



Nuevos Cuadernos del Colegio

enero-marzo, 2016

8



**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

Dr. César Iván Astudillo Reyes
Secretario de Atención a la Comunidad
Universitaria

Dra. Mónica González Contró
Abogado General

Lic. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General

Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez
Secretario General

Lic. José Ruiz Reynoso
Secretario Académico

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera
Secretaria Administrativa

QFB. Delia Aguilar Gámez
Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje

Mtra. Beatriz A. Almanza Huesca
Secretaria de Planeación

C. D. Alejandro Falcón Vilchis
Secretario Estudiantil

Dr. José Alberto Monsoy Vásquez
Secretario de Programas Institucionales

Lic. María Isabel Gracida Juárez
Secretaria de Comunicación Institucional

M. en I. Juventino Ávila Ramos
Secretario de Informática

Directores de los planteles

Lic. Sandra Aguilar Fonseca
Azcapotzalco

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Naucalpan

Mtro. José Cupertino Rubio Rubio
Vallejo

Lic. Arturo Delgado González
Oriente

Mtro. Rosalío Luis Aguilar Almazán
Sur

NUEVOS CUADERNOS DEL COLEGIO

Número 8

Enero-marzo 2016

Responsables

Dr. José de Jesús Bazán Levy

Lic. María Isabel Díaz del Castillo Prado

Índice

Presentación.....5

José de Jesús Bazán Levy

Formación de profesores7

José de Jesús Bazán Levy

La formación de profesores de asignatura en ciencias: un reto para la renovación del Colegio 11

Enrique Zamora Arango

La formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades: un reto 17

Nery del Carmen Becerra Tapia

Algunas acciones para mejorar la docencia y la formación de profesores en el CCH23

Trinidad García Camacho

Modelo educativo, actualidad y formación docente en el CCH35

María Isabel Díaz del Castillo Prado

Propuesta para el Sistema de Formación de Profesores para el Centro de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM.....45

José de Jesús Bazán Levy

María Isabel Díaz del Castillo Prado

Presentación

Coincide, prácticamente toda la comunidad docente, en que su formación es una de las condiciones para avanzar en acercarse a la utopía del Modelo Educativo del Colegio. Es este, en efecto, más un proyecto de culminación inalcanzable (todos los alumnos, todos los profesores, todas las clases, todos los Planteles, siempre) y al mismo tiempo irrenunciable. Como todas las aventuras que merecen la vida.

En la tercera etapa del Seminario sobre el Modelo Educativo del CCH, discutimos el tema de la formación mirando hacia las condiciones que el propio Modelo prefigura. Si el aprendizaje de los alumnos incluye aprender a aprender, en una adquisición progresiva de autonomía académica, ésta será imposible si los profesores no han desarrollado la misma habilidad o si han dejado de practicarla, por la idea que quizá no formulan ni para sí mismos, de haber llegado a una altura intelectual que no tiene senderos para ir más arriba.

Cada uno de los artículos recogidos en este número trata el tema de la formación con acentos propios. Con frecuencia, sin embargo, aparecen señalamientos sobre la dispersión y la ausencia del rigor deseable, y a nuestro alcance, en los cursos que el Colegio y las varias entidades universitarias ofrecen a los profesores.

Se llama la atención sobre la desventaja de los profesores de asignatura y la necesidad de ofrecerles condiciones suficientes, no sólo salariales, sino principalmente de reconocimiento y de seguridad laboral. A esta necesidad se opone el abandono de la orientación de no multiplicar sin atención el número de profesores, ofreciendo un grupo a cada aspirante, que se justifica, en algunos casos, recurriendo a las necesidades, a veces urgentes, de cubrir grupos vacantes. Este mecanismo, sin embargo, invita a la abstención del compromiso con el proyecto del Colegio, al acumular una inversión alta de tiempo de transporte, un salario insignificante y el cansancio de quien, en otra escuela, ya enseñó el número de horas de un turno ordinario. Sin embargo, en el Colegio ha habido otros intentos exitosos de reunir paquetes razonables de grupos, para ofrecer condiciones menos onerosas a los nuevos profesores.

Hay también, entre los textos que siguen, un recorrido completo de las concepciones que deben guiar la formación para un desarrollo del Modelo Educativo del Colegio. Una de las ideas pocas veces enunciada es la actitud académica que conviene al Colegio asumir para recuperar, no las formas estrictas de sus intentos exitosos de formación, los diplomados para los nuevos programas de 1996, los TRED y sus variantes, el PROFORED, sino los elementos y enfoques ya ensayados que pueden articularse hoy, tomando en cuenta las condiciones institucionales y las variaciones culturales atendibles.

Por otra parte, en otro de los textos se destaca la articulación entre el modelo de docencia adecuado para el desarrollo del Modelo Educativo del Colegio y la formación de profesores. Describir los rasgos fundamentales de una docencia pertinente para los propósitos educativos de nuestra institución es indispensable para dar impulso a una reforma de la docencia, a pesar de su aparente complejidad, objetivo que el Colegio puede plantearse como instrumento indispensable para que sus cambios de programas tengan un efecto discernible en los aprendizajes de los alumnos y no terminen incrementando la colección de programas elaborados y agotados en su mera aprobación.

Otra orientación de no frecuente aparición consiste en la de dar importancia a una investigación no de especialistas para revista acreditada, sino dirigida a la docencia y el aprendizaje.

Incluimos, finalmente, un proyecto completo de Sistema de Formación de Profesores. La formación del Colegio ha sido extensa, profunda menos que variada, pero no la hemos convertido en sistema, es decir, un conjunto de actividades (no digo sólo cursos, ni diplomados, ni especializaciones, sino todos ellos) de formación articuladas y progresivas en las grandes líneas en que puede crecer un profesional de la docencia.

El Sistema que presentamos tiene antecedentes, para simplificar, elaborados en este siglo, lo que no descarta ni menosprecia elementos anteriores. Sin embargo, estados de ánimo, más que decisiones de gobierno responsables, impidieron su instauración desde hace tres lustros. Pareció, en efecto, que clasificar a los profesores por su antigüedad era misteriosamente agresivo, cuando, sin imaginar que se trata de un mecanismo infalible, el tiempo que se ha dedicado a enseñar tiene que ver, en no pocos de los casos, con la maduración de una experiencia abonada por la reflexión del profesor sobre su propio trabajo, a lo que contribuyen los informes de docencia formulados con actitud de aprendizaje, y los cursos que, en su multitud y hasta desorden, han tomado por 40 horas por año desde hace 20 o 30 años.

Publicamos este proyecto, porque tiene el valor de una aportación que puede completar los proyectos actuales, en febrero de 2016, que considera el Departamento de Formación de Profesores y porque seguimos convencidos que la comunidad puede inventar y proponer y no sentarse a esperar que los milagros se produzcan quien sabe cómo.

En resumen, este número de *Nuevos Cuadernos del Colegio* justifica plenamente la novedad, que, repito, se refiere sólo al formato digital, y la libre escritura de temas capitales y pertinentes para el crecimiento del Colegio.✠

Seminario sobre el Modelo Educativo del CCH.
Febrero de 2016.

Formación de profesores

Profesor José de Jesús Bazán Levy

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

TLRIID I a IV

Plantel Naucalpan

blevy@cch.unam.mx

Resumen

El siguiente artículo intenta una síntesis de las ideas sobre formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades derivada del Modelo Educativo y coherente con sus opciones educativas. No desarrolla con amplitud los temas reunidos en su desarrollo, sino apuesta más a servir de recordatorio de lo escuchado y discutido en las sesiones del SEM3, la tercera etapa del Seminario de Modelo Educativo.

En muy pocas palabras el texto mantiene como eje la orientación de que los propósitos educativos del Colegio demandan que los profesores tengan comprensión y dominio productivo de los mismos para poder formar los alumnos que el Modelo demanda.

Palabras clave: formación de alumnos, formación de profesores, Modelo Educativo.

La ambición del Seminario de Modelo Educativo no es el saber por sí mismo y sin más, sino intentar modificar los comportamientos institucionales y comunitarios, para que las ventajas del Modelo determinen los aprendizajes y las prácticas docentes que los promueven.

De ahí el itinerario que hemos seguido al partir de alguna descripción de los aspectos característicos del Modelo, para pasar a las áreas y a los programas de sus materias y explorar, hasta este momento, la formación adecuada para una docencia que corresponda a los rasgos determinantes del Modelo estudiados, desde el inicio de una docencia inexperta, pero comprometida, hasta la experiencia que puede alcanzarse al cabo de varios años de trabajo persistente.

En el texto que ahora escribo me limitaré a señalar, sin desarrollarlos, los rasgos esenciales de la formación que requieren los profesores del Colegio, mucho más como una lista de aspiraciones que como un programa de trabajo detallado.

Enfoques generales

1. Si la docencia del Colegio aspira a llevar a los alumnos a apropiarse de un modelo de cultura básica, productiva, en Ciencias y Humanidades, en conocimientos y valores, autónoma en la adquisición de conocimientos y en la evaluación alética de los mismos, un profesor del Colegio no puede carecer de ninguno de estos conocimientos, comportamientos y actitudes. Un profesor, cuando pensamos en la formación como construcción de una forma específica de ser humano, no lo será realmente, si no modela su propia existencia, al menos en el ámbito profesional, en su servicio docente a los alumnos.
2. Si pensamos en los formadores de profesores, el esquema vuelve a aparecer. Sin embargo, esta exigencia, que parece una simple repetición específica de que *nadie da lo que no tiene*, en la docencia va más allá. Es mucho menos eficaz, en efecto, ofrecer un curso a profesores colegas en el que se repiten los mismos contenidos para acumular puntos repetidos durante años, que una actividad formativa, incluso sobre los mismos temas, pero renovada específicamente para el grupo que ahora lo recibe. Dar un curso nuevo tiene una componente de nuevos aprendizajes.

Un ejemplo modesto, pero claro y simple, tiene lugar en Taller de Lectura (TELERIID) donde cada lectura de la misma novela dice ideas, provoca sentimientos y reflexiones diferentes cada año, por lo que, cuando se emprende la Unidad que la contiene, se impone una nueva lectura, que haga resonar los sentidos del relato en un lector, el mismo profesor, que no es el mismo exactamente que un año antes. No pretendo exagerar las diferencias, pero sí afirmar que los contenidos del aprendizaje deben ser aprendidos de nuevo cada vez que se enseñan y evitar su agotamiento, acaso insensible para el profesor mismo.

Hay aquí una aparición del postulado del Colegio de que no sólo hay que saber, sino saber cada vez de nuevo, es decir, mantener viviente el deseo de seguir aprendiendo, sin lo cual *aprender a aprender* carecerá del impulso afectivo para mantener un aprendizaje interminable que nunca deje de ser objeto de deseo y que nos proponemos transmitir a los alumnos como una componente valiosa de la formación que queremos compartir con ellos.

3. Si la finalidad expresa de la formación, según los postulados del Seminario, es mejorar la docencia, las actividades de formación del Colegio requieren una orientación que las lleve a concretarse e innovar en la práctica. Esta orientación no niega la importancia del saber por sí mismo, sin cuya presencia todo puede terminar en la confusión y el desorden, pero tampoco atribuye a éste el papel central. Todo curso debe tender a la aplicación reflexiva y conceptualmente

sólida de lo que enseña, pero no puede limitarse a una cultura de teóricos de la docencia.

4. Los aspectos conceptuales y enunciativos no pueden reducirse a su repetición, ni siquiera a su ampliación, sino servir para hacer más certera la reflexión sobre las propias prácticas docentes, formular hipótesis sobre sus posibilidades de mayor amplitud y profundidad.

Algunas consecuencias operativas

De las consideraciones anteriores se derivan varias consecuencias importantes:

1. Los cursos deben proponer modalidades varias de puesta en práctica de los conceptos que transmiten, puesto que, a riesgo de repetir, tratamos de formar profesores y no investigadores o especialistas de instituto.
2. Un mecanismo para reforzar el aprendizaje de prácticas consiste en que toda actividad de formación culmine con la invención por los participantes de formas de puesta en práctica en su docencia de sus nuevos aprendizajes, más allá de la mera explicación de conceptos, puesto que se trata de cursos para profesores. Es ésta acaso una de las más certeras formas de evaluación del aprovechamiento de los cursos.
3. Todos los cursos deben incluir una iniciación a la reflexión sobre la propia experiencia, si ésta no ha comenzado, o mejorar los procedimientos hasta entonces aplicados, los cuales nunca resultan tan simples como podrían parecer. En la docencia, en efecto, intervienen dimensiones de saber, afectivas, sociales, conflictivas, que ponen en entredicho las capacidades de los profesores, por lo que la huida, el enmascaramiento y otros recursos inconscientes nunca desaparecen ni dejan de actuar para mantener la autoestima y vivir apaciguados, aunque sea a costa de algunas disfunciones.
4. Los responsables directos de las actividades formativas deben cumplir con los requisitos que la institución establezca y no simplemente auto-proponerse y ser aceptados sin verificación ninguna. Esta omisión ha tenido consecuencias indeseables en los últimos años, en particular en la ausencia de comprensión del modelo educativo en los profesores nuevos y en sus preguntas pasmadas sobre cómo aplicarlo a la docencia.
5. Un requisito para impartir cualquier curso es haberlo tomado. La experiencia de aprendiz incrementa la sensibilidad para reconocer los aspectos cuya comprensión y, sobre todo, su puesta en práctica, demandan mayores esfuerzos.

Conclusión

En resumen: estamos comprometidos con la formación de alumnos según el Modelo Educativo del Colegio, debemos por consiguiente disponer de una cultura básica acorde con aquél. Quienes forman a los profesores del Colegio, no sólo deben cumplir el mismo requisito, sino estar recientemente renovados en su comprensión y, sobre todo, en las posibilidades de ponerlo en práctica. La experiencia reflexiva sobre la docencia es un instrumento central para mejorar las prácticas profesionales de los profesores y un mecanismo que concreta el aprendizaje permanente y su autonomía. La conducción de los programas de formación define requisitos y la institución tiene la responsabilidad de verificar que se cumplan.

Con gusto reconozco mi deuda a la lectura de varios capítulos de Philippe Perrenoud sobre uno de sus temas predilectos, la formación de profesores. Sin embargo, sus préstamos son más de ideas, centrales y valiosas, que de cualquier desarrollo sistemático.✘

La formación de profesores de asignatura en ciencias: un reto para la renovación del Colegio

Profesor Enrique Zamora Arango

Área de Ciencias Experimentales: Física I a IV

Plantel Naucalpan

ezamoraran@yahoo.com

Resumen

A partir de la consideración general de las condiciones de trabajo de los profesores de asignatura del Colegio, se plantean, en primera instancia, algunas sugerencias para apoyar su mejora; así también, algunas acciones para recuperar la experiencia docente de los profesores experimentados. En segundo término se plantean líneas generales para la formación de profesores a partir de los principios del Colegio sobre el saber, saber hacer y saber ser en la docencia.

Palabras clave: condiciones laborales, profesores de asignatura, experiencia docente, formación docente, saber ser, saber hacer y saber ser en la docencia.

Introducción

Desde hace años, en el Colegio se realiza una actividad llamada de formación de profesores. Se hace en forma institucional, con la participación de los profesores interesados en la formación de otros profesores, sean estos de la condición que sean; todo ello con la mejor intención: hacer que el desempeño de los profesores sea cada vez mejor en su trabajo cotidiano con los alumnos. Sin embargo, actualmente la formación de profesores en el Colegio no tiene ni pies ni cabeza, resulta ser una oferta desarticulada, sin directrices y realizada por las instancias correspondientes de forma tal que termina, en mi opinión, en demasiado esfuerzo y poco provecho.

El problema no es fácil de acometer y resolver. Sin embargo, cuando se informa sobre este rubro, se habla del número de cursos dados por periodo y área, pero no del tipo de impacto o aprendizajes logrados por los maestros o qué aspectos específicos de la formación, previamente detectados, fueron subsanados. La impresión que se quiere dar aun así, es que todo está bien o que... ¿podría ser peor?

Una dificultad seria que actualmente enfrenta el Colegio, es la gran cantidad de profesores "nuevos" (que no necesariamente novatos) que se han incorporado al Colegio, debido a la salida, por múltiples razones, de profesores de gran experiencia

y valor que, por cierto, no tuvieron oportunidad institucional de “pasar la estafeta” a algunos de los que ahora se han incorporado al Colegio.

Al respecto, podrían organizarse cursos especiales impartidos por estos profesores, en los cuales compartieran, especialmente con los profesores de poca experiencia en el Colegio, algunas estrategias exitosas que pudieran ejemplificar a los asistentes formas de actuar en el aula para promover el aprendizaje de contenidos específicos, para propiciar que, en consecuencia, los profesores puedan ponerlos en práctica. De manera equivalente, podrían funcionar seminarios formados con tal propósito.

Se sigue contratando al personal y se incorpora a la labor docente “en frío”, al parecer por una directiva académica que no permite que los profesores se incorporen cobijados por grupos de profesores con experiencia que los pudieran orientar, para incorporarse a un sistema que, en teoría, es diferente de la generalidad de bachilleratos que hay en el país.

No se conoce nada acerca de las motivaciones de quienes, empujados por la necesidad de empleo, en primera instancia, buscan una opción salarial que, aunque pobre, no es despreciable; no hay duda de que eso aún caracteriza el espíritu universitario.

Aquí empiezan las dificultades, refiriéndome a los profesores que se incorporan y que son de asignatura en su mayoría: ¿Se debe exigir a esos profesores cumplir con cursos cuya naturaleza desconocen y cuya aportación en su formación es bastante dudosa? ¿Se les debe exigir cumplir en esos casos para poder continuar con un trabajo inestable, escaso y mal pagado? ¿Existen otras posibilidades que permitan formar a los profesores sin que, en primera instancia, tengan que usar ese tiempo tan improductivamente?

La respuesta a cada pregunta, y a otras posibles vinculadas con condiciones laborales, está asociada con las condiciones actuales de la planta de profesores del Colegio y a la disparidad tan grande ya de salario entre los profesores de tiempo completo en comparación con los de asignatura. Por otra parte, está la prácticamente inexistencia de una organización gremial que demande ante la instancia que corresponda, la mejora salarial del sector más desfavorecido de la Universidad: los profesores de Asignatura.

Sin condiciones salariales “razonables”, es inviable un desempeño adecuado de los profesores y, en consecuencia, de la preparación de los alumnos. La lógica es muy simple, quien se dedica a la docencia en esas condiciones requiere trabajar de tiempo completo (es decir, todo el día), con la consiguiente fatiga y posible desinterés de actividades de formación. Si se fuerza la máquina, se obliga a los profesores a cumplir con las horas de “formación y actualización”, se orilla al cumplimiento formal

y a la simulación y esto, en el "consciente colectivo", resulta ser lo natural, y el que sean así las cosas, pues, como siempre se escucha... *¿Qué podemos hacer?* Seguir como estamos.

¿Se puede hacer algo para mejorar la situación? Considero que sí es posible si, en ausencia de organización gremial preocupada de lo sustancial, al interior del Colegio y en la Universidad se realizan acciones que promuevan que los profesores accedan a mejores condiciones laborales que incidan tanto en el salario como en la infraestructura con que se desarrolla, y los apoyos que reciben. Un ejemplo concreto ya ocurrió en el Área de Matemáticas y en el Departamento de Inglés, cuando se dividieron los grupos a la mitad para su atención, lo que implicó que, para aquellos profesores de asignatura que atendían treinta horas—el número de alumnos atendidos es de 250—, con el cambio se reducen a 150, con las implicaciones en la disminución en la carga de trabajo que implica. Adicionalmente permitió que ingresaran nuevos profesores al Colegio en búsqueda de opciones de trabajo. En otras palabras, lo anterior debe generalizarse a las otras asignaturas, sin que se deje de lado la necesidad de mejorar la condición salarial de los profesores de asignatura.

Otra medida que me parece viable, es modificar los criterios para acceder al programa de estímulos que permita a buena parte de los profesores obtener el nivel "C" de PRIDE. Para llegar a él, los profesores deben contar con el nivel de doctorado; bastaría con establecer criterios de equivalencia con actividades realizadas acordes con sus funciones.

Otro aspecto que debe ser atendido, es la asignación de grupos a partir de la revisión del Protocolo de Asignación de Horarios, de manera tal que las actividades que se les soliciten, sean equivalentes en valor de puntajes a las que se les solicitan a un profesor de tiempo completo. Adicionalmente, se debe propiciar un ambiente de transparencia en la forma de asignación local de grupos en los planteles, de manera tal que se deje de actuar utilizando ésta como elemento de presión para cualquier profesor en aspectos ajenos a los marcados en el propio protocolo. *¿No es suficiente ya tener un empleo irregular y mal pagado?*

Un último aspecto que puede apoyar a la mejora de las condiciones de trabajo es tomar en consideración aquello que los profesores informan en sus "Informes de Docencia" anuales y que, en la práctica, nadie lee ni toma en cuenta realmente (por lo menos de forma periódica, sistemática e institucionalmente realizada). Para ello,, sería necesario diseñar un formato en línea, para que los profesores informen de sus éxitos o fracasos en la aplicación de estrategias, que adicionalmente informen de dificultades presentes por falta de apoyo administrativo o académico y finalmente contar con información sobre el cumplimiento del programa o bien dificultades detectadas de aplicación en contenidos específicos.

Lo anterior es aplicable a los profesores de todas las áreas, lo que sigue se circunscribe solamente a los profesores de Ciencias Experimentales.

La formación de profesores, para modificar la actitud y compromiso de los docentes de asignatura

Me he referido en el apartado anterior sólo a la problemática de los profesores de asignatura, debido a que estos representan el 70% de la población docente del Colegio y es la parte que más requiere atención. Considero también que los profesores de carrera requieren un enfoque, aunque similar al que propondré, más específico, dados la naturaleza de sus funciones y compromisos; al menos, si de parte del estado actual de la reglamentación respectiva.

Sin necesidad de entrar en la discusión de lo que entendemos por formación de profesores, me parece que, para todo aquél que esté involucrado en un ambiente escolar como docente o directivo (que en general es o ha sido docente), existen tres aspectos que, de la misma forma que funciona para el modelo del Colegio, pueden servir de idea rectora en cualquier acción que se organice al respecto, y son: *saber, saber hacer y saber ser en la docencia.*

El saber

En el **saber** se incluye la disciplina, vista como referente y contenido de conocimiento necesario para trabajar la docencia vinculada con el currículo del Colegio. el dominio global de la disciplina en sus fundamentos y sus métodos e incluso en su historia y filosofía. Más allá del dominio de los campos específicos del profesional que trabaja en el área o disciplina correspondiente, la formación se debe centrar en lo fundamental, que permita ubicar con claridad cuáles son los elementos teóricos de la disciplina que le dan cuerpo y consistencia, y sin los cuales sería imposible comunicar las ideas a todo aquel que se quiera acercar a ellos. Desgraciadamente, esos contenidos no existen en libro alguno, sino tienen que ser consensados, a partir de su discusión entre grupos de profesores y especialistas, aunque puede iniciarse con los conocimientos requeridos a un estudiante de la especialidad en sus primeros dos o tres años de carrera.

En Ciencias, el conocimiento de **los métodos** de construcción del conocimiento es fundamental, ya que permite dar sustento a lo que se sabe o se cree saber. De ahí, la importancia de la experimentación como una forma de acercarse al conocimiento de la naturaleza: diseñar, realizar e informar sobre investigaciones experimentales serían elementos de formación a cubrir, especialmente en aquellos que corresponden con los contenidos de los programas.

Incluir elementos de la **historia de la Ciencia** en la formación de un profesor permite promover que los estudiantes conozcan que los humanos dedicados directa o indirectamente a la actividad científica contribuyen también a su crecimiento. La historia de la ciencia, enseñada en forma precisa, puede servir para corregir las visiones deformadas que los profesores tienen de la ciencia; a través del conocimiento de la evolución de sus conceptos y teorías, los profesores pueden adquirir una comprensión de la naturaleza de la misma, tal como la practican quienes la investigan.

A partir de eso, los profesores de Ciencia podemos dar una visión más realista de la investigación en Ciencia como actividad humana, transmitir la sensación de que la Ciencia es un sujeto vivo que se desarrolla, el producto de los esfuerzos acumulados de humanos como nosotros mismos, que, llegado el momento, contribuyen con síntesis o descubrimientos cruciales en ella.

La **filosofía de las ciencias** ha cambiado la imagen de la ciencia, de sus posibilidades y límites. La creencia en una ciencia segura, tal y como el positivismo lógico exaltaba, fue rápidamente descartada, ante la respuesta contundente de personajes como Popper, Quine, Kuhn y Feyerabend entre otros; así como la superación del relativismo donde se desecha la imagen de la ciencia como reflejo de la naturaleza, al tiempo que se consolida como una empresa racional.

El saber hacer

El **saber hacer** se asocia con la formación de un profesor como docente, al implicar una formación en aspectos generales de la educación y del papel de un profesor, al actuar en el aula, en un nivel como el bachillerato en el modelo del Colegio, como los siguientes:

- Conocimiento general sobre la educación y su historia en México.
- Conocimiento de formas específicas de actuar en el aula, suficientemente sustentadas y valoradas en la práctica.
- Conocimiento general de la naturaleza y condición del sujeto con quien trabaja (el alumno adolescente), preferentemente en contextos actuales y reales.
- Conocimiento del modelo del Colegio, su historia, sus fines y sus planes y programas de estudio.
- Conocimiento de las corrientes o perspectivas del significado de *aprender*, así como *aprender ciencias* en la escuela,

- Conocimiento sobre cómo diseñar actividades de aprendizaje enmarcadas en enfoques de enseñanza, consistentes con el modelo del Colegio, preferentemente fomentando el trabajo colaborativo.
- Conocimiento sobre cómo diseñar actividades de evaluación enmarcadas en enfoques de enseñanza consistentes con el modelo del Colegio, preferentemente fomentando la evaluación cualitativa y la autoevaluación del estudiante.

El saber ser

De la misma forma que en el rubro anterior, todo actor del ámbito educativo está de acuerdo en que los docentes debemos contar con una **formación ética**, propia del quehacer docente, sin que ello excluya la ética profesional o la personal en su desarrollo como ser humano. La ética docente será un aspecto de su formación, que se irá conformando a su vez en la acción, en su relación con lo institucional, sus pares y, por supuesto, los alumnos.

El **saber ser**, también vinculado con la pertenencia a una institución noble, aunque perfectible, que implica asumir y asumirse como un actor fundamental en la formación de seres humanos que requieren orientación y apoyo de los adultos con los que cuenta, y en quienes confía; es decir, asumirse como alguien dispuesto a dar más que aquello que la retribución salarial le proporciona. Ubicarse como un ser humano que es una referencia de lo que puede ser un modelo a seguir para algunos adolescentes, más allá de la disciplina que enseña, o promueve que los alumnos aprendan.

Así, la formación de los profesores de asignatura, sin importar su condición de ingreso, puede orientarse a partir de los aspectos mencionados anteriormente y es aplicable a profesores, principalmente de antigüedad menor de diez años de preferencia, sin limitarse a ellos. El formato puede ser de cursos taller o seminarios.

Para el resto, la formación puede ocurrir en áreas equivalentes, pero en formato distinto de seminarios o de talleres de reflexión e interacción docente, dirigidos por especialistas que conozcan el Colegio, o sean parte de su planta docente. ☒

La formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades: un reto

Profesora Nery del Carmen Becerra Tapia

Área de Ciencias Experimentales: Biología I a IV

Plantel Azcapotzalco

necamen@yahoo.com.mx

Resumen

Este artículo es el producto de las reflexiones, diálogos y debates surgidos en el Seminario sobre Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades 3, orientado hacia la construcción de una propuesta para la formación de Profesores, con el propósito de contribuir a la preparación de jóvenes bachilleres que puedan desarrollarse como sujetos dentro de la sociedad mexicana de acuerdo al rol que elijan o que les toque desempeñar, aprovechando la transformación que impulsa el Colegio a través de la revisión de su Plan y Programas de Estudio.

Palabras clave: Modelo Educativo, formación docente.

Los Modelos Educativos son propuestas pedagógicas en las que una institución plasma sus metas, objetivos, programas y acciones específicas para la consolidación de un proyecto. Sin embargo, para el cumplimiento de cada modelo teórico, la formación docente es el soporte que dará la pauta, al articular las concepciones sobre educación, enseñanza, aprendizaje e interacciones que los afectan o determinan.

La propuesta educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades pretende contribuir a la formación de jóvenes bachilleres que puedan desarrollarse como sujetos en la sociedad mexicana, de acuerdo al papel que elijan, o que les toque desempeñar. Actualmente, la transformación que impulsa el CCH, mediante la revisión de sus Programas de Estudio, ofrece la oportunidad de que los alumnos reciban una educación de mayor calidad, que responda a las exigencias intelectuales y formativas de nuestro tiempo. Este objetivo, planteado en 2013 para la actualización, entonces, del Plan y los Programas de Estudios, ha estado presente desde el origen del Colegio, por lo que deberá esforzarse por concretar el cumplimiento de su Modelo Educativo, ante la deficiencia académica que presenta actualmente la calidad de muchos de sus egresados.

Es innegable que el avance de las ciencias ha sido vertiginoso y sorprendente. Correa (2001) menciona que el conocimiento ocupa un lugar privilegiado, al concebirse como un primer recurso productor de desarrollo. Tal concepción demanda de una gran eficacia, responsabilidad y compromiso, tanto de la institución educativa como del docente. La sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los jóvenes reciben, sino la calidad de la misma; la capacidad para comprenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento, así como la capacidad de aplicarla en diferentes contextos. Al menos parece evidente que ya no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin la presencia amigable de las TIC y en particular de la red de redes (Pérez, 2008).

Este panorama es la razón medular que obliga al Colegio a repensar una nueva forma de educar, una nueva forma de ver la institución educativa, y para esto es necesario estimular y empoderar a los docentes, para que se sepan piezas clave en la solución de la problemática educativa, prepararse ante los nuevos retos y responder a la formación de los estudiantes de manera responsable.

Como resultado de la revisión de los programas de estudio que el Colegio de Ciencias y Humanidades está realizando, la Comisión Especial, en uno de sus documentos, presenta un apartado: *Formar y Actualizar a los profesores*, el cual menciona aspectos importantes, como redefinir los papeles del docente, de acuerdo no sólo con el Modelo Educativo, sino con los cambios que generan los enfoques didácticos y pedagógicos, el perfil del alumno y su perfil de egreso. Así mismo, se proponen cuatro cursos-taller obligatorios para la formación de profesores: Iniciación a la Docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades; Acompañamiento Didáctico; Los conceptos centrales del Campo disciplinario y su articulación didáctica y Aprendizajes transversales. Valdría la pena que la Institución analizara estas propuestas para su puesta en marcha. También el *Plan de Trabajo 2014-2018 del Colegio de Ciencias y Humanidades*, específicamente en el apartado 3, se refiere a la "Formación del profesorado" donde, a manera de resumen, propone: *Mejorar la formación de profesores mediante el diseño y puesta en práctica de un Programa Integral de Profesionalización del Docente en la Educación Media Superior, propiciar la investigación y la producción académica para la docencia y estrategia para consolidar el Centro de Formación Docente para el Bachillerato con el propósito de apoyar la profesionalización del profesorado del bachillerato universitario.*

Por años, se consideró que, para ser docente, se requería únicamente ser experto en la materia a impartir, pero ésta no es condición suficiente. Si se adopta la visión del experto, los planes de formación docente se concretarán únicamente en conferencias y cursos que refuercen la actualización disciplinaria; en el caso contrario,

cuando la institución vincula el saber enseñar con el ser experto, los programas de formación docente se construyen adoptando la figura de un docente capaz de estructurar actividades de aprendizaje, ocupado en proyectos, problemas, casos y demostraciones experimentales; en definir aprendizajes, elaborar material didáctico y emplear recursos tecnológicos para la ambientación y recreación en el aula. Con esta visión, se apunta a una formación didáctica sólida, basada en principios psicopedagógicos para vincular los nuevos aprendizajes con las experiencias previas de los estudiantes (Mendoza, *et al.* 2009).

Existen algunas diferencias entre los Profesores de Carrera y los de Asignatura, entre otras, los profesores nuevos tienen expectativas, a veces limitadas por la falta de experiencia, por lo que se requiere poner el acento en la motivación. En etapas recientes, ha habido actividades de formación como TRED, PROFORED, PAAS, MADEMS, a cargo de CUAED, DGTIC, Habitat Puma. El PROFORED tenía los valores del diseño colegiado y de la docencia asistida. En el PAAS, los profesores renovaron su experiencia de estudiantes y pudieron comparar el modelo educativo del Colegio con lo que hacen otros países. En la MADEMS, los profesores de las facultades enseñan la disciplina y, como resultado, tendríamos docentes que respondan a una sociedad en transición, para lo que habrá que identificar los hallazgos y las experiencias valiosos.

Una institución de educación superior, sea universidad, facultad, escuela o instituto, es un lugar donde todas las personas que forman parte de ella, directivos, estudiantes, docentes, investigadores y empleados, aprenden unos de otros en las fronteras del saber de un conjunto de disciplinas y campos suficientemente diversificados y comprehensivos. (Gutiérrez, 2006).

En los discursos académicos, se menciona con frecuencia la consolidación del modelo educativo, así como su fortaleza y alcances; sin embargo, no existe una propuesta institucional organizada que disminuya los desaciertos que se dan en la práctica.

Retos

Poner en marcha una propuesta que consolide la formación de profesores, no puede ser parte únicamente del discurso académico, ya que lo que actualmente ofrece el Colegio, son cursos y diplomados de formación y actualización, que pueden ser pertinentes o no, pero no están estructurados para la *formación docente*, sino son aislados y sobre diferentes temáticas, y entre ellos prevalecen los referidos a las disciplinas. Esto da lugar a que cada docente elija si quiere actualizarse en lo que concierne a su disciplina, didáctica o las TIC, y la institución no recupera la experiencia de sus profesores como fuente de formación; al contrario, provoca la dispersión y confusión en la planta docente.

En el seno del Seminario del Modelo Educativo 3, se discutió ampliamente sobre la conveniencia de hacer un diagnóstico de la medida en que el Modelo Educativo se lleva a la práctica y de la formación actual de los profesores para construir espacios naturales con el mismo objeto, lo que permitiría conocer el estado actual de la formación y construir propuestas más pertinentes. En los cursos, los profesores nuevos no acaban de fijar los significados de lo que leen y se espera que aprendan. Los profesores nuevos vienen con frecuencia de enseñar en otros sistemas, por ejemplo, el Colegio de Bachilleres o las vocacionales del IPN, y enseñan de acuerdo con lo que han hecho o siguen haciendo en esas escuelas (SME3, 2015). Por tanto, habrá que tomar en cuenta las modalidades de formación más pertinentes para quienes ya son definitivos, como otras lo serán para el personal de reciente ingreso o para los titulares.

Es prioritario recuperar la identidad del CCH para los nuevos docentes, en su formación y actualización y promover la interacción entre los profesores de carrera y los nuevos docentes. Con respecto a la nueva planta docente, habrá que acercarse a ella e incorporarla a la institución, ya que, ante esta etapa de recambio, muchos se quedan en el Colegio porque no encuentran otro trabajo, lo que, junto con el acelerado retiro de una buena parte de la planta docente de mayor antigüedad, son factores que habrán de tomarse en cuenta para que el proyecto educativo continúe consolidándose.

Cierto es que el Colegio cuenta con docentes preparados; sin embargo, para elevar la calidad de la educación que nuestra Institución ofrece, es indispensable incrementar el número de éstos hasta constituir una mayoría, porque hasta ahora no se ha consolidado un Centro de Formación de Profesores con un programa claro para atender de manera precisa a los docentes de reciente ingreso, de modo que hagan suyo el Modelo Educativo, así como también dar seguimiento a los que tienen cinco o diez años dando clases y aprovechar que el Colegio cuenta con profesores de Carrera y Titulares que bien podrían aportar sus experiencias, de otra manera la revisión de planes y programas de estudio pasaría a ser un mero trámite institucional.

Es necesario reorientar la dualidad que existe en el Colegio, que cuenta con dos organismos de formación, el Centro de Formación de Profesores, que atiende al Colegio y a la ENP y el Departamento de Formación de Profesores del Colegio.

La investigación educativa en el mundo y las experiencias internacionales exitosas en política e innovación en la educación muestran que, entre todos los factores que inciden en los resultados escolares, ninguno es más importante que el desempeño de los maestros. La inversión para estimular y apoyar un desempeño profesional de calidad genera, en términos del aprendizaje de los alumnos, rendimientos mucho más elevados que los que se pueden derivar de otras acciones, como la reducción del tamaño de los grupos o el equipamiento tecnológico (Fuentes, 2012).

Una política integral, que busque favorecer una nueva profesionalidad docente, deberá contemplar intervenciones articuladas en tres dimensiones básicas: la formación, las condiciones de trabajo y de carrera y el sistema de recompensas materiales y simbólicas que se ofrecen. La experiencia indica que ninguna reforma parcial, es decir, que se concentra exclusivamente en una de estas dimensiones (el salario, la formación docente o el estatuto que regula el trabajo y la carrera) podrá favorecer esa profunda "reforma intelectual y moral" que necesita la profesión docente, para garantizar niveles básicos de equidad en la distribución de ese capital estratégico que es el capital cultural. (Tedesco, 2002).✎

Bibliografía

Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013. *Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios*. Documentos para la discusión de la comunidad del CCH. UNAM. México.

Correa de Molina. 2001. **Aprender y Enseñar en el siglo XXI**. Primera reimpresión. Edit. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Fuentes, M. O. 2012. *La agenda de la reforma de la educación básica*. En: **La reforma Constitucional en materia educativa: Alcances y Desafíos**. Rodolfo Ramírez Raymundo (Coordinador) Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez. México.

Gutiérrez, Vázquez, J.M. 2006. **Aprendiendo a enseñar y Enseñando a Aprender**. Primera reimpresión. Edit. Trillas. México.

Mendoza, V. J., Morales A., Arroyo A. 2009. *Competencias docentes en el bachillerato. Una mirada desde la práctica*. En: *Revista Eutopía del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, segunda época, año 3, núm. 11. UNAM. México.

Pérez Gómez A. 2008. *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. En: **Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?** J. Gimeno (Comp.). Edic. Morata. Madrid. España.

Seminario Modelo Educativo 3. (2015) Relatorías y Notas. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. México.

Tedesco, J.C. y Tenti, F. E. 2002. **Nuevos tiempos y nuevos docentes**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE). Buenos Aires. Argentina.

Algunas acciones para mejorar la docencia y la formación de profesores en el CCH

Profesor Trinidad García Camacho

Dirección General

trigc@hotmail.com

Resumen

El texto propone algunas cuestiones que pueden mejorar las prácticas de formación de profesores en el CCH, como son: las de conceptualización del modelo de docencia, sugerencias acerca de cómo realizar innovaciones en la enseñanza, los elementos para configurar un sistema de formación docente, así como lo que representa saber introducir acciones para institucionalizar la investigación educativa en las prácticas docentes en el Colegio.

Palabras clave: Formación de profesores, modelo de docencia, innovación de la enseñanza e investigación educativa.

Introducción

En el marco de las experiencias de la vida académica del Colegio, se ha identificado una serie de problemáticas que atañen a las relaciones entre la docencia y la formación de profesores, sobre las cuales se han elaborado iniciativas y se han emprendido acciones reconocibles en la historia de la institución, pero que se consideran insuficientes por su carácter aislado y efímero, pero sobre todo por la incapacidad institucional de construir una política sostenida de fortalecimiento del desarrollo académico en torno a su docencia y a la formación de jóvenes universitarios.

Este texto examina algunas de esas problemáticas en la perspectiva de ofrecer ideas y sugerencias que puedan generar interés e interlocución con la comunidad de profesores de los planteles, así como con quienes están encargados de la gestión escolar y toman decisiones acerca del rumbo de la institución.

La relevancia de comprender nuestro modelo de docencia

Un logro importante es que el Colegio, en sus 45 años de existencia, ha construido un modelo educativo que sirve como marco de referencia y acción para organizar sus prácticas educativas, estableciendo orientaciones acerca de cómo desarrollar el trabajo y desempeño de profesores y alumnos. En el caso de la enseñanza, se cuenta con un modelo de docencia que provee de referentes pedagógicos para el trabajo en el aula, dando a su vez identidad institucional al quehacer de sus profesores.

En los documentos de creación del Colegio, así como en los distintos trabajos que la comunidad académica ha producido en todos estos años, se han vertido lineamientos sobre estos rasgos del modelo de docencia, que han mejorado su concepción educativa; en consecuencia, para el CCH, un profesor: a) realiza la función de guía y facilitador de los aprendizajes, considerando necesidades e intereses de los alumnos; b) propicia el desarrollo de habilidades intelectuales de acuerdo con las características de su disciplina; c) atiende el enfoque disciplinario de la materia y del área de conocimientos respectiva; d) retoma el programa de estudios como punto de partida para la planeación de sus clases; e) es responsable de la instrumentación didáctica y de la evaluación de su asignatura; f) pone en práctica lo que le pide a sus alumnos que hagan: escribir textos, actuar de acuerdo a los valores de la institución (respeto, responsabilidad, solidaridad), realizar los ejercicios y actividades de la clase, ejercer las habilidades intelectuales de cada disciplina.

24

El modelo de docencia del Colegio representa la síntesis del proyecto educativo de la institución, pues en el acto de enseñanza el profesor desarrolla los aprendizajes básicos de su asignatura, concibiendo a ésta como integrante de un área de conocimientos que, en su articulación con las demás, provee a los alumnos la adquisición de una visión científica y humanística del saber contemporáneo. La puesta en práctica de esta concepción del aprendizaje privilegia la actividad, la participación y la comunicación argumentada de los estudiantes propiciando el desarrollo de sus habilidades intelectuales y su crecimiento autónomo, además de reflexionar sobre la docencia practicada y compartir e intercambiar las experiencias educativas de manera colegiada.

Lo anterior se observa como elementos ineludibles en el ejercicio de la enseñanza de cualquier materia, así como en la organización de actividades de formación y superación académica.

Innovar la enseñanza con un sentido práctico

El Colegio se ha caracterizado por la búsqueda de mejoras para la enseñanza y el aprendizaje. Diferentes grupos de trabajo han orientado sus áreas de apoyo a la docencia en torno a propuestas didácticas heterogéneas. Expongo a continuación dos casos, el primero es una secuencia de enseñanza con profesores noveles, el segundo describe los rasgos principales de uno de los enfoques pedagógicos más convergentes con el modelo educativo del Colegio.

A. Si bien, cada profesor, al impartir sus clases, pone en juego una serie de estrategias, discursos, actividades y estilos que ha ido construyendo a lo largo de su trayectoria personal y académica, el trabajo docente se realiza siguiendo una lógica de la enseñanza cuyo manejo didáctico se puede entender así:

1. La enseñanza de una asignatura se realiza con la idea de científicidad e integralidad como bases de la transmisión.

1.1. Cuando se transmite un contenido, se busca que éste no solamente responda o tenga que ver con la estructura conceptual de una disciplina o materia, sino también lograr que se adquiera un pensamiento científico, en el que las hipótesis, la observación, la comparación, la indagación, las preguntas, la reflexión, la argumentación, etc., se constituyan en habilidades intelectuales que desplacen la visión intuitiva o de sentido común con que los alumnos interpretan su mundo.

1.2. El logro de los aprendizajes, entendidos como la adquisición de conocimientos, habilidades y valores en relación con un contenido disciplinario, se realiza en la lógica de la búsqueda de una progresión de las capacidades de los estudiantes, aludiendo con ello a una integración de lo que se aprende.

1.2.1. La integración opera como el eje de continuidad y secuencia entre los temas vistos, incorporando estrategias de inferencia, deducción, temporalidad, analogía y contextualización como necesidad de retomar lo que se ha visto en la clase o semestre pasado. Al mismo tiempo, se manifiesta la idea de la apropiación integral, bajo la idea de articulación cognitiva, tanto en lo que se ve en clases, como en lo que se desarrolla en la persona.

2. La transmisión de un contenido es un acto de comunicar, de exponer ideas. Como tal, la acción requiere voz clara, firme, con ritmo y elocuencia, expresando un discurso inteligible, con estructura y profundidad, con lo cual se fortalece la habilidad de dominio del contenido.

- 2.1. Disponer de un discurso estructurado y fluido de un tema, significa profundizar o desarrollar algo con un cierto orden y dirección, logrando estipular ideas principales, relaciones con acontecimientos o aspectos de la realidad, así como los argumentos o explicaciones correspondientes.
- 2.2. Es importante distinguir y manejar las formas o variantes que se dan en la acción de transmisión en la enseñanza: la típica de exponer (explicando-describiendo un tema), junto con otras como la demostración, la ejemplificación y la narración.
 - 2.2.1. Impulsar formas narrativas en la enseñanza representa incorporar los aspectos personales y emocionales en la presentación de un contenido cualquiera; narrar, significa saber contar, relatar algo, de tal manera que los alumnos se impliquen en lo que escuchan, articulando sensaciones e imágenes en lo que se describe o evoca, conduciendo a la adquisición de conocimientos significativos de manera mucho más decisiva en sus aprendizajes.
3. Una enseñanza eficaz planea la clase asignándole centralidad a la actividad de los alumnos, entendida en su fuerte sentido interactivo, vista como organizador del ambiente, es decir, la importancia de la acción del alumno con los textos, su lectura y escritura, como trabajo entre alumnos, con una variedad de materiales, en el laboratorio, en la biblioteca, fuera de la escuela; en resumen, la asimilación de los conocimientos como estrategias de apropiación activa y participativa de los estudiantes.
- B.** Uno de los desafíos de mayor urgencia a resolver, que aún tenemos en nuestros planteles con numerosos profesores, es la permanencia, y en muchos casos dominancia, de las formas memorísticas y expositivas del conocimiento como prácticas centrales para lograr y evaluar el aprendizaje.

En nuestros salones de clase encontramos prácticas educativas que colocan a los temas como el eje para organizar las acciones del profesor y los alumnos. Así, el profesor se preocupa por desarrollar el contenido de cierta asignatura, explicándolo, dictándolo o escribiendo en el pizarrón la información necesaria; mientras que los estudiantes se circunscriben a escuchar, tomar notas, memorizar y repetir la información expuesta.

Con algunas variantes, se reconoce que las formas de enseñanza que ejercen nuestros profesores se centran en propiciar ambientes escolares, donde los aprendizajes se alcanzan mediante la exposición de los alumnos al conocimiento.

Frente a esta tradición, se ha impulsado una serie de propuestas alternas que buscan una efectiva adquisición de conocimientos, centrando la atención en las ideas y experiencias previas de los estudiantes, propiciando la reflexión, el trabajo interactivo y la participación activa y crítica.

Uno de los planteamientos más fructíferos en esta dirección es el de la *enseñanza para la comprensión* (Perkins, 1998; Stone, 1998 y 2006), que integra una gama de ideas constructivistas, sistémicas y holísticas, que dan un fundamento de mayor viabilidad y eficacia al trabajo del profesor y a las acciones del alumno.

Para estos autores, comprender un tema es poder realizar una presentación flexible de él: explicarlo, justificarlo, extrapolarlo, relacionarlo y aplicarlo, de manera que vaya más allá del conocimiento y la repetición rutinaria de habilidades. Comprender implica poder pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe.

La comprensión, entendida como la “capacidad de tener un desempeño flexible”, abarca cuatro dimensiones: a) el conocimiento de conceptos importantes, b) métodos de razonamiento e indagación disciplinados, c) propósitos y limitaciones de las propias esferas de comprensión y d) formas de expresar la comprensión ante auditorios particulares (Stone, 2006).

La necesidad de construir un Sistema de Formación de Profesores

Una política institucional que requiere el Colegio, como cualquier otra escuela, es la de contar con un programa de formación sólidamente planeado, de largo plazo, que atienda las necesidades diversas de su planta docente y con una visión didáctica y disciplinaria en continua innovación.

Esto se traduce en construir una perspectiva sistémica, que articule una serie de elementos de orden académico y organizacional, con personal bien preparado, de tal forma que se asegure un seguimiento de ajuste y mejora sobre la marcha.

Un rasgo indispensable de esta visión sistémica es lograr su vinculación y congruencia con las demás acciones del desarrollo académico, como por ejemplo su incidencia en el llamado *Cuadernillo de Orientaciones* para los profesores de carrera, en el perfil profesiográfico y la incorporación de nuevos profesores, en el Protocolo de Equivalencias, así como en todos los instrumentos de política académica con los que se norma la vida institucional.

Se explicitan a continuación algunos elementos para este sistema de formación:

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, incorporar las nuevas tecnologías, 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, integrando lo nuevo que se ha aprendido, 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 conduce a la tarea de saber vincular las políticas globales, los procedimientos administrativos, las normas escolares, los mecanismos de evaluación, la formación y superación académica, así como los demás programas y proyectos; esto es, 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. Un hecho imperativo que debería asumir el Colegio es la necesidad de contar con criterios, tiempos e instrumentos que agilicen, simplifiquen y optimicen las actividades dedicadas a preparar y evaluar los proyectos docentes. Es claro que una buena gestión escolar debe impulsar mecanismos con los que la comunidad docente pueda rendir cuentas de su desempeño, empleando criterios que muestren lo sustancial del quehacer docente, desburocraticen la toma de decisiones y sean factores de crecimiento y seguimiento académico.

El esfuerzo de valorar las acciones de docencia y no solamente sus productos. Un desafío marcadamente significativo está en cómo establecer indicadores que den un justo valor al proceso docente, sin caer nuevamente en los productos convencionales (informes, reportes, formatos, trabajos publicados.). Esto es, 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, etc., se pueden constituir en elementos que hagan comprender a la docencia en su sentido profundamente formativo.

El reto de la didáctica de la educación media superior. Un programa de formación fortalece su estructura y dirección en la medida en que dispone de conocimientos de mayor pertinencia y profundidad en relación a las didácticas de sus disciplinas; ese saber didáctico significa comprensión de las necesidades y retos de los jóvenes bachilleres, como también la búsqueda de mejores formas para hacer asimilables y relevantes los conocimientos por impartir, así como la construcción de las habilidades intelectuales más efectivas de acuerdo a cada campo de conocimientos. Regular todo esto en acciones formativas, conduce a distinguir momentos de inducción a determinados temas, con visiones tanto panorámicas como de especialización, y sus respectivas fases de articulación práctica, profundización conceptual e integración metodológica.

La importancia de la investigación educativa

La investigación educativa debería ser vista institucionalmente como una actividad importante, para estudiar rigurosamente las prácticas y procesos educativos, y con sus resultados proveer de datos e información que permitan una adecuada toma de decisiones sobre los aspectos que se considere necesario cambiar o mejorar en la vida académica y, por ende, en las acciones que se estructuren en un potencial Sistema de Formación de Profesores.

Como una forma de dar concreción a lo anterior, presento dos ejemplos, para dar relevancia a la investigación educativa como estrategia para conocer y documentar la vida académica y como procedimiento de institucionalización en el trabajo de los profesores de carrera, a través del *Cuadernillo de Orientaciones*, en particular, la posibilidad de incorporar proyectos de investigación educativa en las tareas de todos los campos, que deberán ser aceptados en función de las siguientes consideraciones:

- 1) Todos los grupos institucionales de los campos podrán establecer proyectos de investigación que respondan a problemáticas educativas pertinentes a la temática del campo, así como a necesidades académicas bien fundamentadas.
- 2) Diseñar un proyecto con un protocolo que incluya los siguientes elementos: a) problemática, b) justificación, c) objetivos y metas, d) supuestos o hipótesis, e) metodología, f) resultados y g) validación.
- 3) Formular proyectos que tengan un sentido de “productos de desarrollo educativo”, como un tipo particular de investigación aplicada, en lugar de planteamientos de exploración teórica o de búsquedas conceptuales, que, si bien son momentos importantes de la investigación básica, necesitan establecer su correspondencia práctica, señalando el problema de docencia a investigar y el compromiso de las aportaciones de solución al mismo.

- 4) Los tiempos para su realización dependerán de la naturaleza del proyecto; sin embargo, se requieren resultados desde el primer año de trabajo, y éstos podrán presentar: a) planteamientos que hagan más inteligibles situaciones educativas, con su correspondiente respaldo empírico y conceptual, b) propuestas de materiales, instrumentos, o algún otro insumo operativo, que respondan a un estudio sobre su necesidad académica.
- 5) Todos los proyectos tendrán como referente central la búsqueda de elementos que permitan incidir en el aprendizaje de los alumnos. Esto conduce a que todo proyecto deberá plantearse metodológicamente cómo el objeto de estudio que proponen, integra las preguntas adecuadas sobre las relaciones que esa investigación tendrá en los aprendizajes y formación de los alumnos.
- 6) La evaluación de estos proyectos tendrá como criterios: a) la relevancia del tema a investigar, b) el rigor de su desarrollo, que tiene que ver con una definición correcta del objeto de investigación, su correspondiente estudio o experimentación, así como el uso de una bibliografía apropiada, c) una capacidad analítica y conceptual para formular las hipótesis, probarlas y obtener conclusiones, y d) una presentación clara y concisa, con un lenguaje académico pertinente, que señale los productos terminados.

El siguiente ejemplo tiene que ver con el estudio acerca de cómo se ha asimilado y llevado a la práctica el modelo educativo del Colegio, en términos de su problemática y respectiva justificación.

30

En función del objetivo de realizar un estudio sobre las características conceptuales y condiciones institucionales acerca de cómo el proyecto educativo del CCH se pone en práctica, se aborda una primera fase metodológica acerca de la lectura e interpretación de los documentos de creación, así como de aquellos que la comunidad académica ha producido en torno a su filosofía educativa.

La lectura de estos documentos se realiza en la perspectiva de considerar la teoría como punto de partida para resignificar los contenidos del modelo educativo, en el contexto de la institución que los produce y los recrea con sus prácticas.

Una primera consecuencia de lo anterior es entender que la experiencia de cualquier profesor responde a su trayectoria personal y académica, en la cual las condiciones institucionales de su adscripción y quehacer le brindan determinadas vivencias docentes, desde las cuales interpreta y evalúa de manera continua su presencia académica. Como se puede verificar, el saber que el docente porta, está conformado por un conjunto de creencias, intuiciones, certezas, supuestos, que ha construido a lo largo de su trayectoria académica, y en su docencia pone en juego su idea de enseñanza, de alumno, de aprendizajes, de identidad institucional, etc.

Recoger las ideas de los docentes representa, en el encuadre de este trabajo, considerar ese saber como expresión de prácticas discursivas que la institución ha construido, y que la institución debe saber recuperar, para crear condiciones de interlocución con sus profesores y de transformación con ellos. Las prácticas y procesos educativos en nuestras escuelas, como el ajuste a los programas de estudio, pero también un programa de formación de profesores, un cambio de los planes de estudio, un sistema de evaluación docente, las clases que se imparten en los planteles, el aprendizaje de nuestros alumnos, por citar ejemplos elocuentes, son *realidades* que articulan elementos diversos en el acto de develar su significado, cuando queremos examinar su estado actual o formular propuestas.

En ese develamiento, los sujetos de la narración (los que hablan, aquellos que tomamos como referente) interpretan y evalúan, otorgando significados en función de sus creencias y teorías, que movilizan en relación a sus historias personales y académicas. (Remedi, 1999). En consecuencia, los discursos que se emiten, si bien son expresiones del sujeto singular, no se reducen a explicaciones individuales, dada la fuerte mediación simbólica y constitutiva con que operan las instituciones, proveyendo de condiciones materiales y organizacionales que estructuran los esquemas de percepción y significación.

Estudiar los mecanismos sobre cómo se constituyen las prácticas educativas, representa adoptar una perspectiva donde la institución no es pensada sólo en términos organizacionales (Clark, 1991), como espacio funcional-administrativo, sino como un campo donde la dimensión simbólica e imaginaria de los sujetos que la constituyen, genera diversos procesos en los que se entrecruzan variadas formas de acción y significados (Kaës, 1989; Torres, 2003; Remedi, 2004). Esto conduce a una manera distinta de estudiar e investigar las prácticas y procesos educativos.

Por lo tanto, estudiar rigurosamente (en el sentido de adoptar una actitud investigativa) las prácticas educativas nos permite proveer de información y conocimientos que conduzcan a una valoración y toma de decisiones de mayor eficacia y pertinencia en los espacios institucionales donde ésta se realice. De ahí, la importancia de construir un marco de trabajo que aborde las prácticas educativas desde tal perspectiva.

En consecuencia, partimos del reconocimiento de que en toda práctica o proceso educativo se identifican al menos tres aspectos constitutivos: el de los *sujetos* participantes, que con su sistema de ideas, creencias y posiciones, dan un sentido y valor a su quehacer; el de la *cultura institucional*, que, como espacio organizacional, asigna roles y expectativas mediante un proceso de formación y socialización de fuerte estructuración inconsciente; y el del *contenido de trabajo* en cuestión, que en

la figura de programa, proyecto o funciones, alude a un tipo de saber que establece determinadas actividades.

Respecto al *contenido de trabajo* arriba aludido, éste está conformado por la experiencia de diseñar y poner en marcha nuevos programas de estudio, la cual es impulsada por una parte de la institución (administración central en turno), desde donde se interpela a los *sujetos* docentes, para que se apropien y operativicen sus pretensiones —lograr los aprendizajes relevantes—, arrojando resultados diversos, cuyo desarrollo se da al interior de una cultura institucional que genera y hace coexistir experiencias también diversas, pretendiendo homogeneizar una visión sobre lo que representa manejar programas de estudio y adquirir aprendizajes.✘

Bibliografía

Clark, B. (1983) **El sistema de educación superior**, México: Nueva Imagen.

Follari, R. (2004) **La proliferación de los signos. La teoría social en tiempos de globalización**, Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Fuentes, O. (2013) *Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente en* Ramírez, R. (coord.) **La reforma constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos** México: Instituto Belisario Domínguez.

Pérez Gómez, A. et al.(1999) **Desarrollo Profesional del Docente. Política, investigación y práctica**, Madrid: Akal.

Perrenoud, P. (2004) **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Grao.

Remedi, E. (2004) **Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades**, México: Plaza y Valdez.

Tedesco, J.C. (2000) **Educación en la sociedad del conocimiento**, Buenos Aires: FCE.

Tedesco, J.C y Tenti E. (2002) **Nuevos tiempos y nuevos docentes** Buenos Aires: IIPE.

Torres, R.M: (2003) *Procesos y practicas curriculares*, en **La investigación curricular en México. La década de los noventa**, Díaz Barriga, A. (Cord.), México: COMIE.

Waldegg, G. y de Agüero, M. (1996) *Habilidades cognoscitivas y esquemas de razonamiento universitario* en **Revista Mexicana de investigación Educativa** No. 8, México: COMIE.

Weiss, E. (1987) *El papel de la didáctica hoy: en la investigación educativa y en la formación de los profesores* en Foro de Investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional.

Wiske, M. (comp.) (1999) **La enseñanza para la comprensión**. Buenos Aires: Paidós.

Modelo educativo, actualidad y formación docente en el CCH

Profesora María Isabel Díaz del Castillo Prado

Opciones Técnicas:
Desarrollo de Sitios y Materiales Educativos Web
Dirección General
marisabe@unam.mx

Resumen

El texto señala la importante ventaja que para una institución educativa representa contar con un modelo educativo, cuyos sólidos planteamientos filosóficos, pedagógicos y organizacionales se integran con un alto nivel de coherencia y consistencia, que, en el caso del Colegio, mantienen plena vigencia. Este modelo educativo, junto con la experiencia acumulada institucionalmente y en sus profesores, a lo largo de sus 45 años de operación, deben ser la base sobre la que se renueven las acciones de formación docente que requiere para hacer frente al reto de superar la etapa de desgaste y de relevo generacional de su planta académica que atraviesa, así como a adaptar sus prácticas a las necesidades de una comunidad estudiantil cuyo entorno presenta transformaciones profundas en diversos campos.

Palabras clave: Modelo educativo, quehacer docente, formación docente, actualización, recuperación de la experiencia docente, recuperación de la experiencia institucional.

35

Modelo educativo y formación docente en el Colegio

Es indudable que la formación docente es un asunto de primera importancia para cualquier institución educativa. En los profesores recae la tarea primordial para cumplir sus fines, de modo que insistir en su prioridad en las políticas y acciones de las instituciones parece una verdad de Perogrullo y lo es; sin embargo, resulta una insistencia necesaria, pues, por muy sabida y clara que es esa verdad, la realidad educativa de nuestro país, como sucede en otros muchos, nos muestra constantemente lo lejos que estamos de atenderla suficiente y adecuadamente.

La docencia, como todo ejercicio profesional, exige el dominio de un conjunto de saberes expresados en conocimientos, habilidades y actitudes. Sin embargo, en el caso de la docencia, de manera particular aunque no exclusivamente, en los niveles medio superior y superior, se trata, por decirlo de alguna manera, de un doble y complejo requerimiento. En efecto, el profesor ha de poseer el dominio, por una parte,

de los saberes que corresponden al contenido del campo disciplinar en el que la ejerce, y, por otra, de aquéllos del campo didáctico que le permitan hacerlo aprehensible a sus alumnos. En esta generalización, podríamos extendernos largamente, pues son innumerables los aspectos particulares que se pueden desprender, para describir la formación que requieren los profesores en estos dos grandes campos. No es el propósito de este texto, en el que más bien intentaré esbozar algunas notas sobre la importancia de la formación docente en el contexto del Colegio, así como los que, me parece, son aspectos relevantes a considerar para atenderla.

Tengo una idea del CCH como una institución *sui generis*. En ninguna otra entidad académica de la Universidad, como tampoco en otras instituciones educativas, identifico un nivel similar de desarrollo de un modelo educativo, como el que posee el Colegio; un modelo que, además de anticiparse, con mucho tiempo a otras instituciones, en la enunciación de principios y esquemas de operación que recientemente se retoman en el medio, posee un alto grado de coherencia y consistencia interna en sus planteamientos, pero que, por lo mismo, representa una mucho mayor exigencia en todos los ámbitos de la operación escolar, principalmente en su función sustantiva, la docencia, que, para llevarse a cabo de acuerdo con el modelo educativo del Colegio, no puede reproducir los esquemas tradicionales, mucho menos aún puede desentenderse de la búsqueda constante de nuevas y mejores formas de contribuir al aprendizaje de los alumnos, con el pretexto de que estos deben ser autónomos; todo lo contrario, una docencia acorde con el modelo es mucho más compleja y requiere de múltiples competencias y constante preparación para su ejercicio.

Aunque las prácticas cotidianas de una significativa proporción de nuestra comunidad distan bastante de este modelo, considero que dos factores nos sitúan en una situación ventajosa sobre otras instituciones, para lograr los hoy ya muy generalizadamente expresados retos de brindar una formación centrada en el aprendizaje de los alumnos, que los dote de los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) para alcanzar cada vez mayores niveles de autonomía en el propio proceso de aprendizaje y para desempeñarse exitosamente a su egreso en el curso de estudios de nivel superior, la incorporación al campo laboral, el desarrollo personal y la integración social.

El primero de los dos factores a que me refiero, es el ya enunciado, es decir, que el Colegio, desde su creación, contó con un proyecto formativo bien definido que ha ido depurando y enriqueciendo a lo largo de sus ya 45 años con las reflexiones y hallazgos de sus profesores. Si bien es cierto que un modelo es siempre inalcanzable, es indudable también que contar con uno bien diseñado, desde su visión filosófica hasta un cierto nivel de su operativización, es un gran avance, pues señala dirección

y sentido para la acción. Es también cierto que el modelo no basta, que se requiere contar con los mecanismos institucionales y la voluntad comunitaria que permitan acercar la realidad de las prácticas cotidianas a aquél. Es en este punto donde se intersectan el segundo factor de ventaja del Colegio y el tema de esta publicación, la formación de profesores. El segundo factor no es sino el conjunto de los profesores que, altamente comprometidos con el Colegio y con su modelo educativo, constituyen la base para seguir construyendo el Colegio que queremos, ese que sigue siendo consistente con el modelo planteado. Modelo y profesores comprometidos son el insumo, la formación docente, aunada a una gestión institucional adecuada, son el mecanismo que posibilita el acercamiento entre el Colegio de la teoría y el Colegio de la práctica.

Y en el punto de identificar las intersecciones que den impulso al Colegio, vale la pena no obviar la experiencia acumulada de que estos 45 años lo han dotado, en políticas académicas, trabajo colegiado y acciones de formación docente, entre otros ámbitos. Respecto de estas últimas, habría que reconocer que en los últimos tiempos, como suele suceder a toda institución, el Colegio ha experimentado el agotamiento de diversos esquemas de su operación, que durante un tiempo le permitieron lograr resultados relevantes. Es el caso, a mi parecer, de lo que sucedió con los TPC (Talleres de Planeación de las Clases), los TRED (Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente) y, en algunos casos, las Jornadas de Balance; otros esquemas exitosos perdieron su efectividad y fueron abandonados, a raíz de ser modificados y desvirtuados los criterios de su organización, como fue el caso de PROFORED; el Programa Interno de Formación de Profesores no ha logrado mantener el balance, integración y sentido con que fue concebido, lo que ha derivado en una oferta de cursos que obedece más a la agregación de las iniciativas particulares de los profesores que los imparten, que a una planeación sistematizada; experiencias de vinculación con otras instituciones han dejado de promoverse, al menos con la asiduidad y alcance con que se llevaron a cabo durante un largo periodo; ejemplo de ellas son el Programa Nacional de Lectura y Redacción, lo mismo que el diplomado y cursos de formación para profesores del IEMS-DF, diseñados e impartidos por profesores del Colegio; las iniciativas de formación docente para el nivel medio superior de la administración central universitaria han perdido el carácter integrador de competencias docentes y la visión extensiva de mediano y largo plazo con que se diseñaron en algún tiempo (el PAAS, por ejemplo), dando paso a la multiplicación de iniciativas inconexas de diversas instancias, de acuerdo en cada caso con el ámbito de atención y el enfoque de la instancia ofertante, rara vez mediadas por el conocimiento de las necesidades del Colegio.

Una etapa por remontar

El Colegio ha venido experimentando una especie de letargo formativo al que se agregan, para caracterizar su condición actual, dificultades como la multiplicación del número de profesores que atienden pocos grupos, con incipiente conocimiento de su modelo y aún menor arraigo y compromiso con éste; la burocratización de los mecanismos de evaluación del trabajo académico; el relajamiento de las acciones de seguimiento de la docencia; la prevalencia de atención a los programas especiales sobre las tareas sustantivas de la docencia regular, entre otras, que alejan la realidad cotidiana de sus planteles del modelo de docencia que corresponde a su modelo educativo.

En esta condición, el Colegio atraviesa en la actualidad por dos procesos importantes que, en función de su abordaje, contribuirán a determinar su rumbo en los próximos tiempos: la actualización de los Programas de Estudio y el relevo generacional de la planta docente. Ambos demandan del Colegio la revisión y atención de los problemas señalados; de manera particular, ambos exigen atender de forma adecuada y efectiva la formación de sus profesores, para que el rumbo del Colegio siga el sentido de su modelo educativo, cuya vigencia parece indudable, más aún, su pertinencia aparece hoy cada vez con mayor claridad ante las transformaciones culturales contemporáneas y los intentos nacionales de renovación educativa.

Es necesario replantear y reorganizar la formación docente y hacerlo de acuerdo con una perspectiva sistémica, balanceada, coherente con el modelo educativo y en concordancia con los planes institucionales. No veo, sin embargo, en ello, una tarea imposible de cumplir en el mediano plazo y de avanzar significativamente con prontitud; veo sí, que hacerlo requiere voluntad política y esfuerzo comprometido de las autoridades y la comunidad docente del Colegio. Identifico lo que considero excelentes insumos para afrontar este reto institucional de retomar el camino del Colegio hacia la recuperación de una posición de liderazgo de la educación media superior nacional y polo de desarrollo de la docencia universitaria; veo también que, por difícil y complejo que parezca emprender la tarea, cada día que se deje pasar para hacerlo, aleja más al Colegio real del Colegio que queremos, del Colegio que necesitamos y la hace menos realizable.

Lo más importante es comenzar y creo que se puede hacer renunciando a la vanidad de querer hacerlo desde cero, como si nada de lo hecho anteriormente tuviera valor. Las experiencias del Colegio, aún aquéllas que en su momento se agotaron, seguramente tienen mucho que aportar si se revisan y repiensen desde la realidad de hoy; la riqueza de los no pocos profesores que conocen bien el Colegio, que en sus distintas etapas han trabajado comprometidamente en su construcción y consolidación no puede obviarse; las ideas refrescantes y renovadoras de una buena

cantidad de noveles profesores cuyo interés en el Colegio es auténtico y significativo debe también recuperarse, como también las propuestas de formación docente que en distintos momentos de los últimos años se han elaborado, retomando, enriqueciendo y actualizando cada una a las anteriores, y que ofrecen planteamientos dignos de considerarse.

En mi opinión, la ruta más productiva sería revisar estas propuestas, mejorarlas, organizar un grupo de trabajo que, coordinado por el Jefe del Departamento de Formación de Profesores, elabore la propuesta final del Sistema de Formación de Profesores a presentarse al Consejo Técnico y, apoyado en profesores del Colegio, con perfiles pertinentes para cada módulo del mismo, se desarrollen operativamente los proyectos específicos, priorizando, en la primera etapa, la formación relacionada con la instrumentación de los Programas de Estudio Actualizados y la Formación Inicial.

Entre las experiencias de formación del Colegio, considero que el PROFORED ocupa un lugar esencial en la revisión, ajuste y actualización para su recuperación como parte del Sistema, en tanto esquema de formación inicial y, al mismo tiempo, de actualización y profesionalización de su planta docente experimentada en el modelo. Una modalidad nueva, incluida en la recientemente presentada propuesta del Jefe del Departamento de Formación de Profesores, los microtalleres, pudiera ser, enriquecida con elementos rescatables de los TPC como alternativa de atención de la formación para la instrumentación de los Programas de Estudio Actualizados, sin que ello excluya otras opciones que diversifiquen y enriquezcan el proceso. Es importante reconsiderar el valor de las aportaciones de diversos grupos de trabajo en la puesta en práctica del modelo educativo que, en los años recientes, se ha visto afectada por limitantes normativas. Éstas, establecidas en distintos momentos, si bien tal vez partieron de la intención de orientar el trabajo en correspondencia con los planes institucionales, no han tenido como resultado las metas académicas declaradas, y sí en cambio han truncado iniciativas de producción, desarrollo y formación académica cuyo trabajo continuado reportó, durante un largo tiempo, múltiples y relevantes beneficios.

Por lo que se refiere a la intervención de las instancias centrales de la UNAM, es indispensable que en el Colegio se asuma una actitud proactiva, que busque la interlocución con las distintas entidades de la Universidad que intervienen en los proyectos y actividades de formación, sobre todo, con la Rectoría. Con todas ellas, es necesario insistir en argumentar la necesidad de abordar este ámbito en una perspectiva sistémica; es decir, que considere las características y condiciones particulares del nivel medio superior y específicas de cada uno de sus dos subsistemas; que reconozca a los profesores como participantes activos de esa formación; que optimice recursos en proyectos con alto valor de utilidad, pertinencia y motivación

para la profesionalización de la planta docente. En este sentido, plantear esquemas que, como el PAAS en su momento, aun cuando adoleció de dificultades para que las distintas entidades participantes asumieran la responsabilidad de orientar los módulos a su cargo, de acuerdo con los propósitos y plan de acción global del programa, atiendan ahora de manera sólida la formación docente en sus distintas vertientes y contribuyan a generar en los participantes un fuerte sentido de pertenencia institucional. Esta orientación pudiera ser más útil que continuar aceptando acríticamente las dispersas y descontextualizadas opciones de formación que las entidades ofrecen al bachillerato, desde una mirada desconectada de sus fines, sus características y sus condiciones.

Es cierto que programas como el PAAS requieren una cantidad alta de recursos y que por ello resulta aparentemente más viable impulsar acciones de menor alcance con un menor costo. Sin embargo, si se considera la relación costo-beneficio, seguramente los programas de largo alcance serán más productivos, ya que implican mejoras mucho más sólidas y duraderas en los participantes, además de que, adecuadamente diseñados, pueden operarse en un esquema de replicación en cascada, que vaya disminuyendo su costo y multiplicando sus beneficios.

Por supuesto, en este caso, como en el de las iniciativas internas de formación, no se trata de convencer a Rectoría de que repita así, sin más, el PAAS, sino de analizar, con base en una estructura similar, los ámbitos de formación que contribuyan a desarrollar en los profesores las competencias docentes más adecuadas para una docencia renovada que se ubique en el contexto de una realidad antropológica, social y cultural nueva y distinta, principio de adaptación y permanente actualización, implícito en el modelo educativo del Colegio.

Los retos a enfrentar

No podemos empeñarnos en mantener el funcionamiento de la escuela, su docencia particularmente, inalterable; no, si reconocemos que el mundo no se mantiene así, que los alumnos no son iguales y no aprenden de la misma manera.

Como bien señalan Tenti y Tedesco, en la actualidad el papel docente se ve afectado por un conjunto amplio de cambios sociales relacionados, entre otros aspectos, con las estructuras y organización de las familias, con el papel influyente que han adquirido los medios de comunicación y otras instituciones de socialización que progresivamente sustituyen a las tradicionales, así como con los modelos de autoridad, que "se traducen en nuevas tareas para la escuela y las consecuentes exigencias al docente".

Si bien, una primera conclusión acerca de estas exigencias puede aparecer como una orientación a una mayor profesionalización de la docencia, la condición multifuncional que se demanda al docente termina en la dispersión de su actividad y la desviación del elemento central de su especialidad didáctica en relación con un campo específico de saber. No resultaría este retroceso, si la atención escolar de nuevos campos de acción fuera abordada por las instituciones mediante un esquema de división del trabajo que integrara especialistas para cubrir las nuevas funciones demandados a su labor. Las prácticas que se van institucionalizando, sin embargo, no parecen apuntar a este camino, sino más bien a asignar a los docentes nuevas responsabilidades, que se van sumando a las existentes y para las que, lo peor, no se les brinda en general la formación y capacitación requeridas para atenderlas adecuadamente. Ejemplo de ello es la cada vez más extendida labor de tutoría, con tintes de franca atención psicológica y seguimiento personal, que se les asigna como tarea adicional a la docencia como tal. En el Colegio, como de manera general en la Universidad, en los últimos años se ha establecido un conjunto de políticas en este sentido. Un caso paradigmático es el Programa de Tutorías, en el cual se ha concentrado el área complementaria de un amplio sector de la planta docente de carrera y cuya estructura de funcionamiento se basa en lo que se considera necesidades de seguimiento y atención de los alumnos. El Programa, sin embargo, no corresponde, al menos del todo, con el perfil de formación de los profesores, de quienes se demanda un conjunto de tareas, muchas de ellas de marcado carácter burocrático, que poco tienen que ver con su ámbito de formación y sus intereses y para las que no se les brinda una adecuada capacitación.

Al referirse a las innovaciones que en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación se han producido y que mantienen un acelerado desarrollo, Tenti y Tedesco señalan que representan oportunidades relevantes para transformar los procesos educativos, así como para orientar a una creciente profesionalización la labor docente. Su aprovechamiento didáctico, en efecto, constituye un conjunto de recursos que pueden renovar los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de funcionamiento de las escuelas, posibilitando el acceso a materiales de apoyo variados e ilimitados, complementando los contenidos y prácticas tradicionales, promoviendo el aprendizaje autodirigido, apoyando los procesos de gestión escolar, reduciendo el tiempo de dedicación a tareas de talacha, lo que puede abrir espacios más amplios para otras que exigen la interacción profesor-alumno y el trabajo colaborativo del grupo, entre otras muchas ventajas.

Excelente oportunidad para el Colegio representan estas demandas que, como anillo al dedo, se ajustan a la orientación y sentido de su modelo educativo y cuya urgencia de atención reafirma su vigencia y la necesidad de hacerlo efectivo en las prácticas diarias en los planteles. La oportunidad está presente, pero su realidad está sujeta a la aplicación de políticas institucionales bien estructuradas, a una bien diseñada

mejoría de sus recursos y a acciones de formación de sus profesores eficientes, que los capaciten en el uso y aprovechamiento didáctico de los recursos.

Por lo que respecta al docente, las nuevas tecnologías lo obligan a replantearse su función y constituirse en un gestor y organizador de los procesos de aprendizaje. El rumbo correcto que debe tomar la transformación, no es el de la desaparición de la figura del docente, sino el de su creciente profesionalización, en un plano de reconocimiento de la relevancia de las tecnologías y de los procesos que, a partir de éstas, se generan en los distintos aspectos de la vida de sus alumnos, orientándolos a un uso óptimo, pertinente, responsable; integrándolas en su práctica docente y enseñando a los alumnos a aprovechar su potencial educativo y a asumir un papel activo en la generación de recursos a partir de éstas, es decir, a ser no sólo receptores de la cultura digital, sino productores de ella. Se trata de un reto que no resulta fácil de afrontar, cuando el profesor, acostumbrado a ser el que sabe, se encuentra hoy en una situación en la que su autoridad pedagógica se ve constantemente en revisión a través de los otros agentes que intervienen en la formación de sus alumnos, quienes, además, nativos y portadores de una nueva cultura de acceso a la información y el conocimiento, así como de su transmisión y comunicación, parecen resistirse cada vez más a los esquemas formales del contexto escolar. Dicho sea de paso, no sin razón en muchos casos, en los que las sesiones de trabajo escolar se reducen a la presentación de contenidos, ya sea por parte del profesor o de algún compañero o equipo de ellos, los mismos contenidos que les son accesibles a unos toques de distancia a través de sus dispositivos tecnológicos y los que muy probablemente, a través de estos medios encontrarán mejor explicados, ilustrados y ejemplificados.

Se presenta así un agregado desafío para el trabajo docente, que debe reconocer el contexto cultural de sus alumnos y ser capaz de orientarlos en la necesaria conversión de sus esquemas culturales, para el desarrollo de los procesos de conocimiento formal. De los retos que enfrenta el docente, es quizá éste uno de los más difíciles de resolver y, al mismo tiempo, uno de los más importantes, pues exige de él el reconocimiento de los saberes de sus alumnos, adquiridos conforme códigos propios de una cultura distinta de la escolar; la capacidad de convencerlos de la pertinencia y necesidad del uso de otros códigos de acceso al conocimiento y la competencia de guiar la transposición entre unos y otros. Esta orientación exige que el trabajo en el aula sea plenamente el de un laboratorio o un taller, en el que la exposición ocupa un tiempo marginal y sólo como apoyo a un conjunto de estrategias que, mediante la participación activa de los alumnos, favorecen el aprendizaje, en el que el reconocimiento y acercamiento del profesor a los saberes informales de los alumnos es la base para orientarlos en tal transposición. ¿No nos recuerda todo esto al Colegio plasmado en su modelo educativo?

Si la docencia tiene que cambiar y adaptarse críticamente a estas nuevas circunstancias, si el reto es hacer más reales en nuestra práctica los principios de nuestro modelo educativo, si estamos claros de que muchos de nosotros no lo conocemos bien, nos cuesta trabajo comprenderlo en profundidad y menos aún estamos capacitados para llevarlo a la práctica en nuestras clases, instrumentar sus principios adaptando nuestras estrategias a nuevas condiciones, ajustarlas a cada grupo y situación que se presenta, la formación, sin duda, juega un papel protagónico en el proceso de cambio.✠

Bibliografía

Tedesco, J.C. y Tenti F, E. (2002). **Nuevos tiempos y nuevos docentes**. Buenos Aires: IIPE.

Perrenaud. Ph. (2004) **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Grao.

Propuesta para el Sistema de Formación de Profesores para el Centro de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM

Profesor José de Jesús Bazán Levy

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

TLRIID I a IV

Plantel Naucalpan

blevy@cch.unam.mx

Profesora María Isabel Díaz del Castillo Prado

Opciones Técnicas:

Desarrollo de Sitios y Materiales Educativos Web

Dirección General

marisabe@unam.mx

Resumen

Este documento, escrito y entregado a la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades en noviembre de 2013 con el propósito de contribuir al sustento académico del proyecto de conformación del Centro de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM, es una reelaboración que amplía los alcances y actualiza la propuesta presentada en 2009 a su Junta de Directores del Colegio para la conformación de un Sistema de Formación de Profesores, la cual, a su vez, retomó e integró trabajos realizados anteriormente en el Colegio para procurar la mejor orientación y organización de sus políticas y acciones de formación docente. El documento contiene una propuesta de criterios para el diseño de una política de formación docente con una estructura sistémica que considera la trayectoria académica de sus profesores como un proceso que en cada una de sus etapas requiere una formación particular, y reconoce como elementos a tomar en cuenta su diversidad tanto de preparación y experiencia, como de condiciones laborales de la planta docente del Colegio, así como de funciones asignadas e intereses académicos, así como la importancia de identificar y recuperar las necesidades derivadas de las transformaciones culturales y las características del alumnado.

Palabras clave: Modelo educativo, quehacer docente, formación docente, visión sistémica, bachillerato.

A. Antecedentes

I. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN BACHILLERATO DE LA UNAM

A lo largo de la historia del Bachillerato Universitario, la institución ha concebido y promovido de distintas maneras la formación y actualización de su planta académica. Si bien, éstas no siempre han estado organizadas sistemáticamente, se pueden señalar numerosas iniciativas que han influido significativamente en la preparación del profesorado. Se destacan a continuación algunas de las acciones más significativas, de las que es conveniente recobrar experiencias para plantear una propuesta orientada a conformar un Sistema de Formación Docente para el Bachillerato Universitario en sus dos subsistemas presenciales, la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades.¹

En los últimos 20 años, muchas de las acciones de formación importantes y consistentes han sido impulsadas desde la administración central de la UNAM. En especial, la Dirección General de Apoyo al Personal Académico (DGAPA), con el apoyo de escuelas y facultades, ha venido ofreciendo al personal docente del Bachillerato cursos y diplomados preferentemente interanuales. En algunas etapas, el programa anual de cursos se acordaba conjuntamente por la escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, coordinados por la DGAPA, la cual mantenía los vínculos del Bachillerato Universitario con escuelas, facultades, centros e institutos de la Universidad.

Asimismo, Rectoría ha concebido y puesto en práctica programas de apoyo a la superación y el desarrollo académico, impulsados en su momento por la Coordinación de Programas Académicos, entre los que han destacado PAECE, PAEHCSA y PAAS, dirigidos de manera específica al Bachillerato. Sin dejar de señalar algunas deficiencias de éste último programa, debidas a la centralización de su diseño, es innegable su impacto en la formación de las comunidades docentes del Bachillerato. En efecto, en las siete generaciones del programa, aproximadamente 200 profesores de la Escuela Nacional Preparatoria y 400 del Colegio de Ciencias y Humanidades participaron en una experiencia de formación inédita y generosa, por los aspectos abordados y la vinculación con entidades universitarias e instituciones extranjeras.

En la Escuela Nacional Preparatoria, han sido particularmente provechosos el Programa de Formación de Profesores de Nuevo Ingreso (PROFORNI), organizado a través de la Unidad de Apoyo Pedagógico, el Programa Integral de Actualización

¹ Hasta el día de hoy, la formación de los asesores del Bachillerato a Distancia ha sido responsabilidad de la Coordinación del mismo.

Docente (PIAD), el Programa de Superación Académica y los Seminarios de Análisis de la Enseñanza, así como los Diplomados sobre la Enseñanza de las Ciencias Experimentales, diseñados con la colaboración de la FES Cuautitlán para fortalecer el trabajo de los profesores en los laboratorios LACE y en los de Alta Creatividad y el Diplomado de Economía, producto del convenio con la Facultad de Economía y la DGAPA.

Han contribuido también de manera importante en el proceso de profesionalización de la planta académica de la ENP, los programas de formación y actualización organizados conjuntamente con el CISE, los cursos y diplomados apoyados por el PASD de la DGAPA, así como los organizados por la DGTIC, antes DGSCA.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, a partir de 1992, como parte de la preparación académica para la adopción en la docencia del Plan de Estudios Actualizado (PEA) aprobado en 1996, se organizaron espacios de formación que incluyeron cursos, seminarios, talleres y diplomados que contribuyeron a la consolidación del proceso en la comunidad docente.

En 2000, el Colegio promovió el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED), iniciativa muy significativa, por tener como eje central la formación docente, a partir de la práctica asistida por los profesores más experimentados del Colegio. El programa integró, como punto de partida, cuatro cursos de habilitación didáctica-disciplinaria. Este esquema permitió contar con profesores de reciente ingreso bien preparados, de acuerdo con el modelo de docencia del Colegio. El Programa benefició —incluida una segunda etapa en 2003— a cerca de 400 profesores.

A finales del 2002, comenzó el diseño de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), primer posgrado de su tipo en América Latina, para promover una profesionalización del quehacer docente en ocho campos de conocimiento. Tanto la Escuela Nacional Preparatoria como el Colegio de Ciencias y Humanidades tuvieron una importante participación en la creación de este programa, que, aprobado en septiembre del siguiente año, inició su primera generación en 2004. Hasta la fecha, han iniciado 17 generaciones, en las que han participado aproximadamente 300 profesores del Colegio y 150 de la Escuela Nacional Preparatoria.

El Colegio ha colaborado con varias instituciones externas en acciones de formación de profesores. Entre 1986 y 1996, por acuerdo de la SEP y el Colegio de Ciencias y Humanidades, profesores de éste organizaron el *Programa Nacional de Formación de Profesores de Lectura, Redacción y otros Procedimientos para el Estudio* y un programa derivado de *Formación en Lectura y Redacción para Directores de Tesis*. El Programa incluyó alrededor de 1050 cursos, impartidos principalmente por profesores

del Bachillerato Universitario, atendió a más de 15 mil participantes de más de 30 Bachilleratos Universitarios e Instituciones de Educación Media Superior de toda la República.

De igual manera, entre 2001 y 2005, el Colegio se hizo cargo de capacitar a los aspirantes a enseñar en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, con la participación de 25 profesores, que atendieron a 1,200 participantes. Asimismo, durante más de un año, 50 profesores impartieron asesoría y cursos especiales a profesores de Universidad Autónoma de Guerrero, para la reforma del plan de estudios de su bachillerato y se ha mantenido, desde hace más de 20 años, un programa de colaboración e intercambio con la Universidad Juárez del Estado de Durango, mediante el cual numerosos profesores del Colegio han impartido cursos a profesores de dicha institución.

Por su parte, entre otras acciones, la Escuela Nacional Preparatoria firmó en 2002 convenios con las universidades de Morelos, Guerrero y Durango para asesorarlas en materia de actualización docente. Entre 2006 y 2007 concretó un Convenio con la Embajada de Francia, para elaboración de proyectos conjuntos de docencia e investigación, así como de intercambio académico y actualización del personal docente.

En los últimos años, además del tradicional esquema de cursos y diplomados del PASD en el que anualmente participan entre 1,500 y 2,000 profesores del Bachillerato, la oferta académica de la DGAPA para el bachillerato ha incluido un conjunto de cursos de actualización en habilidades genéricas con opción por diploma, así como el diplomado de Formación de Formadores, cuyo diseño ha sido coordinado por la Secretaría de Desarrollo Institucional (SDEI) y en los que han participado cerca 1,300 profesores de la ENP y el CCH anualmente.

II. ASPECTOS A CONSIDERAR PARA UN SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE

La construcción de un sistema de formación para el Bachillerato Universitario debe conjugar armónicamente los avances conceptuales en la formación de profesores con las características y condiciones de ambas comunidades docentes y la trayectoria académica de las mismas, y de manera muy importante con los principios de cada uno de los dos modelos educativos. A continuación, se presentan algunos datos sobre la composición de la planta docente, tanto de la Escuela Nacional Preparatoria, como del Colegio de Ciencias y Humanidades y los rasgos principales de ambos modelos educativos y su relación con el perfil y funciones que deben cubrir sus profesores.

Planta docente: composición, antigüedad y experiencia

(Tomado del documento "Proyecto para la creación del Centro de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM", DGCCH)

Para el diseño de programas de Formación de Profesores es necesario contar con datos que nos ofrezcan una visión de la composición de la planta de profesores a quienes van dirigidos. A continuación, se presenta información sobre esta composición, considerada en las siguientes perspectivas: número de docentes, distribución por edad, categoría, turno, género, entre otros. Los datos corresponden a la Escuela Nacional Preparatoria y al Colegio de Ciencias y Humanidades.

Tabla 1. Distribución de profesores del sistema del bachillerato de la UNAM.

Subsistema	Profesores	
Colegio de Ciencias y Humanidades	3,392	58%
Escuela Nacional Preparatoria	2,455	42%
Total	5,847	100%

Gráfica 1. Distribución de profesores del sistema del bachillerato de la UNAM.



Tabla 2. Distribución de profesores del sistema del bachillerato de la UNAM, por categoría.

Subsistema	Asignatura	Carrera Asociados	Carrera Titulares	Total	%
Colegio de Ciencias y Humanidades	2,583	665	144	809	24%
Escuela Nacional Preparatoria	1,917	384	154	538	22%
Total	4,500	1,049	298		

Gráfica 2. Distribución de profesores del sistema del bachillerato de la UNAM, por categoría.

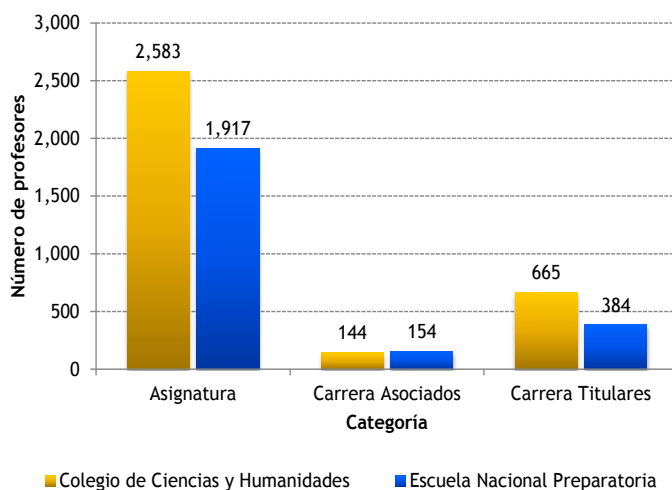


Tabla 3. Distribución de profesores del sistema del bachillerato de la UNAM, por edad.

Subsistema	Edad promedio
Colegio de Ciencias y Humanidades	48
Escuela Nacional Preparatoria	47.5

Gráfica 3. Distribución de profesores del sistema del bachillerato de la UNAM, por edad.

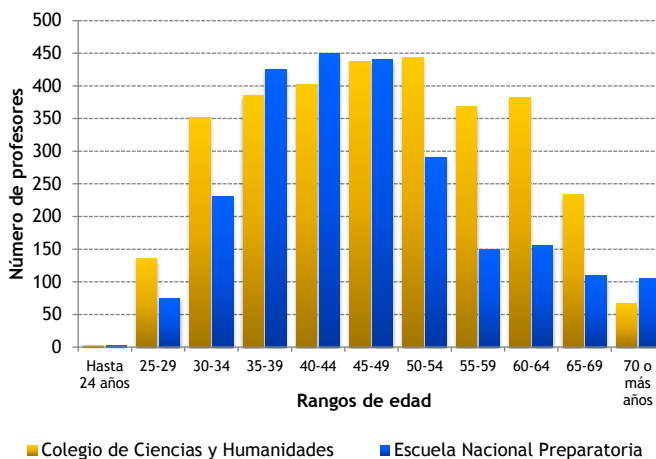
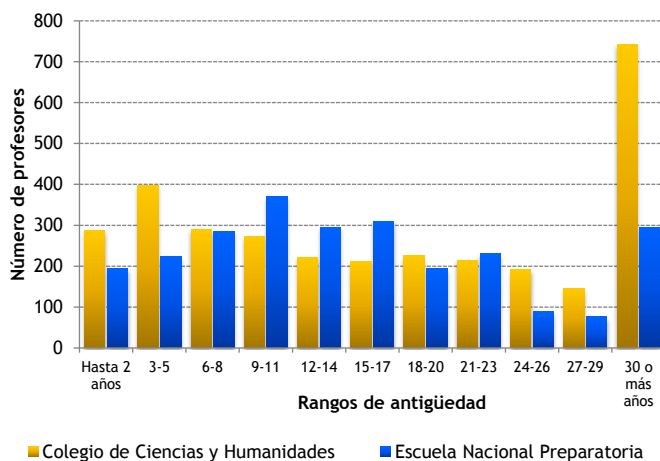


Tabla 4. Distribución de profesores del sistema del bachillerato de la UNAM, por antigüedad.

Subsistema	Antigüedad promedio
Colegio de Ciencias y Humanidades	18.2
Escuela Nacional Preparatoria	17.0

Gráfica 4. Distribución de profesores del sistema del bachillerato de la UNAM, por antigüedad.



Como puede observarse en las gráficas anteriores, el CCH posee una población un poco mayor que la Escuela Nacional Preparatoria, es decir, cuenta con 937 profesores más. Consecuentemente, tiene también un número mayor de profesores de carrera y de asignatura, como puede observarse en las gráficas anteriores. En cuanto al promedio de edad, prácticamente es el mismo, 47.5 para la ENP y 48 para el CCH. Con relación a la antigüedad de los profesores, el Colegio tiene un promedio de antigüedad de 18 años frente a 17 años del promedio de antigüedad de los profesores de la ENP, aunque cabe observar que en el CCH su mayor número de profesores se ubica en los extremos, en los rangos de menor y de mayor antigüedad, mientras que en la ENP la distribución es más homogénea.

Los perfiles profesiográficos

Desde la actualización de los Planes de Estudios de 1996, tanto la Escuela Nacional Preparatoria como el Colegio de Ciencias y Humanidades instituyeron normas para garantizar que los profesores de las materias de su Plan de Estudios cuenten con la formación disciplinaria considerada indispensable para cada una de ellas, formación que proveen determinadas licenciaturas. De acuerdo con esta visión, se especificó la licenciatura o conjunto de ellas cuyos egresados cuentan con el perfil para impartir las materias.

Si bien el perfil profesiográfico es una medida importante para seleccionar a los mejor preparados disciplinariamente para impartir cada materia, es conveniente, por una parte, considerar también la formación de posgrado, como campo formativo en los perfiles, ya que sus egresados, aun cuando su formación de licenciatura no corresponda al perfil, pueden poseer un nivel de especialización en conocimientos

óptimo o suficiente para su aplicación en el Bachillerato. Por otra parte, se debe tomar en cuenta que las habilidades intelectuales, por ejemplo, las que constituyen la capacidad de aprender a aprender, hoy incluida como un eje nodal en numerosos bachilleratos, no forma parte de las estructuras curriculares ni didácticas de las licenciaturas; en ellas se enfatiza el conocimiento disciplinario, orientado a las prácticas profesionales socialmente reconocidas, y es éste el que se evalúa en los exámenes que se practican a los interesados en ingresar a la docencia.

En consecuencia, los Bachilleratos Universitarios deben necesariamente prever las acciones de formación para intervenir en este ámbito. Podrán así garantizar en sus profesores los conocimientos, las habilidades y la aplicación de estrategias y procedimientos propios de cada campo del saber exigidos por los enfoques de las asignaturas de su proyecto educativo, así como la capacidad para seleccionar y jerarquizar adecuadamente los contenidos disciplinarios correspondientes a la prioridad requerida por la formación en los aspectos más importantes de la cultura actual, y el dominio básico tanto de una lengua extranjera como de las TIC.

Las exigencias que se derivan de cada modelo educativo

Los principios y contenidos de cada modelo educativo, al normar y orientar las actividades de su institución, así como el perfil y funciones de su personal académico, deben ser el referente central de cualquier propuesta de formación. Si bien en los apartados anteriores se han señalado algunas de las orientaciones del mismo para las tareas de formación, resulta importante caracterizar los aspectos básicos de uno y otro proyecto educativo, destacando sus derivaciones en el modelo de docencia que adopten los profesores de los Bachilleratos Universitarios.

Cada uno de estos, en efecto, dispone de un modelo educativo según el cual desarrolla un conjunto de experiencias de aprendizaje en su población estudiantil, a través de un conjunto de políticas, programas y proyectos. Es indispensable, por lo tanto, reconocer los ejes o elementos estructurales que caracterizan cada modelo educativo.

Comprender tales ejes como constitutivos de los proyectos educativos permite considerarlos como los referentes académicos, con los cuales los profesores pueden organizar su trabajo en el aula; con ello se logra aclarar que la función principal del modelo educativo consiste en establecer lineamientos institucionales para organizar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, orientar las acciones de formación docente en diferentes niveles.

El modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria tiene como elementos estructurales los siguientes:

- El Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria es de formación integral.
- Su Plan de Estudios se define en torno a tres grandes ejes que posteriormente conforman los Núcleos del currículum: Núcleo básico, Núcleo formativo-cultural y Núcleo propedéutico.
- El Plan está organizado en tres ciclos anuales y prioriza en la formación que brinda a sus alumnos, que, éstos:
 - Conozcan lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como las reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior.
 - Reconozcan los valores y comportamientos de su contexto social, poniendo en práctica su formación afable y humanista.

Por su parte, el modelo educativo del CCH tiene como rasgos propios:

- La concepción de cultura básica, es decir, el aprendizaje del conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores conocimientos y prácticas.
- La organización académica por áreas.
- El alumno como actor de su formación y la necesidad de orientar las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender.
- El profesor como orientador en el aprendizaje.
- El Plan está organizado en seis ciclos semestrales y prioriza en sus alumnos el desarrollo de las siguientes habilidades y competencias:
 - Saber buscar y analizar información
 - Saber leer e interpretar textos y comunicar sus ideas
 - Saber observar y formular hipótesis
 - Saber experimentar y verificar procedimientos
 - Saber establecer modelos y aplicar procedimientos
 - Desarrollar procesos mentales inductivos, deductivos y analógicos

Por esta razón, el Centro y el Sistema de Formación de Profesores del Bachillerato Universitario deben proponer actividades en las que cada profesor participante pueda atender a) a las exigencias del modelo educativo de su institución, b) al enfoque de la materia que enseña, según se define en el Plan y los Programas de Estudio de la misma, c) a las condiciones de su docencia, específicamente considerada.

Este enfoque de por sí forma parte de una formación que reconozca la prioridad del mejoramiento de la docencia y no se satisfaga con la transmisión de la mera información conceptual. Por otra parte, hay experiencias de programas de formación docente que atienden en el mismo curso a profesores de muy diferentes instituciones educativas, por ejemplo, el Diplomado de Formación y Actualización Docente para un Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje del IPN o, en menor medida, los cursos del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior del Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS) organizados por la ANUIES con motivo de la RIEMS, según las orientaciones de la misma, que toman en cuenta no contraponerse a los modelos educativos de cada institución.

Así, el enfoque apropiado para servir a los distintos modelos y planes de estudio del Bachillerato Universitario, se funda en que a) se trata de formar profesores para mejorar el aprendizaje de los alumnos, b) éste se concibe en cada caso de acuerdo con modelo educativo de cada institución, c) los profesores son profesionales de la docencia, es decir, capaces de adaptar a su propia práctica docente los contenidos conceptuales, operativos y actitudinales de los cursos, d) el enfoque de los cursos, por consiguiente, debe incluir una adecuación práctica de sus contenidos, producida en el curso mismo, de modo que, a su egreso, el profesor tenga herramientas para modificar su docencia próxima. Un aspecto básico de las acciones de formación docente es, por tanto, que éstas puedan adaptarse al modelo educativo que cada institución ha establecido como eje de su visión e identidad institucionales y que puedan abordarse en la perspectiva institucional particular.

La enseñanza que queremos establecer en proyectos e informes docentes, pero de manera decisiva, la que necesitamos lograr en las clases cotidianas, es aquella que se ha descrito en el punto anterior acerca del profesor consciente de su papel en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Todo modelo de docencia debe regular los mecanismos de planeación, instrumentación y evaluación del trabajo docente; en consecuencia debe dar las pautas para abordar y apropiarse de los contenidos de la formación, actualización y superación académica que diseñe e impulse el Centro de Formación de profesores.

Los distintos recursos conceptuales (enfoques pedagógicos, estrategias didácticas, propuestas disciplinarias) —que son sin duda elementos valiosos y pertinentes para la gestión de una escuela— deberán enriquecer y delimitar mejor la práctica docente en los dos subsistemas de Bachillerato de la UNAM, respetando, fortaleciendo y enriqueciendo el modelo educativo de cada uno.

B. Propuesta para el Sistema de Formación de Profesores

III. CRITERIOS METODOLÓGICOS

Partiendo del reconocimiento de la experiencia de los dos modelos de Bachillerato Universitario en el ámbito de formación, a través de los programas impulsados y acciones emprendidas en distintos momentos, así como de las necesidades históricas, relacionadas con la efectiva puesta en práctica de cada modelo educativo con rasgos específicos, así como de las nuevas exigencias derivadas de las condiciones culturales actuales y sus implicaciones en las prácticas educativas, es necesario establecer un conjunto de criterios metodológicos para orientar las acciones formativas y organizarlas sistemáticamente (Torres, 1998) para el logro de los propósitos institucionales.

Estos criterios se describen a continuación:

- 1) *Reconocer la centralidad del aprendizaje permanente*, concibiendo la docencia como una práctica dinámica en constante revisión, ajuste y transformación, que requiere por lo mismo la renovación permanente del profesor, mediante la indagación, la reflexión en el ejercicio de su práctica docente, sobre y para la misma, la retroalimentación, la innovación y el trabajo colegiado. Estos propósitos demandan ofrecer a la planta docente esquemas, espacios y recursos diversos orientados en el mismo sentido.
- 2) *Tratar a los profesores como sujetos interlocutores*; es decir, comprender que en la organización de los planes de formación y superación, se requiere garantizar la participación activa de la planta docente y de los cuerpos directivos en la identificación de las necesidades de formación, la recuperación efectiva de sus experiencias y propuestas y la organización sistemática de líneas de acción que respondan pertinentemente a los propósitos y necesidades institucionales. Los profesores del Bachillerato Universitario son profesionales de Enseñanza Media Superior, capaces, por tanto de autonomía académica y de generar aportaciones válidas para su propia formación.

3) *Concebir un plan de formación sistémico:*

- a. *Desarrollar una visión estratégica de largo plazo; es decir, comprender que la formación de recursos humanos es inversión y tarea de largo aliento, que exige esfuerzos sistemáticos y sostenidos y visión organizacional, que asigne prioridades objetivas a metas y escenarios. Así, la formación se concibe como un itinerario que inicia con el ingreso, y comprende la habilitación pedagógica, la actualización disciplinaria, la profesionalización del oficio, la estratificación y la promoción.*
- b. *Diseñar planes de formación heterogéneos; es decir, evitar homogeneizar las acciones de intervención, reconociendo a los grupos y estratos de profesores que, por experiencia y expectativas, demandan propuestas de formación y superación diversas; con ello se pueden obtener mejores rendimientos de la experiencia académica de los profesores de mayor antigüedad.*
- c. *Considerar a los distintos actores en las acciones de formación; esto es, diseñar programas de formación dirigidos no sólo a los profesores, sino incluir también a los funcionarios y personal directivo, ya que en ellos recae la toma de decisiones académicas y comúnmente perciben los asuntos escolares sólo administrativamente, olvidando la naturaleza de las prácticas educativas.*

Un planteamiento sistémico, como el que se plantea, hace necesario contar con un sistema de gestión e información de formación docente integral y permanentemente actualizado, que permita organizar y agilizar la operación de los distintos programas y dar seguimiento a la trayectoria de cada profesor y grupo de éstos, para orientarlas de acuerdo con las políticas académicas y programas prioritarios de la institución.

Asimismo, exige definir con mayor precisión lineamientos para el diseño, selección de formadores, desarrollo y evaluación de los cursos, talleres, diplomado y demás alternativas de formación, de modo que se establezcan criterios básicos obligatorios para cada una de estas tareas, cuidando que, sin volver rígidos los procesos, se alcance una norma o estándar de calidad en ellos.

- 4) *Asumir la práctica cotidiana como núcleo formativo; esto es, instituir espacios de reflexión sobre lo que se hace para comprenderlo, y aprender de ello, impulsando así una sistematización crítica de los procesos y productos que realiza el profesor, ya que sus prácticas y discursos dan cuenta de cómo la institución actúa y cómo es en realidad y de la enseñanza y aprendizaje que experimentan y representan. Dichos espacios deben ser parte integral del sistema de formación y así concebirse y reconocerse, de modo que se garantice que el trabajo realizado en este sentido*

por los distintos grupos se oriente siguiendo las mismas líneas que todas las acciones formativas y sirvan, al mismo tiempo, de insumos para su enriquecimiento, actualización y mejora.

- 5) *Manejar de manera diversificada los esquemas de formación*; es decir, no centrar la idea de formación o actualización docente en las formas más usuales de cursos, seminarios, talleres, etcétera, sino lograr incorporar, de manera paralela o sucesiva, otras modalidades que pueden forjar procesos formativos. Algunos de ellos, entre otros, pueden ser la elaboración de materiales (folletos, trípticos, cuadernos de trabajo) y de documentos normativos (manuales de procedimientos, protocolos); el diseño de políticas (procedimientos de evaluación-seguimiento, rendición de cuentas, carrera profesional); la planeación de espacios escolares para el encuentro, intercambio y aprendizaje entre pares (jornadas, foros, visitas).

De acuerdo con estos criterios, el sistema de formación de profesores deberá constituirse por el conjunto de programas y subprogramas que permitan:

1. Conformar una trayectoria de formación para la profesionalización docente que:

- a. Sea de carácter obligatorio
- b. Tenga como eje central el Plan y los programas de estudio de cada institución
- c. Incorpore los ámbitos de:
 - i. Conocimiento de la institución
 - ii. Formación y actualización pedagógica
 - iii. Actualización disciplinaria
 - iv. Formación y capacitación complementaria
 - v. Recuperación de la experiencia a partir de la práctica cotidiana.
- d. Atienda diferenciadamente, tanto en el nivel como en el tipo de contenidos, a los distintos grupos de profesores, de acuerdo con su experiencia en la docencia en el Bachillerato, de acuerdo con los siguientes rangos:

- i. Nuevo ingreso - De 0 a 2 años
- ii. Reciente ingreso - De 3 a 5 años
- iii. En consolidación - De 6 a 10 años
- iv. Con amplia experiencia - 11 años o más

- e. Articule acciones y modalidades diversas
 - i. Diplomados
 - ii. Cursos presenciales y en línea
 - iii. Talleres
 - iv. Seminarios
 - v. Materiales impresos y en línea
 - vi. Eventos académicos
 - vii. Otras modalidades válidas que puedan concebirse
 - f. Esté vinculada con los programas prioritarios en turno, de acuerdo con el plan de desarrollo de la UNAM y de cada uno de los Bachilleratos, por ejemplo:
 - i. Mejoramiento de la enseñanza de las Matemáticas
 - ii. Aprovechamiento de los recursos tecnológicos en Historia
 - iii. Inglés. Enseñanza de las cuatro habilidades
 - iv. Participación en las propuestas para la revisión del Plan y programas de estudios
 - v. Incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - g. Muestre su impacto y relevancia en el aprendizaje de los alumnos, finalidad última de las actividades de formación y criterio de su validez y eficacia.
2. Integrar al sistema acciones para la formación especializada de grupos de población, para la atención de tareas y proyectos específicos.
- a. Formación de los cuerpos directivos
 - b. Programas prioritarios del Plan General de Desarrollo de cada institución
 - c. Programas prioritarios del Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM
 - d. Revisión curricular
 - e. Investigación educativa

IV. LÍNEAS DE FORMACIÓN

1. *Profesionalización docente*

La profesionalización docente es línea básica y general de atención a la formación de los profesores. Como se apunta en el apartado de criterios, debe tener un carácter obligatorio, como estrategia para contribuir a un nivel homogéneo de desempeño de la planta académica y ser requisito para la recontractación y la definitividad de los profesores.

a) Inducción a la Docencia en los Bachilleratos Universitarios

Este programa está dirigido a los profesores con una antigüedad de 0 a 2 años en la docencia en el nivel de referencia. Tiene como propósito que los profesores de nuevo ingreso conozcan y se apropien de los principios y contenidos del modelo educativo correspondiente e identifiquen las funciones y tareas que en correspondencia deberán llevar a cabo como profesores. Se propone integrar este programa con acciones como las que se plantean a continuación a manera de ejemplos:

- Curso sobre el Modelo Educativo correspondiente.
- Curso sobre orientación y sentido de las materias y sus agrupaciones.
- Taller de elaboración del programa operativo de la asignatura.
- Curso sobre aprendizaje y aprendizajes relevantes.
- Taller sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje y técnicas para el adecuado manejo del grupo.
- Taller sobre evaluación formativa.
- Participación en el Programa de Docencia Asistida como profesor asesorado (acompañamiento de un profesor experto certificado)

Se propone que a la acreditación de todos los cursos y talleres incluidos en el programa y a la obtención de una evaluación favorable de su participación en el Programa de Docencia Asistida, se les reconozca valor de diplomado y condición para la obtención de la definitividad.

b) Formación Integral para la Docencia

Este programa está dirigido a los profesores con una antigüedad docente de 3 a 5 años en el Bachillerato Universitario. Tiene como propósito fortalecer sus conocimientos y habilidades docentes, mediante la atención de tres ejes formativos que le permitan actualizar sus conocimientos disciplinares,

profundizar en el manejo didáctico de sus asignaturas y desarrollar capacidades complementarias para mejorar su desempeño docente. Se propone integrar en este programa acciones como las que se plantean como ejemplos a continuación:

→ Eje disciplinario:

- Curso sobre aspectos teóricos y epistemológicos de la disciplina*
- Curso sobre avances recientes de la disciplina*
- Curso sobre enfoque disciplinario de la materia
- Seminario de reforzamiento y actualización disciplinaria (con participación de profesores e investigadores de las facultades e institutos de la UNAM y otras instituciones de nivel superior)

→ Eje pedagógico:

- Curso sobre planeación de las clases*
- Taller sobre aprendizajes relevantes
- Curso sobre adolescencia y cultura juvenil*
- Taller sobre aprovechamiento de material didáctico*

→ Eje de formación complementaria:

- Curso de introducción a la computación y los servicios de Internet*
- Taller sobre aprovechamiento específico de las TIC en las prácticas educativas de la materia*
- Curso sobre elementos básicos de redacción*
- Curso básico de inglés*

Se propone que, para obtener diploma, sea requisito haber acreditado al menos dos actividades de cada uno de los tres ejes, lo que abre la posibilidad de concretar dos diplomados, a lo largo de los tres años que dura esta etapa.

c) Consolidación de la profesión docente

Este programa está dirigido a los profesores con una antigüedad de 6 a 10 años de docencia. Tiene como propósito aprovechar los conocimientos adquiridos, para profundizar en el análisis y asimilación de la experiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecer la producción académica de la planta docente que se encuentra en este rango. Se

propone integrar este programa con ejes y acciones como las que se plantean a manera de ejemplo:

→ Eje disciplinario:

- Curso sobre aspectos teóricos y epistemológicos de la disciplina*
- Curso sobre avances recientes de la disciplina*
- Cambios conceptuales en la estructura de las materias
- Taller sobre el enfoque de las disciplinas o conjuntos de las mismas
- La interdisciplinariedad en las materias curriculares

→ Eje pedagógico:

- Curso sobre aspectos conceptuales de los aprendizajes relevantes
- Taller de experimentación didáctica
- Curso sobre innovaciones educativas en el bachillerato universitario (por ejemplo: Inteligencia emocional)*
- Curso sobre retos cognitivos en la formación autónoma de los estudiantes*
- Taller de diseño de instrumentos de evaluación*
- Taller de elaboración de reactivos para exámenes cuantitativos y cualitativos*
- Taller de elaboración de materiales didácticos*
- Taller sobre estrategias de trabajo escolar a distancia*

→ Eje de formación complementaria:

- Curso sobre el enfoque por competencias en el bachillerato
- Curso sobre conocimiento e implicaciones de la RIEMS
- Curso sobre problemas científicos y culturales para la Educación Media Superior
- Taller de aprovechamiento de las TIC para elaboración de materiales didácticos

Se propone que, para obtener el diploma, sea requisito haber acreditado al menos dos actividades de cada uno de los tres ejes.

d) para el desarrollo académico institucional

Este programa está dirigido a los profesores con una antigüedad de 11 o más años de docencia en el Bachillerato Universitario. Tiene como propósito recuperar la experiencia docente de los profesores de este rango, para atender la formación de nuevas generaciones de docentes y coordinar las acciones de desarrollo académico promovidas por la institución, como parte de sus programas prioritarios. Se propone integrar este programa con la misma oferta de cursos listada para el rango de 6 a 10 años, completándola con los siguientes subprogramas, orientados a ámbitos específicos de formación, de acuerdo con el campo en que los profesores deseen comprometer sus proyectos de trabajo:

- Habilitación para la formación de profesores
- Diseño de proyectos
- Coordinación de grupos de trabajo
- Formación y certificación para el acompañamiento docente

Para cada uno de los ámbitos arriba señalados, se propone conformar un grupo de expertos, mediante invitación, para el diseño de las acciones concretas para la formación de los profesores que participarán en el mismo. De este diseño deberá derivarse la estrategia para conformar en su momento la serie de diplomados que podrá establecerse

Dada la amplitud de este rango y las experiencias diversas que por ello poseen los profesores, podrán concebirse otras reagrupaciones que permitan manejar los contenidos de formación propuestos con distintos niveles de profundidad y amplitud.

Cabe señalar que, en los casos de los cursos señalados con un asterisco, el nombre del curso es genérico, con la intención de que puedan ofrecerse opciones específicas, correspondientes a las temáticas, entre las cuales los profesores puedan elegir libremente.

2. Formación especializada

Esta línea de formación se concibe como un esquema para apoyar y promover programas estratégicos que cada Bachillerato considere en su Plan General de Desarrollo, o que el quehacer del trabajo cotidiano demande. Los ámbitos que se indican a continuación, representan requerimientos de personal preparado con el perfil adecuado, el cual contribuirá, con su formación y actualización en

esas temáticas, a atender con mayor atinencia las necesidades que se generen. Por ejemplo:

- a) Gestión académica
- b) Asesoría y tutoría
- c) Investigación educativa
- d) Revisión curricular

Para cada uno de los ámbitos arriba señalados, se propone conformar un grupo de expertos, mediante invitación, para el diseño de las acciones concretas para la formación de los profesores que participarán en aquellos.

V. PROGRAMAS CONVERGENTES

Se pretende que las líneas de formación señaladas en el apartado anterior aprovechen los recursos disponibles y contribuyan al desarrollo de los programas prioritarios y al logro de las metas institucionales. Por lo anterior, es necesario que, de manera sistémica, se generen formas de hacer rendir al máximo y articular los recursos diversos (experiencia docente, iniciativas institucionales, programas de formación) que contribuyan a en mejorar la formación del personal académico y, a la vez, ésta enriquezca las iniciativas institucionales en otros ámbitos. Para ello, es necesario establecer puntos de convergencia y vinculación entre la instancia responsable de Formación de Profesores y quienes colaboran en el diseño y desarrollo de las actividades de formación, con el conjunto de las distintas entidades que, tanto interna como externamente al Bachillerato Universitario, coordinan dichos programas.

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)

Un caso relevante de esta convergencia es la participación en el Programa de la MADEMS, posgrado de alcance estratégico para nuestros propósitos formativos. Para la maestría se vislumbran decisiones que permitan mejorar su experiencia profesionalizante de la docencia, además de incidir en varias de las líneas formativas antes expuestas. Algunas acciones que se consideran necesarias, son:

- a) Promover un proceso de evaluación de la Maestría, en coordinación con su Comité Académico, para identificar sus avances y problemas.
- b) Practicar a la vez una evaluación interna de los egresados, de cómo han mejorado en su enseñanza y también acerca de cómo en los planteles se ha notado la mejora de los recursos humanos que han recibido una formación diferente.

- c) Establecer procedimientos institucionales más rigurosos, para que ingresen a la Maestría profesores que mejor puedan aprovecharla, por su juventud y experiencia, para impulsar una carrera académica que convenga a la institución.
- d) Alentar la apertura de nuevos campos de conocimientos, en esquemas presenciales como a distancia, que respondan a las exigencias disciplinares y didácticas de los profesores, así como a las necesidades curriculares actuales y futuras.

Otro ejemplo del rendimiento óptimo de recursos es la posibilidad de que algunos de los cursos y talleres incluidos en los subprogramas puedan formar parte de la oferta de formación de la DGAPA, a través del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD).

Docencia asistida

Con respecto al acompañamiento de profesores, que forma parte de varios subprogramas, éste debe vincularse con un Programa de Docencia Asistida, que a continuación se describe.

La docencia asistida es una línea de formación importante para los distintos grupos de profesores, entendida como opción de trabajo formativa para los profesores de carrera, particularmente los titulares, y, a la vez, como estrategia de formación para los profesores nuevos o con poca experiencia docente.

CONCEPTUALIZACIÓN

Este programa consiste en la participación de profesores de mayor experiencia, que asisten, en calidad de tutores, a profesores de reciente ingreso o noveles. Con este mecanismo, se promueve que los profesores tutores compartan y con ello socialicen su experiencia educativa, brindando orientaciones y sugerencias a los profesores tutorados y logrando que éstos encuentren mejores maneras de poner en práctica los programas de estudio de sus asignaturas.

En función de lo anterior, la docencia asistida significa impulsar una práctica compartida del proceso de enseñanza y aprendizaje, modalidad que tiene varias ventajas:

- a) Para los profesores experimentados, disponer de condiciones de transmitir un conocimiento didáctico y disciplinario que ya han probado y depurado, mostrando caminos más fáciles o verificables para la aplicación de

actividades y estrategias que generen un mejor resultado del trabajo en el salón de clases;

- b) Para los profesores noveles, la oportunidad de adquirir una cultura institucional, que les llevaría años madurar por cuenta propia, pero que los tutores han asimilado y pueden presentar de manera accesible e inmediata, además de disponer de un interlocutor experimentado para encauzar sus inquietudes académicas;
- c) Para la institución, impulsar una modalidad de formación docente versátil e interactiva, donde se mejoren académicamente los logros y aciertos de la puesta en práctica de los programas por los tutores, con las necesidades de comprensión e instrumentación de los mismos programas por los tutorados.

La docencia asistida se convierte así en un acto continuo de actualización y formación en aspectos didácticos y disciplinarios, en correspondencia con situaciones prácticas del aula; en consecuencia, problemas de comprensión del enfoque, temas de difícil transmisión, selección de bibliografía adecuada, uso de nuevos materiales y recursos, adopción de procedimientos alternos para la evaluación, etcétera, podrán ser puestos en común, ser mejor valorados, y tener más altas posibilidades de construir respuestas de mayor pertinencia y eficacia.

DESARROLLO

La docencia asistida podrá ponerse en marcha de preferencia al inicio de un primer semestre, como estrategia formativa para atender a los profesores de nuevo ingreso y con poca o ninguna experiencia docente. Se iniciará con los profesores del primer rango, lo que requerirá seleccionar a los profesores de carrera que acompañarán a estos profesores noveles durante el semestre indicado.

Los profesores de carrera que participen en este, deberán contar con los siguientes requisitos:

- Antigüedad docente de 11 años o mayor, principalmente si son Profesores de Carrera Titulares.
- Carta de buen desempeño docente emitida por el director del plantel.
- Haber cubierto la certificación del subprograma de habilitación para el acompañamiento docente.

Docencia Compartida

Una variable de esta modalidad consiste en la formación de grupos pequeños, preferentemente de parejas o tríos, para elaborar los programas operativos semestrales, discutir los problemas que surjan en el aprendizaje, asistir alternativamente, un par de veces por semestre a sesiones de trabajo de los grupos escolares de cada profesor y analizar en equipo el desarrollo de los aprendizajes.

VI. PROGRAMAS DE INTERCAMBIO ACADÉMICO

(Tomado del documento "Proyecto para la creación del Centro de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM", DGCCH)

Otro eje que es importante considerar, como parte del Sistema de Formación de Profesores, es el del intercambio académico. En efecto, abrir espacios de convergencia entre especialistas ya sea de una disciplina o de la docencia en un mismo nivel educativo, cuya labor y trayectoria académica se desarrolla en entidades o instituciones distintas, en ambientes y contextos diferentes, favorece el intercambio de experiencias y conocimientos, así como la revisión y reflexión sobre la práctica docente, para contribuir a la actualización de los profesores, desarrollar proyectos conjuntos de mayor alcance y trascendencia y enriquecer esta práctica.

66

En este ámbito, se consideran tres ejes que fomentar:

- **Visitas cortas.** Consisten en la visita de profesores para la impartición de conferencias, cursos y eventos académicos a cargo de especialistas de las diferentes disciplinas.
- **Estancias Sabáticas.** Se definen como la permanencia en tiempos determinados en el Centro de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM, de un profesor durante su período sabático, con un plan de trabajo previo autorizado por el H. Consejo Técnico correspondiente, con fines de actualización en la docencia de su disciplina.
- **Profesores Visitantes.** Se denomina así a la incorporación temporal de profesores o investigadores nacionales y extranjeros de reconocido prestigio y experiencia para que, durante su estancia, colaboren en un proyecto con un grupo de profesores en el Centro. ☒

Bibliografía

Almanza, B. (2006). *Estudio propuesta de un programa integral de formación de profesores para el área histórico-social*. México: CCH-UNAM.

Comisión de revisión y ajuste del sentido y orientación del área de Matemáticas. (2005). *Propuesta de programa de formación y actualización de profesores del área de Matemáticas*. México: CCH-UNAM.

Dirección General (2013). *Proyecto para la Creación del Centro de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM*. México: CCH-UNAM.

Díaz del Castillo Prado, María Isabel. (2009) *Sistema de Formación de Profesores para el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM-CCH, México, Departamento de Formación de Profesores, 2009*.

Ducoing, P. y Serrano, J. A. (coord.) (2005). *Formación de docentes y de profesionales de la educación en **La investigación educativa en México 1992-2002***. México: COMIE.

García, T. (2006). *Hacia un sistema de formación de profesores para el CCH*. México: CCH-UNAM.

Imbernón, F. (2007). **10 ideas clave de la formación permanente del profesorado**. Barcelona: Grao.

Paquay, L. et. al. (2005). **La formación profesional del maestro**. México: FCE.

Perrenoud. Ph. (2002) **Diez nuevas competencias para enseñar**. Barcelona: Grao.

Perrenoud. Ph. (2004) **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Grao.

Sánchez, E. (2006). *Propuesta de programa de formación integral para profesores del área histórico-social del CCH*. México: CCH-UNAM.

Sandoval, V. (2005). *Proyecto de un sistema de formación de profesores del CCH*. México: CCH-UNAM.

Secretaría Académica (2007). *Propuesta de programa de formación de profesores*. México: CCH-UNAM.

