrirnos a la posibilidad de entender las verdades en un espacio y tiempo determinados.

Y es en este sentido que con el trabajo colegiado que hemos realizado entre los docentes, podemos dar testimonio de un conjunto de prácticas didáctico-pedagógicas que buena parte de la comunidad docente de Química, Biología y Física en el Colegio en su quehacer diario y cotidiano han adaptado, así como de que se han incorporado aquellas actividades innovadoras de enseñanza y aprendizaje que representan valiosos esfuerzos para poner en práctica los postulados de nuestro Modelo Educativo, entre ellas destacamos las **Actividad Experimental**, en la que se aplica y pone en práctica la Metodología **Científica Experimental**, el Enfoque de **Desarrollo Sostenible**, la **Química Verde**, la **Técnica de Microescala**, el **Enfoque CTS-A**, los **Protocolos Guía** (para el diseño del experimento y para saber qué tan verde es el experimento), las **Técnicas ABProblemas y ABPreguntas**, el **Aprendizaje Colaborativo**, la **Metodología Flipped Learning** (Aprendizaje Invertido), entre muchas otras.



En relación con las herramientas, estrategias y formas alternativas para la evaluación de los aprendizajes alcanzados, entre otros se aplica: el Mapa Conceptual, Mapa Mental, la V de Gowin, Diagramas de Flujo, Rúbricas, Líneas del Tiempo, Listas de Cotejo y el Portafolio, etc.

Sin duda, la base y el éxito de esta metodología de enseñanza y aprendizaje experimental, que gradualmente promueve aprendizajes situados y permanentes, el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como el fortalecimiento de competencias blandas, transversales y disciplinares específicas en nuestros estudiantes, se debe al trabajo colaborativo que se realiza entre profesores colegas, en el que se comparten ideas, experiencias e innovaciones educativas.

Por otro lado, hoy, no podemos soslayar que, bajo el complejo panorama de la contingencia sanitaria actual, se nos presenta el gran reto de incorporar en nuestra ya tradicional planeación didáctica, **la educación y enseñanza a distancia a través de cursos online o semipresenciales, desde una perspectiva innovadora**. En la medida de lo posible, para la nueva docencia, las acciones y actividades de esta planeación deben considerar no solo a los estudiantes con posibilidades de conexión a Internet, equipo de cómputo, autodisciplina y disponibilidad a trabajar en línea, sino también a aquellos que no tienen acceso a lo antes señalado.





En consecuencia, para lograr lo antes descrito y poner en práctica un modelo educativo renovado, fortalecido y actualizado, se requiere que los docentes de esta institución, además de ser creativos, críticos, constructivos e ingeniosos, posean aquellas habilidades y competencias humanísticas que les faciliten orientar y guiar el aprendizaje de sus estudiantes con novedosas metodologías, técnicas, enfoques, estrategias didácticas y formas alternativas de evaluación de los conocimientos, aprendizajes y habilidades alcanzadas,

en las que las tecnologías (TICs) se utilicen como herramientas que apoyan el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Finalmente, y con base en nuestras experiencias, sabemos que en estos momentos la enseñanza se verá fortalecida a través de la comprensión. Pasemos de la incertidumbre y la vulnerabilidad de no regresar pronto a nuestros espacios, a la comprensión de que la formación académica continúa y con mayor fuerza al encontrar tantas vías de comunicación, que sería difícil no sentir el placer de seguir aprendiendo para enseñar.



Autores



Mtra. Carlota Francis Navarro León

Profesora del Área de Ciencias Experimentales
Química
Colegio de Ciencias y Humanidades

Mtro. José Francisco Cortés Ruiz Velasco

Profesor del Área de Ciencias Experimentales
Química
Colegio de Ciencias y Humanidades



Mtra. Adriana Hernández Ocaña

Profesora del Área de Ciencias Experimentales
Biología
Colegio de Ciencias y Humanidades

Mtro. Héctor Roberto Miranda Pérez

Profesor del Área de Ciencias Experimentales
Física
Colegio de Ciencias y Humanidades





La concreción del Modelo
Educativo en el área de Talleres
de Lenguaje y Comunicación

Talleres de Lenguaje y Comunicación

La concreción del Modelo Educativo en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

En el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se cristalizan las cualidades del Modelo Educativo del Colegio: la universalidad de su contenido, el aprender a hacer, a aprender y a ser son inherentes al desarrollo de las habilidades de la lectura, la escritura, la expresión oral y la indagación metodológica. Concebir el trabajo en el aula como taller confiere al objeto de estudio características especiales; si bien, desde el origen de la escuela como forma de educación de una sociedad se ha asumido a la lengua como inherente al currículum, en el Colegio en el caso de las materias básicas, ha habido una evolución en la forma de abordarlas; desde los planteamientos originales se formuló la enseñanza de la lengua enfatizando el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que exige del alumno su actuación para el logro del aprendizaje.

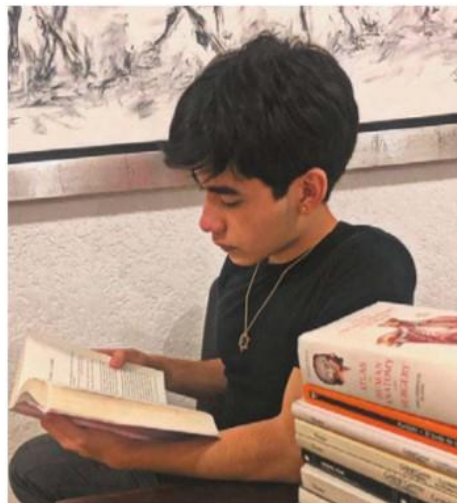
En lo formal ha estado relativamente bien delineado lo que significa la orientación de un taller en el aula como estrategia para el aprendizaje y la enseñanza; muestra de ello se encuentra en los

programas, donde tanto las orientaciones generales para las materias como los aprendizajes son planteados desde el quehacer del alumno; sin embargo, en lo práctico se han enfrentado diversos desafíos relacionados con todos los ámbitos y actores del proceso educativo. En la actualidad, es tiempo de recuperar el empleo de los recursos de la tecnología desde la perspectiva del taller para el beneficio de nuestros alumnos: cuáles son las estructuras textuales actuales, cómo se han transformado las formas de simbolización y de comunicación, cómo son las formas en que los jóvenes viven en medio de sus realidades virtuales, son elementos que es insoslayable sumar a nuestro quehacer docente para transformarlos en parte del gran contenido de las materias el área, al tiempo de emplearlos como recursos didácticos para el logro del aprender a aprender y aprender a hacer.

El taller como orientación didáctica, concreta el aprender a hacer porque enfatiza que el centro del aprendizaje es

el alumno; pero es ciertamente el principio de aprender a ser el principio ontológico humanista que debe ser valorado como el eje del diseño curricular y que tradicionalmente ha sido relegado en el conjunto de los aprendizajes. En el Área de Talleres, el principio aprender a ser se ha visto concretado en el desarrollo de actitudes y valores relacionados con el aprendizaje disciplinario, con las ciencias y las humanidades; aparece al final de los aprendizajes en las cartas descriptivas de los programas de estudio de esta última revisión curricular (2016).

Aprender a ser debe entenderse —desde una perspectiva antropológica, existencial y hermenéutica— como un modo de ser en el mundo, en el mundo del aprendizaje, perteneciente a una tradición u horizonte cultural configurado por un espacio real y un tiempo concreto. En el Área se privilegia la analítica de los objetos de estudio, por encima de su hermenéutica y eso es colocar al alumno en un paradigma antiguo de sujeto de la observación. Por ejemplo, se le enseña que para apropiarse de un texto debe antes diseccionarlo; comprender y sentir una pintura en TEG implica el análisis sintáctico que mira por un lado la figura, por



otro el fondo, el punto de fuga, cuando debió amar la pintura ante la pura mirada antes de su destrucción. Por ello, se considera preciso incorporar las posturas hermenéuticas en los modos de lectura para acercarse a los lenguajes simbólicos y artísticos desde la óptica del estudiante y no desde el objeto. En el mundo actual existe un viraje disciplinario en la enseñanza de los lenguajes y en las teorías estéticas contemporáneas que no se han incorporado en materias que tienen por objeto precisamente variantes de los lenguajes simbólicos. Esto es indispensable como criterio para el ajuste de los programas del Área que aún privilegian el modelo del análisis del objeto como mecanismo de apreciación estética en materias como TEG, TLRID y TATL. La propuesta implica que recrear el Modelo y el Proyecto educativo del Colegio pasa por mover el lugar desde el cual pensamos el cambio curricular.

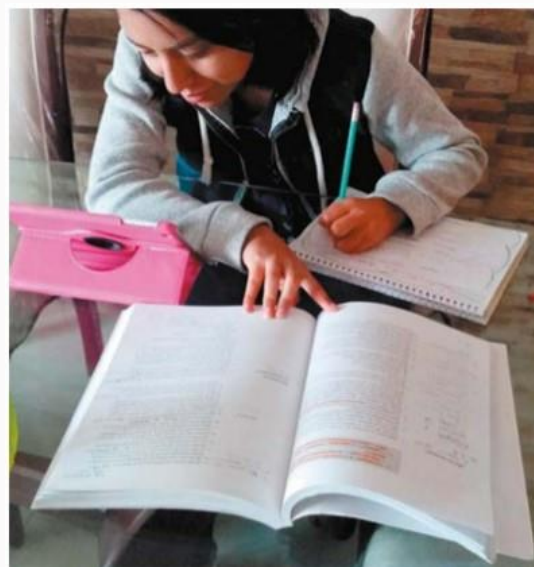
Con relación a los programas de estudio actualizados en 2016, estos conservan las orientaciones y principios pedagógicos esenciales de 1971. En lo general, se aprecia en ellos que los aprendizajes van de lo simple a lo complejo, están relacionados con situaciones particulares y concretas del alumno y buscan motivarlo a través del trabajo individual, de la interacción grupal y en equipo, a la búsqueda de respuestas y soluciones de los problemas que se le plantean, lo que contribuiría al logro de su autonomía.

Al analizar la estructura de algunos de los programas indicativos del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, es posible valorar si las actividades, la misma temática y la evaluación estipuladas allí, se dirigen al logro de los aprendizajes. Considerando que los aprendizajes propuestos (García, 2005: 4), —que promueven la adquisición de los contenidos básicos de cada asignatura—, pretenden ser las acciones que se lleven a cabo con los temas de la asignatura, establecer como meta la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la temática de la disciplina y, los aprendizajes globales deben establecer como referente las habilidades intelectuales de la cultura básica, se plantea la necesidad de iniciar un proceso de análisis de los programas con relación a su estructura interna y la congruencia de sus planteamientos entre los propósitos de la materia, los propósitos de unidad, los aprendizajes estipulados, su orden y gradualidad, puesto que desde la experiencia docente, se ha observado en ellos algunas inconsistencias.

Se propone para ello una metodología de contrastación entre los distintos elementos a partir de un marco teórico de diseño curricular, el cual se ejemplifica con la asignatura optativa de Taller de Comunicación I, impartida en el 5º semestre; ejercicio que se desarrolla en el documento extenso.

Otro de los problemas que se aprecia con mayor énfasis en los Programas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

radica en que el uso de las tecnologías se presenta como una cuota de modernidad y no como una necesidad intrínseca que, en gran medida, nos ayudaría a reafirmar el Modelo Educativo del CCH. Así, aunque se afirma que la tecnología “ha revolucionado las formas de comunicación, distribución de textos, difusión y acceso a la cultura” (Programas de TLRIID I-IV, 2016, p. 15), las razones de su inclusión en las asignaturas derivan hacia un ponerse al día, más que hacia un verdadero planteamiento de inclusión de nuestros principios rectores.



El uso de medios digitales nos permite repensar el conocimiento como algo más dinámico, que está en construcción permanente. De ahí que el concepto de cultura básica, como una de las exigencias de formación que deben cumplir nuestros estudiantes, considere que el saber es más un proceso que un producto. Sin embargo, en los programas de estudio del

TLRIID en sus cuatro semestres, se ha identificado que las competencias relacionadas con el uso de la tecnología siguen validándose por separado; su completa integración sigue estando pendiente; se requiere entonces que, aprovechando los beneficios de la tecnología, comencemos a generar experiencias comunicativas integrales en las que se lee, se escribe, se escucha y se habla.



Hasta antes de este año, la incorporación de las TICs y de las TACs quedaba al arbitrio de cada maestro o maestra. Fue hasta la pandemia por Covid 19 y el confinamiento sanitario que trajo aparejado, que la realidad nos obligó a hacernos conscientes de la necesidad de actualizarnos y ver en la tecnología una opción viable para la docencia. Una tarea pendiente será reflexionar cómo los medios digitales representan una manera

de las bases didácticas, pedagógicas y epistemológicas del Colegio. Cada área y cada asignatura han de replantear cuáles son las modalidades de la incorporación de la tecnología a partir de la naturaleza de su disciplina, de la filosofía del Colegio y del Modelo Educativo que sustenta al CCH. Se considera necesario replantear a profundidad los propósitos del área, tener la guía permanente del Modelo Educativo y jugar creativamente con los recursos. Las TICs y las TACs han de insertarse en nuestros quehaceres como una tradición, tomada la palabra en el sentido de “a través de lo que se dice”. El sentido dinámico de tradición coincidiría, de esta manera, con el de cultura básica; como una oportunidad de renovarse siendo lo que desde 1971 ya éramos.

La experiencia de investigar en el bachillerato ha estado presente como un propósito del Modelo Educativo del Colegio; como elemento esencial de la concepción del Plan de estudios vigente y del proyecto educativo del Colegio, se señaló que el bachillerato del CCH promovería entre sus egresados, la actitud propia del conocimiento científico ante la realidad; la aptitud de reflexión metódica y rigurosa y las habilidades que se requieren para inquirir, adquirir, ordenar y calificar información (CCH, 1996, 6). En los programas actualizados de 2016, se establece como un propósito general del Taller que el estudiante emplee “estrategias de investigación documental ajustadas a necesidades

académicas, sociales o personales, a través del procesamiento, la certificación y confiabilidad de las fuentes, impresas o digitales para la solución de problemas” (CCH, 2016: 17).

Participar en un proceso de investigación o llevar a cabo una requiere desarrollar y poner en juego todas las habilidades lingüísticas para describir, narrar, comprender analizar, interpretar y valorar problemas de diverso tipo que exigen seleccionar y discriminar la calidad de los textos que se consultan (CCH, 1996, 15). Diversos estudios (Guerrero y Guzmán 1991, Guerrero 1998, Guerrero 2008) han mostrado que “saber investigar” constituye uno de los aspectos que los egresados del CCH reconocen como valiosos en la formación que el Colegio les brindó.

Frente a la situación actual se precisa recuperar las intenciones formuladas en el origen, pues los profesores en el CCH tienen iniciativas disímiles para abordar la enseñanza de la investigación con sus estudiantes (Guerrero 2015, 21-22): unos priorizan el aprendizaje de métodos y técnicas, solicitan a sus alumnos decenas de tarjetas de trabajo y en suma, se preocupan por la forma y estructura del trabajo final pero la discusión de los



problemas y el proceso de integración son poco atendidos; otros, niegan la enseñanza de la metodología y se enfocan en el desarrollo de habilidades sin que exista la construcción discursiva del problema que medie como un eje rector y una sistematización en el proceso de búsqueda, lo cual da pie al tratamiento de temas polémicos sin una dirección clara y definida. Hoy tenemos la gran oportunidad de reformular la manera en la que hemos venido enseñando a investigar. Aunado a ello hay otros retos que se presentan; uno se refiere a la necesidad de sacar provecho del potencial que ofrecen las nuevas tecnologías para facilitar el acceso a un cúmulo inimaginable de información, lo que exige orientar a los estudiantes para que hagan uso de aquella que es confiable y pertinente promoviendo así procesos de pensamiento complejo.

La enseñanza de la literatura, particularmente en la materia de TLRIID, es una forma de concreción del Modelo Educativo del CCH, planteamiento que tiene sustento teórico en el enfoque comunicativo, cuyo principio es que el texto sea el centro del trabajo en la enseñanza de la lengua en contextos reales. En este sentido, el texto literario adquiere una importancia capital en la medida de que sus especificidades lo convierten en idóneo tanto para adquirir destrezas comunicativas como para comprender el mundo y sus vicisitudes.

Desde sus orígenes, en el CCH se hacía énfasis en fomentar el placer por la lectura en el alumnado, y lo principal fue procurar un acercamiento directo a las obras literarias; hoy se

mantiene viva la filosofía y valores de la enseñanza de la literatura. Los profesores fungen como promotores de la lectura de obras literarias y los alumnos adquieren el hábito de la lectura e incrementan su horizonte de conocimientos sobre las ciencias, las artes, la historia y la filosofía (la literatura en un sentido amplio), lo que en pocas palabras significa la adquisición de una cultura básica. En esta práctica los profesores y alumnos encuentran diversas dificultades que tienen su origen en ideas preconcebidas respecto de la lectura y en las condiciones para desarrollar el hábito. Una práctica didáctica usual es promover la libre expresión de los estudiantes (hablar o escribir) para exponer sus ideas, conceptos y opiniones; ésta representa una diferencia sobre la forma de abordar los textos literarios en clase. En el contexto del TLRIID, el reto es la búsqueda interminable de estrategias didácticas que el profesor diseñe de acuerdo con circunstancias concretas de cada grupo y cada ciclo escolar, para alcanzar el objetivo afectivo final, de que los jóvenes adquieran una actitud positiva hacia la literatura y desarrollen un gusto autónomo por la lectura, uno de los pilares del Modelo Educativo del CCH.



Consideraciones finales

Se plantea como un desafío no resuelto desde el diseño del programa de la materia de TLRIID, la integración de los grandes contenidos como un solo objeto de conocimiento y como resultado de ello, tanto en los programas como en la práctica docente se observa el abordaje parcializado y escindido de los aprendizajes, enfatizando en el aula aquellos en los que el profesor es especialista de su disciplina: la comunicación, la lingüística, la literatura o la investigación.

Como conjunto, el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación está conformada por dos materias que cursa el universo de los alumnos: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y Lengua Extranjera (Inglés o Francés); y por seis materias de las que los alumnos podrían optar por cursar hasta dos. Estas materias “promueven la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la comprensión y producción de textos verbales, visuales e iconoverbales.” (CCH, 2006). La orientación y sentido del área estipula el enfoque comunicativo como eje y punto de encuentro de las materias que la integran; si bien este enfoque ha sido refrendado en la última actualización de programas, hay profesores de las materias optativas que observan falta de elementos articuladores entre el enfoque didáctico y el disciplinario, a quienes les ha representado una dificultad en el aula.

Un último asunto que no se puede soslayar en este ámbito de reflexión es la nueva realidad, que nos ha refrendado la necesidad de incorporar la tecnología como saber básico y como un medio para el logro del aprendizaje; nos ha mostrado que aun cuando en la Universidad hemos presenciado un gran despliegue de recursos para la docencia a distancia hemos descubierto que los recursos en sí no son nada sin la mediación del profesor; que es necesario transformar nuestras prácticas para aprovechar esos recursos y crear nuevos espacios de aprendizaje y es en este contexto que los planteamientos de nuestro modelo educativo cobran plena vigencia, pues exige que las estrategias se desarrollen para que el alumno aprenda a aprender, aprenda a hacer y han de salvar la brecha de la distancia para lograr que también aprenda a ser.

Fuentes

- Colegio de Ciencias y Humanidades, U. A. (1 de febrero de 1971). Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios. Gaceta UNAM, II (extraordinario), pág. 8.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). Plan de Estudios Actualizado. CCH. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). Orientación y Sentido de las Áreas. México: UNAM.
- Consejo Universitario, Universidad Nacional Autónoma de México (1998) Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Aprobado el 22 de septiembre de 1998.
- Dewey, John (2007). Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Díaz del Castillo Prado, C. M. (2019). La concreción de los Programas de Estudio Actualizados en la opinión de sus profesores. Cuadernos del Colegio n° 12.

- Duch, Lluís. (2004). "Tradición y pedagogía" y "Retos actuales de la educación", en Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología. Herder. Barcelona, España.
- Flores T., J.C. y Mondragón M., A. I (2015, enero -abril). Resulta indispensable modificar la enseñanza de la investigación en el CCH. Poiética. La enseñanza de la investigación en el bachillerato, 5, 42 -45.
- Guerrero A., C (2015, enero -abril) La investigación, pilar del Modelo Educativo del CCH. Poiética. La enseñanza de la investigación en el bachillerato, 5, 18-23.
- Guerrero, Ma. E y Guzmán, L. (1991). Perfil del egresado del Colegio de Ciencias y Humanidades en su primer año de estudios profesionales. México: UNAM/CCH.
- Guerrero, María Elsa. (1998). Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes. México: Tesis de maestría, Cinvestav/DIE.
- Guerrero, María Elsa. (2008). Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil. México: Tesis de doctorado, Cinvestav/DIE.
- Lara Covarrubias, A. (2015, enero -abril). Enseñar investigación documental Poiética. La enseñanza de la investigación en el bachillerato, 5, 32-37.
- Ortiz Osés, Andrés (2012). La interpretación del mundo. Anthropos, UAM, Barcelona, España.
- Ricoeur Paul (1972). El conflicto de las interpretaciones. FCE, Buenos Aires.
- Universidad Nacional Autónoma de México (febrero, 1971). Gaceta UNAM. Tercera Época. II (Número Extraordinario). México: El autor.

Autores



Lic. Rosalía Gámez Díaz

Profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación
TLRIID
Colegio de Ciencias y Humanidades

Lic. José Miguel Góngora Izquierdo

Profesor del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación
TLRIID
Colegio de Ciencias y Humanidades



Dra. María Elsa Guerrero Salinas

Profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación
TLRIID
Colegio de Ciencias y Humanidades

Dra. Arcelia Lara Covarrubias

Profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación
TLRIID
Colegio de Ciencias y Humanidades



Mtro. Armando Moncada Sánchez

Profesor del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación
TLRIID
Colegio de Ciencias y Humanidades

Mtra. Cinthia Reyes Jiménez

Profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación
Taller de Comunicación
Colegio de Ciencias y Humanidades





Algunas reflexiones sobre la
vigencia del Modelo Educativo
del CCH desde el Área de
Matemáticas

Matemáticas

Algunas reflexiones sobre la vigencia del Modelo Educativo del CCH desde el Área de Matemáticas

Desde los orígenes del Colegio de Ciencias y Humanidades ha intentado ser innovador en su enseñanza de Educación Media Superior, y en la medida de lo posible, todas las propuestas de cambio que se han realizado han sido contemplando la permanencia de esta característica que distingue al CCH de cualquier otra Institución que ofrece este nivel educativo.

Se considera indispensable realizar una evaluación al Plan de Estudios actualizado, ya que al observar las características sociales y culturales de la población actual que se tiene en el Colegio de Ciencias y Humanidades, son muy diferentes a las que se tenían hace 24 años, cuando se realizó la última actualización.

Respecto a la actualización de los Programas de Estudio de Matemáticas, existen algunos aspectos que podrían mejorarse para que la propuesta educativa del Colegio siga siendo innovadora. Estos son los referentes a la evaluación, nivel cognitivo en los aprendizajes, estrategias sugeridas y

formas de trabajo en el salón de clases, mismos que se puntualizan en el extenso. Una deficiencia que ha estado presente y sigue sin abordarse en las actualizaciones de los Programas de Estudio, es la interdisciplinariedad, la cual requiere una inmediata atención.

Por otra parte, un aspecto importante que se debe retomar es la colegialidad, cuyo principal objetivo es contribuir al mejoramiento de la docencia y la formación de profesores quienes “compartirán sus experiencias, recibirán retroalimentación de sus pares y reconocerán el Modelo Educativo del CCH y su aplicación en la práctica (ENCCH, 2020, pág. 3)”. Si bien es tangible en los grupos de trabajo institucionales, algunos cursos, talleres o diplomados, esta actitud debe estar en concordancia con el Modelo Educativo y dar lugar a una colegialidad que se refleje verdaderamente en las aulas.



Algunos puntos que apoyan la revitalización de la colegialidad son:

- a) Socializar y concientizar sobre las ventajas de la colegialidad. Lo anterior es expresado por Little, citado en Rodríguez y Barraza (2015), “la razón para proponer el estudio y la práctica de la colegialidad es que, presumiblemente, algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen (pág. 18)”.
- b) Con respecto a los grupos de trabajo institucionales, es necesario que los profesores destinen tiempo suficiente y de calidad para poder compartir, reflexionar, retroalimentar y desarrollar un proyecto. Posteriormente implementar mecanismos para dar seguimiento, evaluar, recuperar y difundir los productos.
- c) Sobre la formación de profesores (referente a cursos y diplomados), se requiere fomentar en los profesores que apuesten por la calidad de estos y no por la cantidad, para ello quizá deban dejar de ser el principal criterio para la posición de un profesor en el escalafón. Estos requieren de tiempo para una mejor asimilación.



La presencia de la colegialidad debe y puede influir en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. “Desde las primeras decisiones que se emprenden, desde la conformación de los equipos de trabajo, de los proyectos con los que se interrelacionan, hasta la interacción dentro del aula” (Martínez, 2015, pág. 21).

Asimismo, para la UNAM y el CCH resulta elemental el reconocimiento, la formación y la actualización de los docentes dentro de la propuesta educativa del Colegio, ya que sus conocimientos y destrezas son fundamentales para el buen funcionamiento de los programas, y debe considerar las transformaciones sociales, la relación activa entre la institución, los alumnos, los profesores y los aprendizajes que se atienden en un determinado contexto, buscando favorecer la calidad de la enseñanza. Por ello, este proceso debe ser continuo y cubrir las diversas necesidades de docentes y alumnos a partir de la integración de sus distintos enfoques.





La formación integral de los profesores del Área de Matemáticas, su actualización y profesionalización deben considerar aspectos disciplinarios, pedagógicos, psicológicos, didácticos, tecnológicos, de inclusión, equidad educativa y cultura general, para que se fortalezca el compromiso de los docentes y sea un elemento que contribuya a la formación integral de los alumnos, y que sirva para alcanzar los principios que nos definen como institución dentro del salón de clases. La formación del docente ceceachero debe entonces cubrir diversos aspectos para el ejercicio de las labores académicas, la producción de materiales didácticos, el ejercicio de la tutoría, la participación en grupos de trabajo que fomenten la colegialidad, la interdisciplina y la asesoría académica, por mencionar algunos.

En respuesta a esto han surgido programas como la Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS), el programa de especialización en matemáticas de la Facultad de Ciencias, así como una gran variedad de diplomados, cursos y talleres que promueven la formación, actualización y reflexión sobre el quehacer docente.

Entre esta vasta oferta de recursos, cada profesor debe buscar la conformación de su propia trayectoria de formación, que parta de la apropiación del Modelo Educativo del CCH, el Plan y los Programas de Estudio, y atienda sus necesidades de acuerdo con las experiencias individuales.

Otro aspecto que no se puede ignorar es el uso de las TIC, debido a que en la actualidad su manejo debe ser considerado parte de la cultura básica, y así se visualiza en el Plan de Estudios y los Programas de Estudio de Matemáticas. Estos documentos proponen que el alumno se apropie del manejo de medios computacionales, fomentando tanto los lenguajes utilizados para la producción y la transmisión de la información y conocimiento, como la forma de entenderlos, aplicarlos y hacer uso adecuado y responsable de la información.



Actualmente en el Área de Matemáticas un número importante de profesores se ha preparado en el uso de algunas herramientas tecnológicas y plataformas virtuales y las ha incorporado a su práctica docente, sin embargo, falta mucho por trabajar en este ámbito y la contingencia sanitaria que estamos viviendo ha

acentuado la necesidad de incorporar las TIC a nuestras aulas de manera acelerada. Esta necesidad conlleva varios retos: contar con los dispositivos electrónicos y espacios adecuados; apropiación de conocimiento de plataformas y herramientas tecnológicas para diseñar espacios de enseñanza-aprendizaje acordes al Modelo del Colegio; fortalecimiento de la parte afectiva, (desarrollar la confianza en el manejo de herramientas tecnológicas), crear espacios que promuevan los materiales de calidad diseñados por los mismos profesores, etc. Lo anterior requiere tiempo y esfuerzo adicional del profesorado, sin embargo, el uso de las TIC contribuye a la actualización y mejora de la práctica docente.

La puesta en marcha del Modelo Educativo del CCH en el Área de Matemáticas, no busca formar alumnos que entiendan las ciencias matemáticas en todas sus dimensiones, sino sentar las bases y habilidades necesarias para que los alumnos puedan continuar con el desarrollo de esta ciencia bajo las directrices establecidas en el Plan de Estudios, y que comprendan que las

matemáticas forman parte de la construcción de otras ciencias, tanto experimentales como sociales.

Por lo anterior, para entender qué y para qué se debe enseñar matemáticas en el CCH se deben entender el Plan de Estudios, la Orientación y Sentido del Área y el Programa de Estudios de la asignatura respectiva. El cómo enseñar matemáticas es atendido desde la formación docente y el trabajo colegiado con las diferencias intrínsecas de la trayectoria de formación de cada profesor, por lo que para llegar a la concreción del Modelo Educativo es necesario un acompañamiento entre profesores del área que permita la discusión de los elementos necesarios.

Las prácticas y experiencias académicas en el aula que alcanzan los distintos niveles de concreción del Modelo, deben ser objeto de una constante socialización, seguimiento, análisis y evaluación que permitan su mejora, faciliten la práctica docente cotidiana y garanticen el logro de los propósitos de cada asignatura del área y en consecuencia mantengan al Modelo Educativo a la vanguardia, sin importar los cambios que sufra el entorno del Colegio



Autores



Mtra. Blanca Cecilia Cruz Salcedo

Profesora del Área de Matemáticas

Matemáticas

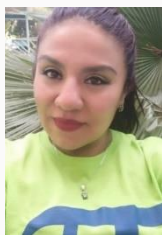
Colegio de Ciencias y Humanidades

Mtra. Adriana Alarcón de la Rosa

Profesora del Área de Matemáticas

Matemáticas

Colegio de Ciencias y Humanidades



Mtra. Petra Valles Rodríguez

Profesora del Área de Matemáticas

Matemáticas

Colegio de Ciencias y Humanidades

Mtra. Fabiola Medina Cabrera

Profesora del Área de Matemáticas

Matemáticas

Colegio de Ciencias y Humanidades



Ing. Carlos Federico Navarro Torres

Profesor del Área de Matemáticas

Matemáticas

Colegio de Ciencias y Humanidades



El gran reto: repensar la
relación entre la práctica
docente y el Modelo Educativo
de Colegio

Histórico Social

El gran reto: repensar la relación entre la práctica docente y el Modelo Educativo de Colegio

Introducción

La reflexión que se propone en este trabajo se sustenta en los principios y propósitos del Modelo Educativo del Colegio, pero sobre todo en la puesta en práctica de ese modelo en las aulas, es decir, frente a los alumnos que han transitado por ellas a lo largo de los casi cincuenta años de trayectoria institucional. Se trata de reflexionar hasta qué punto nuestro trabajo en el aula ha contribuido a la construcción de un

proyecto de enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales con rasgos distintivos y con aportaciones interesantes para la educación media superior de este país. En este proceso es necesario no perder de vista los éxitos, los problemas y los fracasos que han caracterizado a esta experiencia, a fin de contribuir al desarrollo institucional de los próximos años y consolidar nuestro modelo educativo desde las aulas.

Una enseñanza-aprendizaje diferente



En primer lugar, es importante destacar que la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el Colegio tiene como principio filosófico un paradigma distinto al de la

educación tradicional, esencialmente memorística y enciclopédica, además de fundamentos pedagógicos que tampoco se ciñen a este modelo. Tales principios tienen asidero en una visión humanística de la educación que va más allá de un exhaustivo repertorio de datos y contenidos sobre el pasado humano, está relacionado con el desarrollo de una conciencia social crítica y reflexiva, con un pensamiento histórico que comprenda lo

humano en un sentido integral y como un proceso en constante transformación. De igual forma, esta visión se arraiga en la concepción más amplia de cultura básica que promueve el Colegio (CCH, 2006: 12).

Un bachillerato en cultura básica

Desde el punto de vista de nuestra institución, el concepto de cultura básica tiene enorme valor para la formación académica de los estudiantes, pues trasciende la estructura del conocimiento disciplinario y parcelario, se relaciona con una dimensión más profunda del ser humano, de su pensar y actuar. En una perspectiva general, dicho concepto se halla entre dos polos igualmente importantes. Por un lado, se encuentra el dominio de los aprendizajes, habilidades, aptitudes y valores que contribuirán al desarrollo de una ciudadanía reflexiva, participativa y respetuosa de la diversidad. Por otro lado se ubican los conocimientos esenciales de las diferentes disciplinas que les permitirán a los estudiantes ampliar su saber científico y humanístico, así como la continuación de sus estudios hacia la educación superior. Estas dos caras de la moneda implican un juicio, un criterio y un equilibrio para lograr ese doble propósito de la educación en el Colegio. Por obvias razones, también exigen repensar nuestra práctica docente sobre el qué y por qué de lo que enseñamos.



Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser en Historia

El ejercicio de reflexión sobre la puesta en práctica del modelo del Colegio en el Área Histórico Social puso de relieve la importancia de fortalecer sus principios pedagógicos de manera sistemática, tanto en los profesores como en los jóvenes, a fin de consolidar nuestra propuesta educativa, pero sobre todo contribuir a una sociedad más reflexiva, crítica y participativa.



La visión de enseñanza-aprendizaje de la Historia que ha promovido el CCH durante sus años de existencia implica no sólo el dominio de habilidades de estudio sino el desarrollo de una serie de procesos mentales que favorezcan un conocimiento significativo y la metacognición. Por ello se vincula de manera estrecha con el aprender a aprender, ya que implica aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima que son la base para aprender a lo largo de la vida y propician que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, pero sobre todo lo ayudan a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y lo sitúan como actor central del acto educativo (CCH, 2013: 14). Por obvias razones, aprender a aprender constituye un aprendizaje estratégico que debería ser promovido en nuestras aulas hoy más que nunca debido al momento histórico que vivimos, caracterizado por la incertidumbre, los cambios vertiginosos y una inminente crisis civilizatoria.

En tanto, aprender a hacer constituye un reto igual de complejo que el anterior, pues con frecuencia nos enfrentamos a jóvenes que tienen dificultades

significativas de lectura y escritura, carecen de habilidades relacionadas con el estudio de las fuentes históricas y digitales, además de tener dificultades para comprender a plenitud procesos con alta abstracción y densidad conceptual como por ejemplo el capitalismo, el liberalismo o el socialismo. Todo esto nos habla de la importancia de generar en ellos habilidades intelectuales como la lectura crítica, la escritura argumentada, la elaboración de proyectos, el cuidado de sí mismos y de los otros, el trabajo colaborativo, etc., con el propósito de prepararlos para enfrentar problemas y situaciones conceptuales y prácticas que los ayuden a mejorar su propia vida y a la comunidad (CCH, 2006: 5).



Por último, hallamos el aprender a ser y la formación en valores que sigue siendo uno de los grandes retos en nuestra práctica docente, porque su implementación no sólo es compleja, sino porque en el Colegio no ha habido, entre los profesores del Área Histórico Social, un análisis y una reflexión crítica y sistematizada sobre el papel de la Historia en la formación de la identidad, de la ciudadanía, de la responsabilidad y el



compromiso social. Y este vacío resulta más evidente con la difícil situación que ha atravesado la UNAM en tiempos recientes, como una muestra de que no podemos seguir posponiendo este debate. Si bien en la introducción de los

programas de las materias de Historia Universal y de México se hace hincapié en la necesidad de formar a los estudiantes en el compromiso que tienen con la sociedad y en el desarrollo de una conciencia ciudadana, ya en el desglose de las diferentes unidades¹, el aprender a ser no aparece con esa claridad de los textos introductorios. Sin duda, hay mucho por hacer en este ámbito de la educación.

Repensar nuestra práctica docente

Aunque es probable que para nosotros como docentes represente un reto enorme, es importante hacer un verdadero ejercicio de autocrítica sobre nuestra práctica docente y cuestionarnos si realmente estamos aportando a la enseñanza-aprendizaje de la cultura básica que debería caracterizar hoy a las aulas del Área Histórico-Social. ¿Hasta qué punto hay un desfase entre nuestra enseñanza y las habilidades y destrezas de los estudiantes mexicanos del siglo XXI? ¿Nuestros conocimientos disciplinares están suficientemente actualizados para atender esos intereses? ¿Nuestra práctica

docente es congruente con los propósitos de la cultura básica que sustenta la enseñanza-aprendizaje de la Historia? ¿Los alumnos comprenden qué significa aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser en sus clases de Historia? Ciertamente, tales cuestiones implican un mayor compromiso docente, además de una práctica reflexiva permanente que coadyuve a la concreción de la propuesta educativa de nuestra institución, con el propósito de avanzar hacia el tipo de sociedad que queremos construir.



¹ Con algunas excepciones, como con el respeto a la diversidad y el hecho de valorar su cultura.

Fortalezas de nuestra práctica docente

Sin duda, una de las mayores fortalezas del Colegio y también uno de sus rasgos distintivos es el trabajo colegiado, actividad en la que nuestra institución ha sido pionera y ha adquirido una amplia experiencia que la sitúa en una posición de avanzada, sin que ello signifique que todo haya sido sencillo o apacible. Resulta significativo continuar con la promoción de esta forma de trabajo de manera estratégica, racional y democrática, como una manera de poner en práctica nuestro modelo educativo e impulsar nuestro desarrollo institucional con la participación de toda su comunidad académica.



Hacer un alto puede implicar también repensar los grandes aciertos del Colegio y construir un nuevo horizonte de posibilidades: una institución que calibre los enormes desafíos y dificultades que nos plantea la coyuntura actual y pueda, a 50 años de ser creada, desarrollar ideas renovadoras sobre el camino a seguir. Tal vez mirar lo construido durante casi cinco décadas ofrezca una oportunidad para la transformación con compromiso, cooperación e imaginación.



Fuentes

- Bokova, I. (2015). Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO.
- Coutinho, S. y Neuman, G. (2008). Un modelo de metacognición, orientación a objetivos de logro, estilo de aprendizaje y autoeficacia. Investigación sobre entornos de aprendizaje. *Creative Education*, 8(3), 131-151.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). Antropología I y II. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). Programa de Estudio. Área Histórico Social. Historia de México I y II. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). Programa de Estudio. Área Histórico Social. Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. México: UNAM.
- Díaz del Castillo, M. (Coordinadora) (Mayo-septiembre 2019). Nuevos Cuadernos del Colegio. No.12. Número especial.
- García Amilburu, M. (2009). Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación. Navarra: EUNSA-Astrolabio.
- Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (1996). México: UNAM.
- Propuesta de la Comisión Especial examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios (2013). México: UNAM-Colegio de Ciencias y Humanidades. Documento de trabajo.
- Secretaría de Programas Institucionales de la DGCCH. Documento interno (2019). México: UNAM-Colegio de Ciencias y Humanidades.

Autores



Dra. María del Carmen Galicia Patiño

Profesora del Área Histórico-Social
HUMC, Historia de México
Colegio de Ciencias y Humanidades

Dra. Elisa Silvana Palomares Torres

Profesora del Área Histórico-Social
HUMC, Historia de México
Colegio de Ciencias y Humanidades



Mtra. Nora Aguilar Mendoza

Profesora de la Secretaría de Programas Institucionales
Colegio de Ciencias y Humanidades

Lic. Erick Raúl de Gortari Krauss

Profesor del Área Histórico-Social
HUMC, Antropología
Colegio de Ciencias y Humanidades





Logros, alcances y retos en la
enseñanza de idiomas del
Bachillerato del Colegio de
Ciencias y Humanidades

Logros, alcances y retos en la enseñanza de idiomas del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades

Esta es una reflexión académica compartida sobre las circunstancias de la educación en la UNAM, en el contexto de, por un lado, hacer un balance retrospectivo de los logros, alcances y retos del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En esta reflexión retomamos las principales líneas sobre las que trabajamos (las académicas que suscribimos esta autoría) en un primer momento: a) señalar logros y retos de los programas de idiomas, b) situar nuestro espacio de estudio-observación en el aula

para dar cuenta de aquello que los profesores llevan a cabo en la vida cotidiana del CCH, c) formular interpretaciones sobre las zonas de claridad en los programas y d) identificar la persistencia de zonas que, para los profesores, continúan en la penumbra o en la total obscuridad.

En otro orden de ideas, esta reflexión también nos permite compartir algunas de las incertidumbres que la realidad nos ha impuesto: la enseñanza a distancia como estrategia de contacto ante la imposibilidad de abrir las escuelas.

1. El programa como construcción de la planeación. Colegialidad

Si tuviéramos que destacar una característica de los programas de idiomas en el CCH, diríamos que en sus distintas fases han sido producto de esfuerzos conjuntos y que la colegialidad ha sido parte de la metodología de trabajo en su construcción y en su puesta en práctica.

Para estudiar los impactos de los programas de 2016 como referentes de la docencia en el CCH, los maestros de Idiomas se esforzaron y lograron establecer circunstancias favorables para elaborar programas de estudio que contaron con avances muy importantes, si

se comparan los programas de otras dependencias de la UNAM. Por un lado, la elaboración y las múltiples y variadas acciones institucionales para darlos a conocer y para mejorarlos en diversas etapas de la actualización (talleres, foros, discusiones, ponencias, por ejemplo) estuvieron concentradas en torno a un equipo de trabajo que a lo largo del proceso de elaboración-concreción se conservó y fue nutriendo su consolidación con participantes diversos que se sumaron; esto produjo efectos de apropiación y de inclusión.

En el plano de la puesta en práctica, señalamos que, en las actividades intersemestrales e interanuales en el ámbito de la **formación de profesores**, también hubo avances. Los diseños (centralizados) de la política institucional se hicieron en equipos de trabajo que incorporaron distintas voces, modos e interpretaciones.



Con esto queremos destacar cómo la práctica de la administración académica puede llevarse a cabo dentro de márgenes que permiten identificar y jerarquizar problemáticas prioritarias y, en consecuencia, sumar esfuerzos que permiten potenciar acciones que redundan en la dirección de la “normalización de la docencia”.



Por el contrario, los cursos-talleres en los periodos intersemestrales e interanuales, ya en su aplicación en planteles (turnos matutino y vespertino) no han tenido los logros esperados, han corrido la misma suerte de las otras materias: una inscripción que ha ido a la baja y que ha obligado a compactar o de plano a suprimir algunas sedes. Aquí identificamos que el impacto previsto no termina de arraigarse en su práctica; por ello, sería interesante conocer y profundizar en sus

causas y consecuencias para poder plantear las alternativas que pudieran apuntar al reforzamiento de la política institucional de formación de profesores.

1.1. Diseño de materiales

Dentro de las prácticas propias del colectivo de idiomas sabemos que la elaboración de materiales didácticos desde hace mucho tiempo ha sido un espacio que frecuentan académicos organizados en **grupos de trabajo** institucionales², o bien, grupos de profesores que consolidan sus experiencias.

² De acuerdo a las reglas institucionales.

Estas formas de organización del quehacer docente contribuyen a reunir las especificaciones de los programas y dan cauce a la creatividad de los profesores; ponen en el centro los aprendizajes del alumno y, al ser sometidos a controles de calidad para su impresión institucional (Comité Editorial), mantienen distintas interpretaciones de los “aprendizajes indispensables” para cada uno de los cursos.



Igualmente es de destacar que este indicador —diseño de materiales didácticos— constituye, en y desde la práctica de la **colegialidad**, una forma de trabajo que resulta indispensable para estudiar e identificar coincidencias y discrepancias, así como para encontrar soluciones para el aula.

1.2. Secuencias didácticas

Las secuencias didácticas como estructura de trabajo para la puesta en práctica de los programas ha sido un referente en muchos de los distintos **espacios de trabajo, de intercambio y de reflexión**. Estas secuencias se han conformado como un conjunto de recursos que forman parte de los materiales que utilizan los profesores cotidianamente y

Los colectivos que contribuyen para producir materiales no solamente abarcan los compendios didácticos como tales, sino que también han incursionado en el ámbito de la evaluación, tanto en el sentido de instrumentos como en el sentido de las “guías para evaluación extraordinaria”.

Queremos detenernos un momento en estos productos académicos tanto por su utilidad como por la pertinencia para la “nueva normalidad”. En resumen, las guías para evaluación extraordinaria señalan los contenidos complejos y se acompañan con ejercitaciones, actividades y ejemplos para que el alumno se entrene por sí mismo o con el apoyo de asesorías. Destacamos que la experiencia de estos profesores en la elaboración de materiales didácticos sin duda facilitará el manejo, ahora, de la enseñanza a distancia.

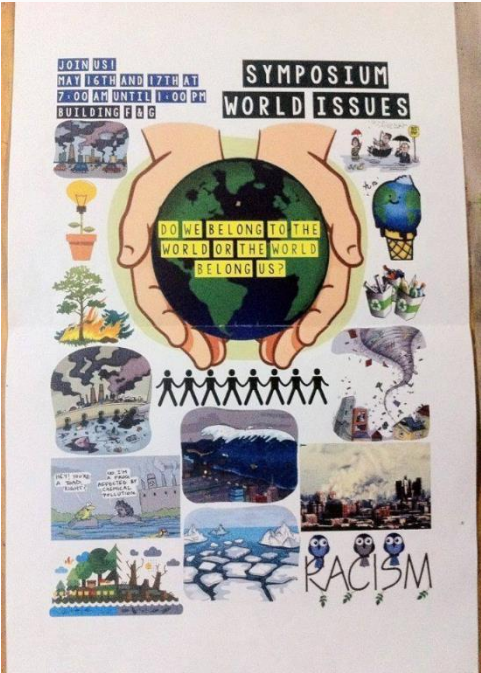
que resultan en un apoyo didáctico y de evaluación.



A pesar de que la controversia conceptual sigue planteándose, a saber, si se trata de un conjunto de acciones coordinadas y secuenciadas para el logro de un aprendizaje predeterminado o si es un conjunto de conjuntos. La dificultad no solamente es conceptual, sino que se

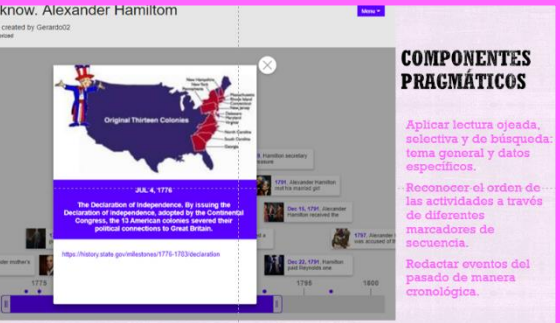
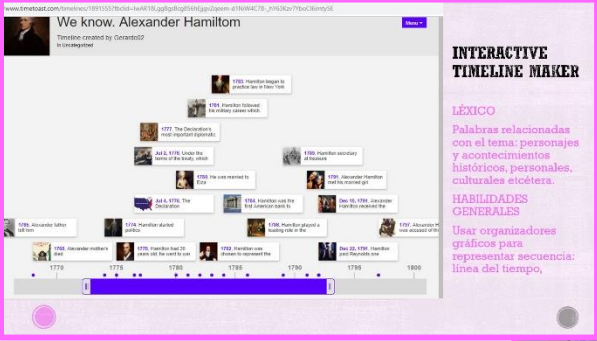
trata de propuestas creativas que determinan un "camino" o trayecto para poner en correlación contenidos, saberes y haceres que el estudiante moviliza para lograr una acción de comunicación.

1.3. Materiales: productos comunicativos



De acuerdo con las formas de trabajo y organización propias de los Idiomas, en el CCH encontramos que los profesores han sido exitosos al poder proponer conjuntos estructurados como "paquetes didácticos" para el trabajo cotidiano con los alumnos dentro de las aulas; de estos materiales podemos señalar que en muchos de ellos encontramos el manejo de conceptos del programa y de la concreción de los saberes del Modelo educativo del CCH.

A manera de ejemplos, podemos destacar que la organización interna de estos materiales sigue en paralelo la producción comunicativa sobre la base de productos comunicativos y no meramente como resolución de ejercicios o actividades sin correlación, o sobre la base de contenidos meramente gramaticales.



2. Del programa indicativo al programa operativo

Otro aspecto que resaltamos se refiere a la relación intrínseca que, dentro del aula, existe entre las formas prescriptivas y las formas operativas. Para el maestro esta **articulación armoniosa es organizada** en tiempos, en contenidos y en formas para su trabajo cotidiano. Los recursos didácticos esenciales para instrumentar los programas indicativos y operativos son: digitales e impresos



(comerciales y los elaborados por los profesores de idiomas del CCH). Para los maestros que utilizan materiales comerciales se plantea una problemática a la que deben dar solución mediante una programación adecuada de sus sesiones de trabajo y frecuentemente basada en un esfuerzo personal de adaptación de materiales, cuidado de la progresión, el ritmo, la planeación y la evaluación del aprendizaje, entre muchas otras tareas que atiende todo profesor serio. Equilibrar los distintos contenidos para poder lograr un producto comunicativo requiere de una planeación minuciosa del curso y sus componentes, así como

de la atención a las fluctuaciones de tiempo o bien cómo adaptarse a las eventualidades o imprevistos.



Señalamos ejemplos en donde encontramos las prácticas de políticas académicas que pueden ser coordinadas y articuladas a través del trabajo colegiado para permitir el intercambio de experiencias entre profesores y al mismo tiempo facilitar que los profesores compartan y enriquezcan, modificando o no, materiales de colegas.

3. De la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia

A continuación, reagrupamos algunas interrogantes en torno a tres ámbitos. se trata más de reflexiones e interrogantes que de propuestas de solución.

3.1. Los retos tecnológicos

Para muchos de los docentes en ejercicio, la comunicación a distancia y en ambientes virtuales ha venido a trastocar zonas de confort. El manejo de **nuevas tecnologías de manera eficaz plantea retos** que quizás solamente conocíamos de manera teórica. ¿Cómo usar una plataforma de comunicación tipo Zoom o Google Meet? desde la selección de los botones de teclado hasta la solución a planteamientos de interrupción.



¿Podemos homologar el uso de una plataforma de manera institucional para propiciar el seguimiento de presencia-ausencia de usuarios?

¿Cómo intercambiar experiencias entre usuarios (profesores o alumnos) para enriquecer las experiencias de éxito-fracaso en el manejo de la tecnología?

3.2. Los retos metodológicos

El profesor y el alumno **complementarán los espacios de enseñanza y de aprendizaje** entre las sesiones presenciales y las sesiones a distancia.

Para retomar indicadores a los que aludimos anteriormente, ¿cómo planear una sesión presencial articulada con una sesión a distancia?

¿Qué tareas comunicativas proponer para desarrollarse en sesiones P o AD?

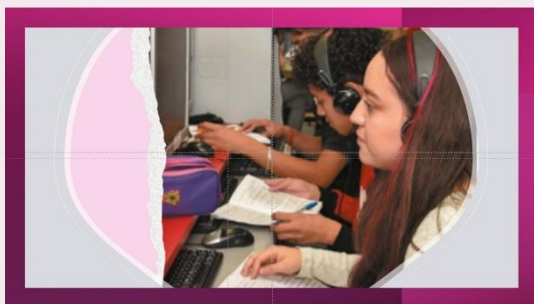
¿Cómo propiciar la formación en autonomía sin sucumbir en ninguno de los riesgos producto versus proceso en el aprendizaje?



El nuevo ciclo, el nuevo Colegio requiere de docentes que se atrevan a aprender, a incursionar en las formas de docencia que la tecnología nos ofrece.

3.3. Los retos para la institución

Nuevamente la institución necesita mirarse en el espejo de la nueva institución para **diseñar políticas académicas que den cuenta de la resiliencia para apoyar a profesores y a alumnos en este nuevo ciclo.**



¿Los alumnos encontrarán en sus profesores facilitadores y promotores del aprendizaje?

¿Los profesores trabajarán con alumnos para que en conjunto construyan enseñanzas y aprendizajes que hagan de ellos el equipo de los nuevos universitarios?

¿El nuevo CCH, el que enfrenta el cambio tecnológico, diseña políticas académicas de mediano y largo alcance para sentar las bases del nuevo CCH?

Autores



Mtra. Angélica Barreto Ávila
Profesora del Departamento de Inglés
Inglés
Colegio de Ciencias y Humanidades

Mtra. Guadalupe Martínez Reyes
Profesora del Departamento de Francés
Francés
Colegio de Ciencias y Humanidades



Mtra. Araceli Padilla Rubio
Profesora del Departamento de Inglés
Inglés
Colegio de Ciencias y Humanidades



La educación filosófica en el
Colegio de Ciencias y
Humanidades



La educación filosófica en el Colegio de Ciencias y Humanidades

¿Qué sentido tiene la educación filosófica sustentada en el Modelo Educativo del Colegio? ¿Qué asunción del Modelo Educativo del Colegio tenemos los docentes de Filosofía en la intervención educativa real concreta?



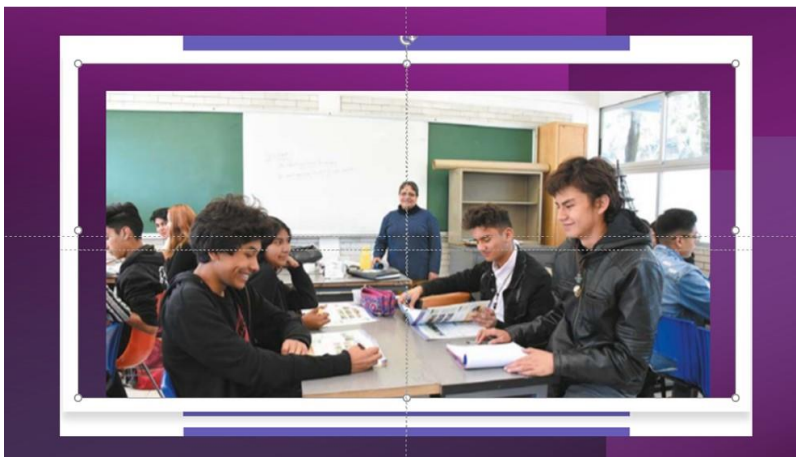
En los principios del Colegio se postula como un objetivo primordial buscar condiciones en las diferentes áreas y ámbitos del Colegio, para la formación de un sujeto autónomo a partir de procedimientos, aptitudes y valores disciplinarios, tomando en cuenta tanto la dimensión cognitiva como la afectiva. Y, por otro lado, tomando como referente nuestro tiempo y nuestro espacio, es decir, nuestra realidad concreta, profundizar, en el sentido propio del proceso de pensar filosófico, en formar alumnos tales que puedan por sí mismos apropiarse y externar la síntesis entre razón/emoción, donde se aprenda a construir argumentos para poder construir ideas y razonamientos prácticos más allá de la vida escolar.

En las prácticas educativas del Colegio los elementos relevantes son cuatro: 1. El estudiante como actor de su propio aprendizaje, quien aprende a aprender. 2. La cultura básica frente al enciclopedismo; una educación sustancial para la vida escolar y social. 3. La organización escolar por áreas que proporcionen al educando una visión humanista y científica del conocimiento; 4. La concepción del profesor como guía del aprendizaje; enfatizamos aquí la concepción de docencia reflexiva y colegiada.



Considerando estos ejes del Modelo Educativo, en la formación filosófica del alumno debe partir de llevar al alumno a la reflexión, análisis y cuestionamientos de sus propias creencias y de las esferas dominantes. Por tanto, se busca que sean capaces de diferenciar y adentrarse en los diferentes tipos y etapas del razonamiento.

De esta manera se llega a entender el proceso de la argumentación, y dentro de éste, como construir argumentos objetivos, válidos, sustentables pudiendo diferenciar aquellos argumentos falaces. Con estos andamiajes los alumnos comienzan a diferenciar ideas y patrones circulantes en nuestro entorno siendo ellos quienes eligen qué pensar y qué creer.



Derivado de ello, desde la concepción del Modelo Educativo del Colegio, la cultura filosófica básica en la que se debe centrar el trabajo docente tiene como prioridad la formación de los estudiantes como ciudadanos, lo que se concreta en el desarrollo del pensamiento formal lógico, la promoción de las

habilidades necesarias para la argumentación coherente y justa; las capacidades discursivas que son necesarias para el intercambio de ideas y la negociación de perspectivas, el impulso a las capacidades de deliberación racional y de previsión y consideración de consecuencias prácticas de las decisiones individuales, la promoción de las capacidades de revisión de las alternativas relevantes que pueden operar en la solución de conflictos o problemas prácticos, antes de llegar a conclusiones definitivas, inamovibles o prejuiciosas y el afinamiento de las actitudes de cooperación e interacción social.

Lo anterior invita a la reflexión sobre la práctica docente y sus objetivos con el propósito de ubicar la intervención pedagógica que ayude a lograr la formación filosófica básica del CCH, y por ende, a los fines educativos del nivel medio superior de la UNAM.

Es necesario que los estudiantes experimenten de manera activa su propia formación; que mantengan una actitud abierta y responsable para alcanzar las metas formativas y cognitivas necesarias para su óptimo desarrollo como individuos. Es por ello que la educación filosófica no se ha concebido como transmisión de datos, sino como la formación en procedimientos, aptitudes y valores de las disciplinas y de las áreas del conocimiento.

No se trata de una concepción fija inmóvil de Modelo Educativo, sino de la construcción comunitaria que internamente se realiza en continuo diálogo al interior de la institución con relación a las demandas sociales a ese nivel educativo y a la actualización de las disciplinas del Plan de Estudios.

Las materias que se imparten en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Filosofía I Y II (obligatoria para todos los estudiantes del CCH) y Temas Selectos de Filosofía (opcional). Los Programas de Estudio de establecen para ambas los aprendizajes filosóficos fundamentales a desarrollar. Para cada una de las dos unidades por semestre, los docentes, preferentemente en grupo colegiado optan por al menos un tema por cada uno de los dos aprendizajes de cada unidad. De manera que, desarrollan dos temas por unidad, sumando un total de cuatro temas por semestre. Para la materia de Filosofía se establecieron como ejes transversales la dimensión filosófica del ser humano y la argumentación filosófica.



El curso de estas materias dota a los estudiantes de aprendizajes significativos, lo que implica procesos complejos en los que se involucran aspectos cognitivos y afectivos. Además, promueven la identificación de aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que los aplique en sus acciones cotidianas y aprecia el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo.



Otra de las herramientas que otorga al alumno el conocimiento filosófico es el dominio y aplicación de diversos métodos de evaluación de argumentos; la distinción de los falaces de los no falaces, los convincentes, persuasivos, y engañosos, para la construcción de sus juicios, en el ejercicio de su razonamiento práctico.

Con estas herramientas el docente que imparte filosofía puede partir a la otra gran dimensión, básica y necesaria en nuestro tiempo: la ética, teniendo claro que no se trata de ningún adoctrinamiento, sino de brindarles recursos para que se den cuenta de que a ellos les corresponde y corresponderá tomar muchas decisiones pero que, toda decisión y acción tiene repercusiones en ellos, en los otros, o en ambos. Que no vivimos aislados y que, independientemente de la ideología, como seres humanos debemos reconocer que existen límites para vivir y crear comunidades. En consecuencia, no hay nada más concreto que la enseñanza de los valores, de ahí la importancia de que aprendan a develarlos como parte de su propia construcción tomando en cuenta la responsabilidad y repercusiones de sus acciones.



Asimismo, con estos grandes bloques, los alumnos puedan adentrarse, relacionando todo lo visto, a la dimensión estética y descubrir el sentido de la estética, primero como parte de pensar filosófico y después como una experiencia gozosa que permite recalibrar el sentido de lo verdaderamente humano: el arte.

Para llevar a cabo una docencia de la Filosofía en correspondencia con el Modelo Educativo del Colegio, es necesario que los profesores conozcan y tengan como referente en la actividad del salón de clases, en la actividad colegiada los documentos construidos colectivamente que como idea regulativa Kantiana iluminan el horizonte educativo propio del CCH, tales como el Modelo Educativo del Colegio, su Plan de Estudios, la actualización de todos ellos y de los programas de las materias, sin embargo, también se requiere de la reflexión de lo real concreto vivido para enfrentar los retos de una educación de mejor calidad.

Para esto, los docentes con base en la libertad de cátedra y su propia formación filosófica desarrollan los contenidos temáticos considerados como orientaciones en referencia a los aprendizajes que involucran habilidades, actitudes, valores y conocimientos.

Se identifican como los principales problemas que se enfrentan en la materia para lograr plenamente y de manera amplia sus propósitos: la lectura incompleta, parcial de los programas, su no asunción por parte de algunos docentes, la carencia en las bibliotecas de



los planteles de los textos que están indicados en el programa de estudios, la falta de formación docente para los temas de Lógica Informal y Argumentación, así como de Bioética y de los contenidos filosóficos de Estética contemporánea.

Es por todo esto que la enseñanza de la filosofía en el Colegio jamás deja de ser una aventura de descubrimiento, que va desde los cánones científicos hasta el placer estético (muchas veces no descubierto por nuestros discípulos), pasando por el develar de los escondites de la naturaleza humana hasta el gusto y razón de ser del arte de nuestro tiempo.

Autores



Mtra. María del Carmen Calderón Nava

Profesora del Área Histórico-Social

Filosofía

Colegio de Ciencias y Humanidades

Lic. Virginia Sánchez Rivera

Profesora del Área Histórico-Social

Filosofía

Colegio de Ciencias y Humanidades





