

## CAPÍTULO 8

### La formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Precisiones para el escenario postpandemia

VIRGINIA FRAGOSO RUIZ

*...la educación propia y la de los demás es una lucha actual por aprender a aprender, aprender a pensar, a leer y escribir, aprender a razonar, recordar, experimentar y practicar.*

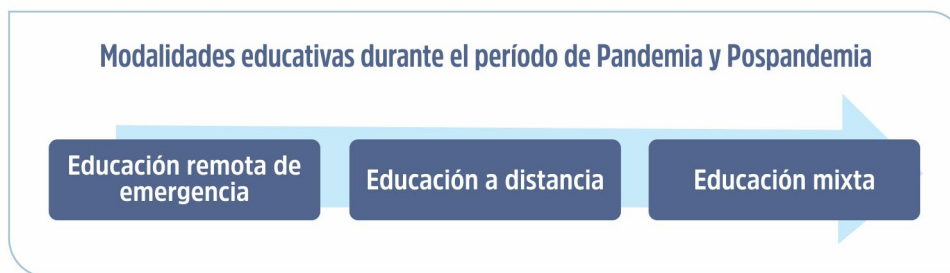
PABLO GONZÁLEZ CASANOVA

#### Introducción

La formación docente es un objeto de estudio complejo en el que se articulan las posturas y los proyectos de la institución educativa, los diseños curriculares, los procesos académicos y administrativos, con el propósito fundamental de promover el ejercicio profesional de la docencia.

En el tema sobre formación docente dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), a lo largo de cincuenta años, los planteamientos curriculares inscritos en el Modelo Educativo, los saberes científicos, los enfoques disciplinario y didáctico de las materias, las demandas derivadas de hechos de carácter político, los reordenamientos administrativos y la elaboración de propuestas en el contexto de los campos prioritarios de la gestión educativa han configurado una cultura de la formación.

Desde el mes de marzo de 2020 a la fecha, las propuestas para diseñar, desarrollar y evaluar los actos de formación docente se han articulado con las necesidades y demandas que emergieron del tránsito de la educación presencial a la educación remota de emergencia; luego, a distancia; y más recientemente, a la educación mixta.



La transformación en los actos para la formación de profesores y en las decisiones de los docentes al asumir los roles de diseñadores, impartidores o participantes de cursos o talleres, o en las actividades de coordinar o participar en grupos o seminarios de trabajo, dictar conferencias y ponencias en eventos académicos, o diseñar materiales para sus pares, conllevó no solo a traspasar la línea de la presencialidad, sino también a incorporar los principios psicopedagógicos, didácticos y cognitivos asociados a la metodología de la educación a distancia.

Las estrategias didácticas asociadas con la educación a distancia, centradas en el aprendizaje significativo y colaborativo, en promover la autonomía y la responsabilidad, en la flexibilidad de los tiempos y espacios, en el uso de técnicas creativas como la simulación, las analogías, los mapas mentales, etc., se articularon con el mundo digital al adoptar las herramientas computacionales, los recursos digitales y las formas de comunicación por la Internet.

A partir de la convocatoria realizada por la Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIIIED), en este capítulo se expone inicialmente un panorama sobre aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos que caracterizaron la implementación de acciones para la formación docente en el contexto de la nueva realidad educativa<sup>1</sup> dentro del CCH. En un segundo momento, se aborda la formación de profesores en tiempos de pandemia y postpandemia, y se alude al Programa Integral de Formación Docente (CCH, 2019), al Programa Emergente de Formación de Profesores en Línea (CCH, 2020) y al documento Ajuste al Programa Integral de Formación Docente (CCH, 2021). En el tercer apartado, se presentan algunas disyuntivas y alternativas que podrán presentarse en la formación docente en la nueva presencialidad. Cierran el capítulo una serie de conclusiones y las fuentes documentales consultadas.

### ***1. Emergencia sanitaria y formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades***

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución compleja por las particularidades en su estructura, organización, identidad y transformación. En ella coexisten tres grandes fines: 1) impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; 2) organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y 3) difundir con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura (UNAM, 1945).

Durante el primer período del rectorado del Dr. Enrique Graue Wiechers (2015-2019), se estableció la urgencia de promover la formación integral de los académicos y, particularmente, se subrayó la necesidad de fortalecer en el bachillerato los procesos de selección, capacitación, actualización y evaluación docente, con énfasis en los aspectos psicopedagógicos y axiológicos. Asimismo, se planteó diseñar e implementar un nuevo programa de formación docente, presencial y a distancia, centrado en la actualización disciplinaria, la didáctica de cada asignatura, la capacitación para ejercer como tutores de alumnos en situación de vulnerabilidad, y el uso óptimo de los recursos tecnológicos (Graue, 2017, pp. 22-23). Por su parte, en el proyecto para el período 2019-2023, se incluyó, adscrito al

<sup>1</sup> La nueva realidad educativa asociada a las condiciones generadas por la pandemia COVID-19 se caracterizó, entre otras situaciones, por el cierre de las escuelas; la complejidad en la distribución y uso de los recursos educativos; la heterogeneidad en habilidades psicopedagógicas para la aplicación de los modelos de la educación en línea y en la sana distancia; las variaciones en la planeación, el desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares de las instituciones; las limitaciones para el desarrollo de las clases a distancia y la construcción de conocimientos, habilidades y valores. En la nueva realidad educativa los recursos económicos, la conectividad y el acceso a tecnologías de la información fueron determinantes para mantener tanto la formación del alumnado como la del profesorado y del personal administrativo.

Eje 3. Vida académica, el Programa 3.1. Personal académico, cuyo Proyecto 5 específicamente dispone crear y poner en operación un centro de formación y profesionalización docente (Graue, 2020, p. 23).

En este sentido, la formación docente se inscribe en la serie de procesos y prácticas propios de la gestión educativa, la cual, como apunta Chacón:

es compleja porque lo característico, lo fundamental, no son los elementos que los configuran (los sujetos) sino las relaciones dialógicas e intersubjetivas que se establecen entre ellos; las relaciones se construyen en función de las necesidades de la organización y se ven condicionadas y modificadas por factores de todo tipo, como son: sociales, históricos, políticos culturales, tecnológicos, geográficos, demográficos, económicos, sanitarios y financieros (2014, p. 159).

En el caso de la población docente del Colegio, la diversidad de rasgos en lo relativo a antigüedad laboral, trayectoria académica, perfil profesional, figura académica, pertenencia a grupos de trabajo o colectivos, se traduce en variables que también determinan la selección y las acciones de formación para el ejercicio de la docencia.

A lo largo de sus cincuenta años de existencia, el CCH ha dirigido propuestas de desarrollo institucional condicionadas por el presupuesto económico asignado, las políticas de gestión y de desarrollo educativo, las exigencias de su modelo educativo y del plan de estudios, los sistemas culturales y de organización en el espacio institucional, y las prácticas de docentes, alumnos y personal administrativo; además de algunas líneas de desarrollo directamente vinculadas a políticas educativas de carácter nacional e internacional.

En este discurrir, la formación de profesores<sup>2</sup> se ha instaurado como un campo complejo, pues, en la mirada de su reflexión y de su hacer, se asocian intereses, necesidades y demandas, concepciones teóricas y prácticas, y representaciones implícitas que han construido las y los docentes.

Además, es preciso señalar que la formación docente en el CCH no solo incorporó y sistematizó la dimensión pedagógica, didáctica y disciplinaria en sus propuestas y actos de formación, sino que tuvo que analizar e incorporar las demandas que derivaron no solo de la innovación del currículo y de la enseñanza en el nivel medio superior, sino también que fueron externadas por la comunidad en diversos conflictos.

En la actualidad, la formación de profesores en el Colegio cuenta con directrices bien definidas que se recogen en dos documentos institucionales. A saber, el *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera y los Lineamientos para la formación de profesores referente a diseñar, programar, difundir, impartir y evaluar los cursos semestrales, intersemestrales e interanuales de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*.

---

<sup>2</sup> Honoré (1980) y Ducoing (2005) advierten que en la definición del concepto 'formación' se distinguen aseveraciones que cruzan una diversidad de posturas, enfoques, perspectivas y niveles. Esta complejidad es extensiva al concepto 'formación de profesores', pues se han configurado significados que aluden al sentido de sus prácticas, de sus contenidos o a nociones colindantes como 'adiestramiento', 'actualización' y 'entrenamiento'. Algunos términos con los que ha sido nombrada son *formación docente, formación de docentes, formación del profesorado*.

En el *Protocolo...* (CCH, 2020, p. 38), la formación de profesores se conceptualiza en términos de:

- ♦ Actualización disciplinaria, pedagógica y didáctica de los docentes, que posibilite la comprensión, desde una perspectiva crítica, del compromiso social sobre el desarrollo científico, tecnológico, humanístico, social, educativo y artístico, así como la preservación de la cultura nacional que requiere el país y los alumnos.
- ♦ Preparación para concebir nuevos horizontes, poner en práctica diversas estrategias de aprendizaje, facilitar el trabajo colaborativo, y emplear las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Por su parte, en los *Lineamientos...* (CCH, 2011, pp. 4-5), se establece que:

La formación para la docencia se entenderá como un proceso sistemático, integral, permanente, diferencial, gradual e incremental, así como multidimensional, multidireccional y multideterminado, basado tanto en el conocimiento vivencial como en el conocimiento teórico procedente de diversas disciplinas, que requiere del esfuerzo y compromiso permanente tanto individual, de cada profesor, como institucional.

La crisis educativa generada por la pandemia por COVID-19 desencadenó rupturas en la continuidad de los procesos de formación docente: de manera abrupta y en un lapso de 30 meses, la institución y su conjunto de profesores tuvieron que afrontar y comprender los cambios en las concepciones y prácticas para enseñar, aprender y mantener su actualización y superación académica, y en particular para organizar, innovar e impulsar creativamente la formación docente en línea.

Las propuestas para la formación de profesores admitieron y articularon la pluralidad de necesidades, intereses, desafíos, dilemas y conflictos institucionales o personales. Específicamente se instauraron formas de comunicación y acompañamiento para la actualización en temas centrados en la alfabetización digital, la selección de los materiales didácticos, la valoración de las habilidades para el uso de las TIC y tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), las estrategias para autorregular y regular los estados psicoemocionales y socioafectivos tanto personales como grupales. Además, se promovió el uso de los recursos educativos digitales disponibles en portales de la UNAM y del propio Colegio.<sup>3</sup>

En las propuestas para la formación de profesores, condicionadas en gran parte por las medidas de seguridad e higiene,<sup>4</sup> han prevalecido tres momentos: diseño, realización y evaluación. Dentro

---

<sup>3</sup> El CCH específicamente promovió el uso de las plataformas Teams y Google Classroom, las aulas virtuales en Moodle (disponibles en el Campus Virtual a cargo de la CUAIEED, la DGTIC y servidores del propio Colegio). En un primer momento, incluso propuso la utilización de medios alternos de comunicación como el correo electrónico y redes sociales (como WhatsApp y Facebook). En lo tocante al uso de recursos educativos en línea, se impulsó la utilización de la biblioteca digital, las unidades de apoyo para el aprendizaje, la Red Universitaria de Aprendizaje, el Portal Académico del CCH. Para tal fin, dos suplementos especiales de la *Gaceta CCH, Recursos digitales para profesores y alumnos* y *Recursos digitales de apoyo al aprendizaje* fueron editados, respectivamente, en marzo y septiembre de 2020, y se creó la página Recursos digitales en apoyo al aprendizaje (<https://www.cch.unam.mx/aprendizaje/recursos>).

<sup>4</sup> En el CCH se han generado y publicado diversos documentos normativos para continuar las clases a distancia y mixtas atendiendo las medidas de bioseguridad. Algunos de ellos han sido las distintas versiones de los *Lineamientos generales para los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022*; la *Guía para el cecechero en cuarentena*; los *protocolos para el COVID-19, para el regreso a clases (2021, 2022)* y *para casos sospechosos de COVID-19*; el suplemento *Prevención y autocuidado del cecechero (2021)*. Esta normativa se retomó en el diseño y organización de la docencia, la formación de profesores y otras actividades académico-administrativas y de difusión de la cultura.

de la serie de acciones y actividades de formación se han contemplado programas específicos de la UNAM y del Colegio, demandas de grupos y seminarios de profesores, recursos humanos y materiales, soportes tecnológicos y administrativos, así como el conocimiento de la normatividad general para la gestión universitaria y, en particular, del CCH.

El día de hoy, todos los ámbitos de la sociedad y la cultura enfrentan profundas modificaciones en la vida cotidiana de las instituciones y sus procesos. En el Colegio se reconoce la heterogeneidad y diversidad de las situaciones y contextos de enseñanza y aprendizaje, y también se afrontan los cuestionamientos relativos a los indicadores de calidad, a las funciones docentes, a la comunicación y convivencia en el aula virtual y a las propuestas de formación. Estas circunstancias, tal como señala Sánchez y Jara (2019, p. 3), hacen que el desafío para el profesorado estribe en visualizar cómo están surgiendo nuevas y diferentes identidades en ámbitos que las escuelas generalmente pasan por alto, lo que obliga a revisar la racionalidad con la cual opera la escuela y la formación docente.

## **2. La formación de profesores en tiempos de pandemia y postpandemia**

Hasta marzo de 2020, las propuestas y actividades de formación dentro del CCH consideraban solo las condiciones y necesidades de la educación presencial, del perfil profesional o la figura académica. La logística y los procedimientos de las diversas actividades o estrategias planeadas, desarrolladas y evaluadas también se regían por esta lógica.

El Modelo Educativo del Colegio que había proyectado e instalado una forma peculiar para ejercer la profesión docente bajo la perspectiva de los conocimientos, las actitudes y los valores que conllevan la noción de *cultura básica y propedéutica* y el perfil de egreso, se vio fuertemente cimbrado por la transición hacia las modalidades a distancia y mixta.

La composición de la planta docente del Colegio, en marzo de 2022, estaba integrada por 3,161 profesores. De ellos, 2,059 (64%), eran de asignatura; 753 (24%), eran de carrera de tiempo completo; 254 (8%), eran de carrera de medio tiempo; y 93 (3%), eran técnicos académicos (Barajas, 2022, p. 150).

El diseño curricular que organiza el plan de estudios por áreas de conocimiento y se fundamenta en los postulados de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, el principio de interdisciplina y la formación crítica del estudiante, hizo necesario definir y configurar diversos procesos y mecanismos de entre los que han sido fundamentales la alfabetización digital de alumnos y docentes, la calidad y uso de herramientas computacionales, la posesión de recursos tecnológicos colocados en el espacio y la calidad en el ambiente familiar.

En este contexto, la Secretaría Académica de la Dirección General del CCH, a través de su Departamento de Formación de Profesores –cuya función principal es realizar proyectos y programas de formación y actualización (CCH, 2016, p. 44)–, asumió la tarea de adecuar las propuestas de formación y los procedimientos académicos y administrativos con el apoyo también de recursos y aplicaciones tecnológicas.

El diagnóstico y detección de necesidades de formación; la elaboración, coordinación, diseño y evaluación de cursos y talleres (muchas veces solicitados ex profeso por las diferentes instancias del Colegio); la adecuación de plataformas y bases de datos, y la elaboración de propuestas a los programas de formación vigentes, marcaron el inicio para emprender la formación de profesores en la etapa de pandemia y postpandemia. En un segundo momento, las inquietudes relacionadas con la posesión de habilidades para el uso de las TIC, con la calidad en la conectividad y las herramientas tecnológicas disponibles en el hogar (de profesores y estudiantes), con las funciones docentes para

construir ambientes de aprendizaje mediado por TIC y TAC, fueron el eje para asumir y desarrollar propuestas de formación emitidas por los distintos actores institucionales.

En diversos comunicados de la Dirección General del CCH, se reconoció que los profesores, en la incesante búsqueda de opciones didácticas, disciplinares y tecnológicas para desarrollar sus clases en la no presencialidad física, se aproximaron, exploraron o profundizaron en diversas opciones de capacitación tecnológica y de formación integral.

La alfabetización digital,<sup>5</sup> el fortalecimiento de habilidades docentes, los enfoques didácticos y disciplinares, los aprendizajes y contenidos temáticos de los programas de estudio indicativos, la interpretación a las propuestas contenidas en el documento *Conocimientos esenciales en el bachillerato de la UNAM. Atención a la necesidad de ajustes en tiempos de pandemia* (CAB, 2021), los problemas socioeducativos y socioemocionales de la población estudiantil y docente provocados por el aislamiento social, configuraron rutas para revalorar y redimensionar las actividades y acciones para la formación a distancia del profesorado.

Si bien los nuevos ordenamientos para la mediación didáctica, es decir, para la relación pedagógica colocada en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, reorganizaron las acciones de formación docente promovidas por el Colegio, en todo momento los principios para la planeación didáctica y las acciones formativas para el profesorado, observaron el Modelo Educativo y atendieron al Programa Integral de Formación Docente (CCH, 2019) y, puntualmente, a la serie de actividades y condiciones de la nueva realidad educativa.

Desde una mirada crítica, constructiva y propositiva, es posible decir hoy que la formación docente en las modalidades a distancia (de marzo de 2020 a abril de 2022) y mixta (de mayo a julio de 2022), experimentó avances gracias a acciones institucionales que, al estar debidamente fundamentadas, sustentadas y diseñadas conforme a la normativa, garantizaron la adquisición o fortalecimiento de conocimientos y experiencias a pesar de la sana distancia. Algunas de ellas fueron:

- a. Valoración del Programa Integral de Formación Docente (CCH, 2019).
- b. Diseño, desarrollo y evaluación del Programa Emergente de Formación en Línea (CCH, 2020).
- c. Diseño del documento *Ajuste al Programa Integral de Formación Docente* (CCH, 2021), que incluye la propuesta del Eje 7. Prácticas educativas para atender la formación no presencial.
- d. Optimización y aprovechamiento de las nuevas tecnologías para el aprendizaje disponibles: recursos educativos digitales, plataformas y portales institucionales, herramientas computacionales. En el lapso del confinamiento se mejoró la Red Inalámbrica Universitaria (RIU) para dotar de conectividad a los planteles y se implementó en estos el programa PC PUMA, que comprendió la creación de espacios con conectividad wifi y el préstamo de dispositivos móviles a profesores y alumnos.
- e. Reorganización y automatización de los procedimientos de carácter académico-administrativo establecidos en el documento *Lineamientos para la formación de profesores referente a diseñar, programar, difundir, impartir y evaluar los cursos semestrales, intersemestrales e interanuales de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades* (CCH, 2011).

---

<sup>5</sup> La alfabetización digital es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver eficazmente problemas con herramientas digitales y/o en contextos digitales. Es un requisito indispensable para garantizar la autonomía personal de las nuevas generaciones, su desarrollo integral y su inclusión en sociedades democráticas; además, es una posible respuesta a las brechas digitales que afectan principalmente a jóvenes de sectores desfavorecidos (véase Matamala, 2018).



- f. Organización de congresos, coloquios, seminarios institucionales, diplomados y cursos y talleres, convocados por instancias de la Dirección General del CCH, de las direcciones de los planteles o de otras facultades, centros y escuelas de la UNAM.

### **3. Alternativas y disyuntivas de la formación docente en el escenario de postpandemia**

La integración de los recursos educativos tecnológicos, la innovación y la investigación educativas, el ajuste al plan de estudios y sus programas, las adecuaciones en los procedimientos académico-administrativo para la gestión educativa, las prácticas de formación del profesorado, han sido documentadas en el trascurso de cincuenta años del CCH. Y en el lapso de treinta meses, en los que se transitó de la negación a la aceptación, y de la adecuación del Modelo Educativo a la educación no presencial, diversas iniciativas emergieron desde diversos escenarios y diversos actores.

Por ejemplo, *el Protocolo para el regreso a clases presenciales en el semestre 2022-2* (CCH, 2021) incluyó las propuestas de los Consejos Internos de los planteles, de las Comisiones Locales de Seguridad, de la Junta de Directores y de las y los Consejeros Técnicos, para proteger a la comunidad del Colegio de posibles contagios de COVID-19. Entre las cuestiones centrales se incluyeron: la determinación del aforo, la ventilación y condiciones de ingreso y permanencia en los espacios cerrados, de estudio o de uso colectivo; la realización de trámites de manera remota o, dado el caso, de manera presencial, y la formulación del programa de capacitación.

Las pautas de dicho Protocolo fueron determinantes para el desarrollo del semestre 2022-2 en los planteles del CCH: los cursos se desarrollaron tanto en modalidad no presencial como en mixta. En esta última, las sesiones presenciales debían contar con un aforo del 50% del grupo académico; la asistencia a las actividades en plantel fue voluntaria para el personal docente y el alumnado, y se organizó de forma escalonada y ordenada en función de un 30% de la población escolar; hubo flexibilidad para que cada profesor acordará con el grupo la modalidad de los intercambios académicos (CCH, 2022, pp. 4-5). Y en este marco, el Colegio fue inaugurando diversos itinerarios para repensar, reflexionar y elaborar propuestas para la formación docente.

#### **3.1 Ajuste al Programa Integral de Formación Docente**

A corto plazo y bajo la perspectiva de las modalidades presencial, en línea o semipresencial, el Programa Integral de Formación Docente ha posibilitado satisfacer armónicamente las necesidades de formación que cada profesor ha detectado para sí mismo, y, con el apoyo de recursos tecnológicos educativos, ha logrado instaurar procesos de inclusión, accesibilidad e igualdad para el conjunto de profesores del CCH.

Por su parte, las directrices del Eje 7. Prácticas educativas para atender la formación no presencial del documento *Ajuste al Programa Integral de Formación Docente* (CCH, 2021), posibilitaron se reconocieran, incluyeran y desarrollaran en el seno de la Institución las diversas prácticas y los contenidos que, determinados por las condiciones y factores fisiológicos, cognitivos y comportamentales, se hicieron evidentes durante la educación no presencial en el Colegio. Dicho eje no solo ha logrado consolidarse, sino que deberá fortalecerse y mantenerse con miras a la renovación pedagógica, de los planteamientos didácticos y de accesibilidad, en diversos entornos de aprendizaje y para repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, el empleo y optimización de los recursos tecnológicos educativos para la difusión y desarrollo de diplomados, cursos, coloquios, conversatorios, etc., han resultado ser una solución a los problemas de distancia y movilidad entre las sedes de impartición y el hogar o el plantel de adscripción del profesorado. La propuesta de tener actos de formación en diversas modalidades y con

diferentes recursos ofrece alternativas para hacer valer los principios de inclusión y equidad, y posibilita la incorporación de otras actividades y experiencias de formación.

### ***3.2 Digitalización de los procedimientos académico-administrativos***

La institucionalización y reconocimiento a los procesos de formación desarrollados mediante el uso de plataformas digitales hizo también indispensable renovar o adecuar los mecanismos y procedimientos de carácter administrativo. El distanciamiento físico obligó a que el diseño, desarrollo, evaluación y certificación de los actos de formación fuesen mediados por herramientas tecnológicas y diversos recursos informáticos. La Secretaría de Informática de la Dirección General del CCH se encargó de dicha tarea y logró hacer más eficientes procedimientos tales como la inscripción, el acceso, el registro de asistencia y la emisión electrónica de constancias para los participantes en los actos de formación desarrollados en todo el Colegio.

La prospectiva es asegurar el resguardo y gestión seguros de las bases de datos, y apoyar la realización de investigaciones educativas que expongan las variantes observadas en las prácticas de formación.

### ***3.3 Incremento de los recursos tecnológicos educativos para la formación***

La transformación hacia la digitalización de diversos recursos para la formación de profesores, práctica que se venía desarrollando en el Colegio desde años atrás, se acrecentó durante la educación no presencial y mixta.

El Centro de Formación Continua (CFC) del CCH desarrolló 22 diplomados, un gran número de ellos en la modalidad a distancia. El Departamento de Formación de Profesores, desde el período interanual 2020-2021, ha convocado a cursos y talleres haciendo uso de diversas plataformas y aplicaciones tecnológicas; el diseño de los cursos y sus materiales de estudio se gestionan fundamentalmente a través de la plataforma denominada TACUR Central.

Los coloquios, congresos, conversatorios, ciclos de conferencias y otros actos tanto de divulgación como de diseminación del conocimiento, ya sea a nivel del Colegio o de carácter nacional e internacional, fueron registrados y originaron una serie de documentos que, en calidad de memoria, se resguardan en diversos formatos (audio, video, texto, imagen, multimedia) y soportes electrónicos. Es fundamental la recuperación, sistematización y análisis de los conocimientos, experiencias y anécdotas relacionados con estos actos para resignificar e incluso dotar de sentido la formación docente en los múltiples contextos de la nueva presencialidad.

### ***3.4 Las aportaciones escritas derivadas de los grupos de trabajo institucional***

Desde el ciclo escolar 2019-2020, se conformaron seminarios institucionales para apoyar, analizar y evaluar la aplicación de los programas de estudio vigentes de las asignaturas que conforman el plan de estudios, y dar así paso a un ulterior proceso de revisión y ajuste de los mismos.

Las propuestas y reflexiones formuladas por los coordinadores y participantes en dichos seminarios se documentaron y expusieron en informes y ponencias, que constituirían a su vez un dispositivo de formación que rebasaría a sus integrantes al compartirse con otros miembros de la comunidad académica del Colegio.

En promedio, por año se establecieron 18 seminarios, y se realizó el análisis de 73 asignaturas del plan de estudios. Un total de 49 eventos se efectuó para difundir los resultados.

Algunos de los principales temas sobre los que los seminarios reflexionaron y realizaron propuestas fueron las modificaciones y adecuaciones de las estrategias de enseñanza y aprendizaje tanto en los programas indicativos como en las propuestas realizadas por el CAB; los roles de docentes



y alumnos en la educación no presencial, y la incorporación de los recursos tecnológicos a la formación de los docentes.

La nueva presencialidad se vislumbra como el cruce de saberes y prácticas que, desde la educación presencial, la educación no presencial y la educación mixta, construirán el soporte didáctico, disciplinario y vivencial para que alumnos y docentes logren la integración de aprendizajes y experiencias. Cada alumno y cada grupo escolar presentarán necesidades e intereses que se evidenciarán en el rendimiento académico, y las habilidades sociales serán determinantes en el proceso de retorno a las clases presenciales.

Ante la nueva presencialidad será fundamental repensar las circunstancias y el grado de adquisición e integración de los aprendizajes establecidos en los programas de estudios. Y frente a las particularidades de las circunstancias en las que los estudiantes previamente aprendieron y desarrollaron, o no, los conocimientos, habilidades y valores, será necesario difundir las aportaciones y propuestas de los seminarios de cada asignatura.

La formación de profesores sustentada en las propuestas derivadas de los seminarios, junto con la detección de necesidades e intereses del profesorado, conforman el escenario para proponer temáticas, experiencias y nuevas formas de asumir y desplegar actos de formación.

### *3.5 Optimización y transformación de los actos de formación docente*

En el reconocimiento y en la reflexión centrada en la propia formación, cada docente osciló entre la necesidad de formarse para el diseño de actividades en línea o poder impartir su asignatura; entre mantener o adecuar los conocimientos y habilidades para el uso de recursos tecnológicos asociados a la enseñanza de su disciplina; entre fortalecer su cultura general o seguir desarrollando su docencia. A estas líneas de reflexión y autoanálisis se aunó, si el docente así lo había admitido, el asumir la función de formar a sus pares.

El nuevo rol de diseñadores, impartidores y participantes; la reconfiguración de los esquemas de convivencia e interacción académica; las temáticas relativas a los enfoques didáctico y disciplinar, o de cultura general; las estrategias didácticas; los recursos didácticos digitales; la evaluación por medios electrónicos, etc., se ajustaron a la toma de decisiones personales para, primero, aprender y, luego, contribuir a la formación de sus pares en la modalidad a distancia.

En este sentido, al momento de asumir la enseñanza en la modalidad a distancia o mixta, cada docente debió autoevaluarse y admitir que los conocimientos, las habilidades técnicas, los procedimientos para ejercer la docencia no presencial, es decir, para enseñar mediante recursos y aplicaciones tecnológicas, no formaban parte –y justificadamente– de su cultura académica.

El bagaje común que los profesores reconocían en su formación didáctica, disciplinaria y cultural se orientaba y fundaba en la metodología de la enseñanza presencial; bajo este supuesto, la toma de decisiones, para simultáneamente mantener sus trayectos de formación y crear propuestas para los otros, se vio sometida a una serie de deliberaciones sobre las competencias tecnológicas para diseñar, conducir y evaluar los actos de formación.

El tránsito hacia la modalidad a distancia y el uso óptimo de los recursos educativos tecnológicos favoreció que emergieran y se flexibilizaran las acciones para promover la formación docente. El perfil del formador de profesores varió; los procedimientos académico-administrativos se digitalizaron; los materiales didácticos se adecuaron a las nuevas condiciones, y las estrategias didácticas se observaron en la comprensión de las particularidades de la enseñanza y aprendizaje de la educación a distancia.

Las experiencias fueron diversas y variadas. No todas pueden ser catalogadas como exitosas, pero es justo en la nueva presencialidad cuando deberá realizarse un análisis y un catálogo de cursos, talleres u otros actos de formación que puedan clasificarse como valiosos y significativos para que, a mediano plazo, puedan digitalizarse y contribuir a un repertorio sobre el que cada docente podrá elegir para promover su autoformación.

### 3.6 La formación como acto de reflexión y autoconocimiento

Durante los meses caracterizados por la inestabilidad y el caos social, económico y sanitario, en cada docente afloró la autonomía, la autorreflexión, el autoconocimiento, el diálogo como experiencia personal, dirigidos a definir sus propias necesidades y desarrollar la autoformación.

La *formación* es un fenómeno vivo: su sentido o razón de ser está estrechamente vinculado con el sujeto, sus aspiraciones y el sentido que confiere a su vida y a la vida en el mundo, pues:

es una acción de diferenciación por cuanto permite que los seres humanos se comprometan en la búsqueda y realización de sus posibilidades con base en un proyecto, a través del cual la actividad formativa se despliega a partir de mirar y del actuar sobre sí, diferenciándose de los otros, distinguiéndose del otro, en sus relaciones con los otros, en sus acciones y en la palabra. (Ducoing Watty, 2000, citado por Inclán y Mercado, 2005, p. 348).

En este sentido, con independencia de las propuestas de formación institucionales, cada docente trazó procesos de reflexión y autoconocimiento<sup>6</sup> para asumir su formación en temas de la educación a distancia.

En la autoevaluación y toma de decisiones, cada docente, identificó y jerarquizó aspiraciones, necesidades e intereses, y paralelamente admitió su irrupción en el sentido de su vida, tanto en el ámbito personal como en su compromiso profesional.

La formación como un acto que obedeció a la toma de decisiones y reflexión personales tuvo como resultado, frente a la nueva realidad educativa, la exploración y perfeccionamiento en temas y habilidades para la modalidad a distancia y mixta; para el uso de recursos tecnológicos educativos; para el conocimiento y desarrollo de didácticas de las disciplinas, y para el diseño de estrategias de la educación en línea, entre otros.

En el retorno a las clases presenciales será inevitable la confrontación y negociación. Se advierten ya conflictos cognoscentes, conductas disidentes, controversiales y trascendentes tanto para volver a una formación centrada en las temáticas precedentes, como para avanzar hacia la comprensión de la nueva presencialidad, o para pugnar en la recopilación y adecuación de propuestas y prácticas innovadoras, con o sin el uso de los recursos educativos tecnológicos.

La formación docente en su calidad de acto de autoformación concitará el debate sobre cómo lograr la interacción, la integración y la comprensión de los procesos asociados con la nueva presen-

---

<sup>6</sup> De acuerdo con Contreras, “[e]l autoconocimiento, entendido como exploración y comprensión de uno mismo, debería permitir entender la realidad que nos construye, indagando en aquellas dimensiones no reconocidas, ni integradas, comprendiendo nuestras experiencias de marginación y de opresión y tratando de desvelar las disonancias entre nuestras diferentes dimensiones personales” (2001, p. 160). El desarrollo del autoconocimiento es una práctica de autoexploración, un proceso de búsqueda, comprensión y construcción personal en el contexto de las relaciones, pues es necesario descentrarse, poder verse desde fuera, desde otras posiciones y con otras claves. Lo anterior significa verse desde el punto de vista de otros o a partir de la experiencia con otros y desde nuestro entendimiento o no de los otros

cialidad, sea en el contexto de las propuestas de carácter institucional o alojadas en otros espacios y tipos de formación; sea con o sin el reconocimiento y certificación en el marco de la evaluación académica de desempeño y promoción laboral vigentes en el Colegio, o con independencia de los procesos de carácter administrativo.

En el siguiente cuadro se muestra, de forma sintética la trayectoria en la formación docente en general, y particularmente en el área de la formación tecnológica.

<b>Panorama de la Formación Docente en Tiempos de Pandemia y Postpandemia</b>
<b>I. Problemáticas detectadas asociadas con ejercicio de la docencia en el bachillerato</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compresión de la didáctica de la educación a distancia aplicada a las asignaturas.</li> <li>• Cambio paulatino en las concepciones y en las prácticas para enseñar y aprender los contenidos de las asignaturas, mediado por herramientas computacionales y recursos educativos tecnológicos.</li> <li>• Diseño de estrategias didácticas y selección de recursos y materiales didácticos para el logro de los propósitos de las asignaturas.</li> <li>• Autorregulación y regulación de los estados psicoemocionales y socio-afectivos, en el alumnado a través del aula virtual.</li> </ul>
<b>II. Problemáticas asociadas con la formación docente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autovaloración de la posesión de competencias tecnológicas en diseñadores, impartidores y participantes, para los actos de formación docente.</li> <li>• Conocimientos y habilidades asociados con el uso de plataformas educativas.</li> <li>• Comunicación, acompañamiento e interacción en el desarrollo de los actos de formación docente.</li> <li>• Adaptación y adecuación de los procedimientos de gestión académica para aprobar las actividades y actos en la formación docente.</li> <li>• Difusión de los recursos educativos digitales que puso a disposición la UNAM para docentes y alumnado.</li> </ul>
<b>III. Documentos de carácter institucional para la formación docente.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Integral de Formación Docente (CCH. 2019).</li> <li>• Programa Emergente de Formación en línea (CCH. 2020).</li> <li>• Documento Ajuste al Programa Integral de Formación Docente. Eje # 7 Prácticas Educativas para Atender la Formación No Presencial. (CCH. 2021).</li> </ul>
<b>IV. Acciones Generales.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidad de recursos y herramientas computacionales y tecnológicas, con apoyo de la UNAM y del CCH, para la formación en línea.</li> <li>• Asesoría didáctica y tecnológica, en cursos y talleres en línea, para favorecer el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades y actos de formación docente.</li> <li>• Adecuación de los procedimientos académicos-administrativos para autorizar y ratificar, las actividades y actos de formación docente.</li> </ul>

*Continúa*

<b>V. Formación tecnológica. Fases y Temáticas.</b>	
<i>Fase 1. Formación básica sobre el uso de aulas virtuales y otros recursos.</i>	
Temáticas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moodle</li> <li>• Google Classroom</li> <li>• Zoom</li> <li>• Microsoft Teams</li> <li>• One Drive</li> <li>• Redes sociales (Whats app, Facebook, Youtube, Google Hangous)</li> <li>• Gmail</li> <li>• Sway</li> </ul>
<i>Fase 2. Conocimiento de aspectos más puntuales sobre las aplicaciones tecnológicas abordadas de la Fase 1. Y dio inicio a temas básicos de la didáctica de la educación a distancia.</i>	
Temáticas:	<p><b>A. Herramientas digitales para el aula virtual.</b></p> <p><i>A.1 Moodle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Básico/principiantes.</li> <li>• Elaboración de exámenes.</li> <li>• Para asesores del PIA.</li> <li>• Diseño de Secuencias Didácticas en Moodle.</li> </ul> <p><i>A.2 Microsoft Teams</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicaciones como apoyo a la docencia.</li> <li>• Elaboración de exámenes con Forms.</li> <li>• Preparación de Teams como herramientas LMS.</li> <li>• Uso de Microsoft Teams como apoyo en la tutoría.</li> <li>• Uso básico de Microsoft Teams en la educación a distancia.</li> </ul> <p><i>A.3 Google Classroom</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso y manejo.</li> <li>• Uso de la plataforma como herramienta de trabajo para la docencia.</li> <li>• Uso y aplicación de Google Classroom, Google Drive y formas de evaluación con Google Forms</li> </ul> <p><b>B. Herramientas digitales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la aplicación de exámenes.</li> <li>• Tecnológicas de uso libre para la evaluación del aprendizaje en línea.</li> <li>• TIC para un aprendizaje interactivo.</li> <li>• Google Sheets gestión para la evaluación docente.</li> </ul> <p><b>C. Recursos digitales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libres en la educación en línea.</li> <li>• Elaboración de Videoblog, Podcast y videos.</li> <li>• Creación de actividades interactivas con Ardora.</li> <li>• Padlet Básico</li> </ul>

Continúa

<i>Fase 3. Especificidad en temáticas disciplinares y didácticas</i>	
Temáticas:	<p><b>A. Estrategias didácticas en línea.</b></p> <p><i>A.1 Estrategias didácticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de Secuencias Didácticas en Educación a Distancia con Moodle.</li> <li>• Elementos Básicos para el Diseño de un Curso b-learning o híbrido con Moodle.</li> <li>• El Psicodrama como herramienta didáctico-pedagógica para las clases en línea.</li> </ul> <p><i>A.2 Herramientas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de videos tutoriales interactivos.</li> <li>• Leer en la WEB.</li> <li>• Elaboración de Recursos Educativos.</li> <li>• Curso-taller. Uso de Excel y otras herramientas digitales (Zoom, Drive, Classroom, CamScanner, Gmail) para la docencia.</li> <li>• Diseño de actividades didácticas y pruebas en línea.</li> <li>• Classroom como apoyo a la tutoría.</li> </ul> <p><i>A.3 Gamificación y evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar por gamificación.</li> <li>• Herramientas para la Gamificación de la Actividad Docente.</li> <li>• Diseño de juegos educativos con Mobbyt.</li> <li>• Gamificación: Actividades lúdicas como apoyo para la enseñanza.</li> <li>• Taller para la Elaboración de Exámenes en Moodle.</li> <li>• Diseño de instrumentos de evaluación en Moodle</li> </ul>

### **Conclusiones y reflexiones finales**

La complejidad que se advierte en las prácticas de formación en el CCH deriva, sí, del estudio e investigación del campo de la formación de profesores en el contexto mexicano e internacional, pero también se advierte en las peculiaridades que se han configurado en su propio espacio institucional.

Las prácticas de formación en el espacio escolar del CCH, actualmente se encuentran determinadas no solo por las condiciones socio-históricas, políticas y culturales, sino también por intereses personales y de grupos externos a la institución.

La crisis surgida de la confrontación con grupos desestabilizadores, de la negociación con organizaciones porriles, de la violencia ejercida dentro y alrededor de los planteles, y ciertamente debida a la emergencia sanitaria, ha repercutido en las acciones y los contenidos de la formación docente, ya sea en las propuestas de carácter institucional o en actos de formación instituyentes.

En el contexto del CCH han coexistido la confrontación y el cuestionamiento hacia la forma de diseñar, conducir y evaluar la formación docente y sus prácticas. El reto que enfrentaremos en la nueva presencialidad es la construcción de distintas opciones y alternativas de solución para, de forma paralela al discurso institucional, proponer y consolidar prácticas de formación desde, en y para los profesores del Colegio, y mantener a la institución y sus docentes como institución formadora.

Los procedimientos para sancionar y certificar las acciones de formación académica deberán reestructurarse frente a la construcción de procesos de autoformación, pues al migrar de forma intempestiva a la educación no presencial se pusieron de manifiesto serias desigualdades relacionadas, por ejemplo, a los recursos con los que contaban profesores y alumnos, la calidad de la conectividad, la

selección y dosificación de los aprendizajes, las herramientas para la interacción y la comunicación, la planeación de estrategias y actividades que promovieron el autoaprendizaje y la autoformación.

El abanico de posibilidades que se abrió para la formación docente con el uso de recursos educativos tecnológicos, el empleo de software libre, la cooperación entre instituciones educativas, la búsqueda que cada docente debió realizar para dar respuesta a sus necesidades e intereses, la difusión libre y desinteresada de recursos y materiales didácticos, deberá analizarse y adecuarse a los diversos espacios y actividades del Colegio.

Los cambios y las decisiones que se establezcan para la formación de profesores en la nueva presencialidad, deberán 1) incorporar la interacción entre diversos y numerosos sectores de la comunidad académica; 2) observar las particularidades y peculiaridades de los perfiles académicos que emergieron y se consolidaron durante la emergencia sanitaria; 3) promover el diálogo con los diferentes colectivos y sectores académicos de las distintas áreas en que se organiza el CCH y desde la perspectiva de su identidad académica; 4) promover el liderazgo y la vanguardia en la formación de docentes centrada en el Modelo Educativo, los enfoques didáctico y disciplinario de las áreas y las asignaturas, la incorporación de las TIC y las TAC, y en los avances científico-tecnológicos en las Ciencias y las Humanidades.

El potencial en la gestión educativa y en el desarrollo de los actos de formación docente instrumentados mediante herramientas tecnológicas deberá ser puesto en acción y mantenerse, pues con la experiencia derivada del confinamiento y ante el actual contexto de la nueva presencialidad será prioritario dar continuidad a acciones coordinadas e interconectadas en cada área de la formación docente y entre los actores responsables esta.

Tópicos como espacio y aula virtual, recursos tecnológicos educativos, diseño de estrategias para la enseñanza en línea, etc., se asocian directamente con la meta institucional de dar mayor cobertura y atención a los problemas de reprobación y recursamiento en las asignaturas. Así, por ejemplo, durante el ciclo escolar 2021-2022, uno de los objetivos específicos fue crear e implementar cursos en línea para apoyar el aprendizaje en la *totalidad* de asignaturas, pues solo existían para 32 de ellas.

Ante la adopción y normalización de la educación en modalidades a distancia y mixta, es evidente que el Colegio encara el reto de contribuir y garantizar que sus profesores posean o fortalezcan perfiles adecuados (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes) para desenvolverse en tales contextos de enseñanza-aprendizaje, en el momento en que las circunstancias lo exijan y de acuerdo con las metas institucionales. Independientemente de la formación para atender la enseñanza de las asignaturas, uno de los retos inevitables será la innovación en las prácticas para la búsqueda, selección, análisis e interpretación de la información; la aplicación de los productos científicos y la asunción de conductas éticas en el uso de los datos que emergen del espacio virtual.

## Referencias

- Barajas Sánchez, B. (2022). *Informe de trabajo 2018-2022*. México: UNAM-CCH. <https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2022-01/informe2018-2022.pdf>
- Consejo Académico del Bachillerato. (2021). *Conocimientos esenciales en el bachillerato de la UNAM. Atención a la necesidad de ajustes en tiempos de pandemia*. [https://www.cab.unam.mx/contenidos\\_esenciales/cch.html](https://www.cab.unam.mx/contenidos_esenciales/cch.html)
- CCH. (2011). *Lineamientos para la formación de profesores referente a diseñar, programar, difundir, impartir y evaluar los cursos semestrales, intersemestrales e interanuales de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM-CCH. [https://www.cch.unam.mx/academica/sites/www.cch.unam.mx/academica/files/lineamientos\\_formacion\\_profesores.pdf](https://www.cch.unam.mx/academica/sites/www.cch.unam.mx/academica/files/lineamientos_formacion_profesores.pdf)



- CCH. (2019). *Programa Integral de Formación Docente*. México: UNAM-CCH [PDF]. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Programa\\_Integral\\_Formacion\\_Docente\\_REV3.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Programa_Integral_Formacion_Docente_REV3.pdf)
- CCH. (2020, 17 de enero). Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta CCH* (Supl.).
- CCH. (2020, 31 de julio). Programa Emergente de Formación de Profesores en Línea. *Gaceta CCH* (Supl.). [https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2020-09/suple\\_cursos\\_emergentes.pdf](https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2020-09/suple_cursos_emergentes.pdf)
- CCH. (2021, 26 de marzo). *Ajuste al Programa Integral de Formación Docente*. <https://cch.unam.mx/sites/default/files/FormacionDocente.pdf>
- CCH. (2022, 10 de enero). Actividades de docencia y aprendizaje del semestre 2022-2. *Gaceta CCH*, 1(650), 4-5. [https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/gacetas/2022-01/gaceta\\_1650\\_ok\\_final.pdf](https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/gacetas/2022-01/gaceta_1650_ok_final.pdf)
- Chacón M. L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-16.
- Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Fragoso R. V. (coord.). (2019). *Sistema para la Formación de Profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Propuesta educativa*. México: UNAM-CCH.
- Fragoso R. V. (coord.). (2021). *Perspectivas del programa integral de formación docente. Modalidad: cursos y talleres en el CCH*. (Estudio exploratorio y descriptivo.). México: UNAM-CCH.
- González Casanova, P. (2022, 11 de febrero). Un mensaje a la juventud. *Gaceta CCH* (Supl. Pablo González Casanova. 100 años), 32-39. [https://www.cab.unam.mx/Documentos/Don\\_Pablo\\_Glz\\_Casanova.pdf](https://www.cab.unam.mx/Documentos/Don_Pablo_Glz_Casanova.pdf)
- Graue Wiechers, E. L. (2017). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. México: UNAM. <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>
- Graue Wiechers, E. L. (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023. México: UNAM. <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Inclán Espinosa, C., & Mercado Marín, L. (2005). Formación y procesos institucionales (normales y UPN). En P. Ducoing Watty (coord.). *La investigación educativa en México. 1992-2002. Campo 8. Sujetos, actores y procesos de formación*, t. II. (pp. 327-368). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital. ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, 40(162), 68-85. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n162/0185-2698-peredu-40-162-68.pdf>
- Sánchez-Sánchez, G., & Jara-Amigo, X. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.8>
- UNAM (1945). *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: el autor. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/158.pdf>

