



Gaceta
CCH

Suplemento

26 de mayo de 2023

ISSN 0188-6975

PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE

PROPUESTA ACTUALIZADA 2023



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	5
1. SISTEMA Y PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE	7
I. Programa Integral de Formación Docente	8
Ejes Transversales de formación	
II. Estado actual de la formación de profesores en el CCH.	13
III. Balance del Programa Integral de Formación docente, modalidad cursos y talleres	17
IV. Sistema para la formación de profesores	22
V. Programa Sistémico y Colegiado de Formación Docente	30
2. PROSPECTIVA	82
3. OBRAS CONSULTADAS	86
4. ANEXO	92
4.1 Diagnóstico de la planta docente de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades	93
I. Fundamentación	93
II. Variables	94
III. Diagnóstico de la planta docente	98
IV. Reflexiones	127

PRESENTACIÓN

La formación y actualización de las y los docentes es una prioridad del Colegio de Ciencias y Humanidades, de su Plan de Desarrollo y de los proyectos anuales que se han elaborado a lo largo de la presente gestión, durante los ciclos 2018-2022 y 2022-2026.

El Colegio cuenta con una gran experiencia en programas de formación del profesorado en el marco de su Modelo Educativo, mediante un conjunto de acciones que recogen las diversas propuestas y modalidades de participación en charlas, seminarios, jornadas, encuentros, simposios, talleres, cursos, diplomados y propuestas de especialidades y maestrías, como es el caso de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), cuya configuración inicial se generó en el ámbito del CCH.

Asimismo, la formación y actualización en el CCH ha recuperado y compartido, en diversos momentos de su historia, la experiencia de los pares sobre su práctica docente en las aulas y laboratorios, a través del intercambio de materiales didácticos, de planes de clase, estrategias de estudio, manuales, libros e investigaciones educativas que han enriquecido el acervo de los saberes para dar mejores clases a las y los estudiantes *cecehacheros*.

En este contexto, el Programa Integral de Formación Docente (PIFD) que se presenta a la comunidad representa una síntesis de las acciones emprendidas en el Colegio para mejorar la preparación de las maestras y maestros respecto al Plan y programas de estudio del bachillerato del CCH, con el propósito de impulsar el aprendizaje del alumnado y su formación integral.

El Programa Integral de Formación Docente es una propuesta dinámica que se integra por los siguientes nueve ejes transversales: Comprensión del Modelo Educativo; Plan y programas de estudio; Actualización en la disciplina y la didáctica; Habilidades cognitivas, socio-culturales y afectivas; Investigación e innovación educativa; Gestión académico-administrativa; Prácticas educativas para atender la formación no presencial; Formación en perspectiva de género para la docencia y Salud y desarrollo humano en la docencia.

En el presente suplemento se desarrolla cada uno de los ejes anteriores de acuerdo con sus propósitos, los aprendizajes que constituyen sus líneas de formación, integradas por los conocimientos, habilidades y actitudes y también se ofrecen sugerencias de cursos que podrían programarse de acuerdo a las necesidades del profesorado.

El Programa Integral de Formación Docente pretende ser dinámico, operativo y situado en las necesidades concretas de actualización de las maestras y maestros del Colegio. La propuesta deberá estar sujeta a los ajustes que se requieran e integrar las sugerencias de la comunidad para que realmente tenga un impacto positivo en las tareas de docencia y aprendizaje.

Ante el cambio de los paradigmas tradicionales de las clases presenciales y la necesidad de hacer uso de las nuevas tecnologías para favorecer el aprendizaje, así como la preparación del profesorado para impulsar la revisión y ajuste de los programas de estudio, el Colegio de Ciencias y Humanidades ofrece el Programa Integral de Formación Docente.

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

**DIRECTOR GENERAL DEL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

INTRODUCCIÓN

Los profesores y profesoras del CCH poseen una identidad particular, sus procesos de selección y contratación son diferentes, tienen una organización académica y política peculiar y se distinguen, también, por ser egresados para el ejercicio de una profesión.

En este sentido, al ser egresados de carreras universitarias ha sido necesaria la construcción de trayectorias para el ejercicio de la docencia, las que regularmente se han asociado con las condiciones sociales del espacio y contexto escolar, con las concepciones sobre las funciones docentes y con la gestión académica.

Las acciones para la formación de profesores emprendidas por el CCH han comprendido procesos de construcción y deconstrucción de sustentos didáctico-pedagógicos, definición de posturas teóricas sobre las disciplinas, organización de las prácticas de formación, así como de los elementos relacionados que han colocado en semejante nivel de importancia las necesidades institucionales y personales del docente.

Asimismo, la formación de profesores en el CCH, a lo largo de más de 50 años, ha sido un proceso que se ha impregnado con posturas y visiones de la cultura profesional, experiencias del ejercicio en la docencia, creencias y representaciones que cada docente concibe en torno a la docencia, y con las motivaciones y costumbres de la vida cotidiana en el aula.

El Modelo Educativo del Colegio proyectó y ha instalado una forma peculiar para ejercer la profesión docente en la perspectiva de los conocimientos, las actitudes y los valores que conlleva la noción de cultura básica y propedeútica.

En este sentido, ejercer profesionalmente la docencia con una población de jóvenes y en contextos espacio-temporales complejos exige definir, diseñar y desarrollar opciones de formación docente que, en correspondencia con el marco institucional, puedan favorecer el trabajo colegiado.

La propuesta del Sistema para la Formación de Profesores y del Programa de Formación Sistemática y Colegiada (Ejes transversales, Líneas de Formación y Propuestas Institucionales) tiene los siguientes objetivos:

- Reconocer los marcos normativos, los proyectos y las propuestas institucionales, tanto de la UNAM como del CCH.
- Atender las prioridades formativas que exige la cultura básica y la formación propedéutica en el bachillerato.
- Impulsar la innovación y las buenas prácticas de enseñanza.
- Atender los rubros de evaluación docente que se incluyen en el Cuestionario de Actividad Docente.
- Incentivar y apoyar proyectos de desarrollo profesional de sus académicos.

Dra. Virginia Frago Ruiz



1

SISTEMA Y PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE

I. EJES TRANSVERSALES DE FORMACIÓN

En nuestro Colegio se fueron construyendo diversas acciones y espacios para conformar lo que hoy reconocemos como cultura docente y formación docente del profesorado del CCH. Con más de 50 años, el Colegio identifica en su personal docente una diversidad de perfiles profesionales, laborales, personales y experienciales. Asimismo, cada profesor o grupo de profesores ha conformado una forma de ser, actuar y significar la docencia en una asignatura o grupo de asignaturas, siguiendo las posturas humanista y científica del Modelo Educativo del CCH, las cuales caracterizan también los actos para la formación de su personal docente.

En los últimos tres años, las miradas con las que observamos a nuestros pares, con las que fortalecimos nuestro acervo de conocimientos, experiencias y afectos; con las que analizamos y nos analizamos en el tránsito hacia la educación a distancia y el retorno a la nueva presencialidad, originaron replanteamientos en la forma de asumir la planeación, el desarrollo y la evaluación en las asignaturas.

Asimismo, en el tránsito desde la modalidad presencial a la modalidad en línea y a distancia fue posible advertir afectaciones físicas, emocionales, cognitivas, conductuales y sociales entre los miembros del personal docente y el alumnado. Las acciones o propuestas hechas por el personal docente para atender los desafíos que involucró su práctica en el aula han sido innumerables, inusitadas y diversas.

Algunos de los retos en el regreso a clases presenciales han sido: mantener el modelo de docencia en las propuestas didácticas, pedagógicas, comunicativas y tecnológicas para la enseñanza

de las asignaturas; la recuperación de los espacios para el diálogo académico; la interacción didáctica donde las relaciones sociales, el ambiente de aprendizaje y el clima escolar favorezcan la formación integral del alumnado; además de la formación de profesores.

Como apuntan Ornelas y Tello (2016:157), en la escuela las interacciones son constantes y cotidianas entre los diferentes actores: entre estudiantes; entre estudiantes y docentes; entre estudiantes y autoridades; entre docentes; entre docentes y autoridades; entre autoridades; entre padres de familia; entre padres y estudiantes; entre padres y autoridades, así como entre padres y docentes; tejiéndose un entramado relacional al que se denomina tejido socio-escolar.

Con el regreso a la nueva normalidad las normas, los valores, los canales de comunicación y vínculos que definen el tejido socio-escolar también se han visto alterados. La resignificación de volver a las aulas ha hecho evidente la necesidad de reconstruir las prácticas docentes y la interacción didáctica.

El Programa Integral de Formación Docente (PIFD) fue publicado en el año 2019, en su estructura se distinguen Etapas, Ejes Transversales y Líneas Específicas para la formación de la planta académica del Colegio de Ciencias y Humanidades. En la etapa de pandemia, de postpandemia, de regreso paulatino y de regreso a la nueva presencialidad, cada docente ha configurado representaciones, significados, ideales y proyectos de desarrollo académico.

A partir de las propuestas ofrecidas en el Programa Integral de Formación Docente (2019) y, en su momento, del Programa Emergente de Formación de Profesores en Línea (2020) y del documento Ajuste al Programa Integral de Formación Docente (2021) ha sido posible mantener la formación del personal docente en modalidades presenciales, en línea y a distancia, y mixtas.

En el Programa Integral de Formación Docente cada Eje Transversal tiene un sentido y características propios, se articulan con elementos del Currículum del CCH y con las actividades docentes y complementarias que realizan el personal académico y académico-administrativo.

Cada eje de formación promueve Líneas Generales de Formación, con la que se subraya la construcción de trayectorias docentes, de desarrollo profesional y de formación para la docencia. En su momento, se reconoció que cada Línea General de Formación determina aprendizajes (habilidades o conocimientos y valores) dirigidos hacia un tipo de actividad intrínseca al trabajo en el aula, y se correlacionaban e integraban con otras Líneas y con otros aprendizajes, lo que implicaba una circularidad.

Actualmente, los Ejes Transversales son:

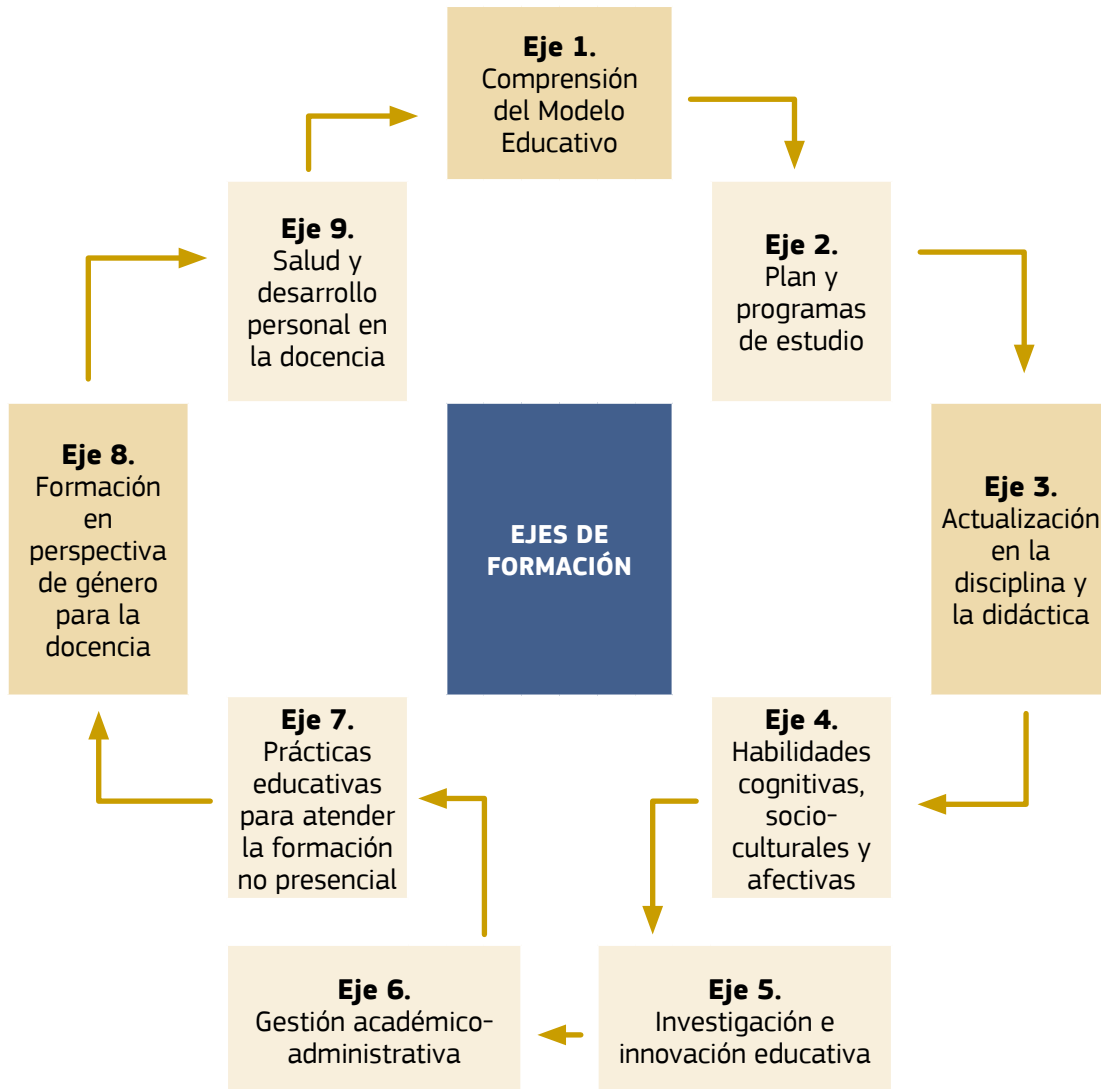
1. Comprensión del Modelo Educativo.
2. Plan y programas de estudio.
3. Actualización en la disciplina y la didáctica.
4. Habilidades cognitivas, socio-culturales y afectivas.
5. Investigación e innovación educativa.
6. Gestión.
7. Prácticas educativas para atender la formación no presencial.

A los Ejes anteriores se agregan:

9. Formación en perspectiva de género para la docencia.
10. Salud y desarrollo humano en la docencia.

En este contexto, la reorganización de los actos para la formación de profesores; los compromisos de diseñadores, impartidores y participantes; la revaloración de los alcances y limitaciones en la formación para el ejercicio profesional de la docencia, son algunas variables que invitan a la reflexión sobre los Ejes del Programa Integral de Formación Docente.

FIGURA 1. EJES DE FORMACIÓN



Bajo la serie de situaciones que actualmente recorren el entramado social y cultural del Colegio, es fundamental y trascendente fortalecer la formación del personal docente para apoyar el proceso de revisión y actualización de los programas de estudio, la interacción didáctica entre docentes y estudiantado donde se advierten relaciones sociales, ambientes de aprendizaje y convivencia, la construcción de un clima escolar para reconstruir

un mejor tejido socio-escolar; así como incorporar la perspectiva de género en la docencia para frenar, de acuerdo con Ornelas y Tello (2016:158), procesos sociales conflictivos entre los que se encuentran: la simulación, la complicidad, la competencia, la discriminación, la descalificación, la estigmatización, la indiferencia, la desconfianza, el aislamiento y la segregación.



II. Estado actual de la formación de profesores en el CCH

Diversos estudios indican que las buenas prácticas en el aula, los conocimientos y los métodos, el ambiente y la relación profesor-alumno inciden en el aprendizaje de los alumnos y dependen de la formación recibida por el docente en cada etapa de su trayectoria académica.

Los profesores universitarios poseen la peculiaridad de haberse formado primordialmente para el ejercicio de una profesión que no es la docencia, en este sentido la formación de profesores se asume como un proceso, y en la mayoría de las veces como una actividad que deberá dirigirse al desarrollo de conocimientos y habilidades docentes.

En el caso del CCH, a lo largo de más de cuatro décadas se han estructurado diversas propuestas de formación para la planta académica; particularmente desde 1995, frente al cambio curricular, la formación de profesores se ha dirigido hacia programas específicos de formación que incluyen el currículum, los métodos de enseñanza, el uso de materiales didácticos, la evaluación del aprendizaje, y en tiempos recientes el uso de las TIC en la vida dentro del aula, el trabajo para la acción tutorial y asesorías.

La formación de estudiantes del nivel medio superior nos exige ubicar las variables de edad, antigüedad, grado académico, nombramiento académico, entre otras, que distinguen a los miembros de la planta académica del CCH. De la misma forma, los procesos de actualización de los programas de estudio (Versión 2016 y 2017) hicieron necesario valorar y replantear los proyectos de formación de profesores, y ante el impacto que generó la pandemia se propuso el Eje 7. Prácticas educativas para atender la formación no presencial.

El reto actual es priorizar dos áreas: la Formación en perspectiva de género para la docencia y la Salud y desarrollo humano en la docencia.

2.1 Antecedentes

La formación de profesores es una tarea que se ha vinculado de forma permanente y paralela a la construcción discursiva e histórica del CCH; varios han sido los momentos en que el Colegio ha convocado a sus profesores para actualizarse en temas relacionados con la didáctica, la disciplina y las problemáticas de la vida escolar.

Algunas propuestas que dan ejemplo de ello se aprecian en:

- La preparación intensiva y especializada que recibieron los aspirantes a profesor para ingresar a la docencia en 1971, en las condiciones bajo las que el Colegio abrió sus puertas.
- La intervención del Centro de Didáctica para regular la formación inicial.
- Los Subprogramas para la Docencia a cargo del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) (1981-1992).
- El programa de Superación Académica para el Bachillerato formulado en el año 1986 que vinculó el Fortalecimiento de la Carrera Docente, la Titulación del personal académico y la Formación y Actualización de los profesores.
- El Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia-CCH (1994).
- Los Lineamientos Generales del Programa Institucional de Formación de Profesores.
- Los Diplomados centrados en la actualización general sobre la disciplina, en el contexto del proceso de cambio del Plan y Programas de Estudio (1994), y en la perspectiva de los ajustes curriculares de 2003 y 2005.

- Los Programas de Apoyo al Trabajo Académico mediante el Uso de Computadoras (1995) y la Formación en TIC (2009).
- El Programa de Formación de Profesores para la Implantación del Plan y los Programas de Estudio Actualizados (1997).
- El Programa de Actualización Académica para Profesores de Enseñanza Media Superior por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico.
- El Programa de Formación Básica en Docencia del CCH y Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED) (2000).
- La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) (2003).
- Los Talleres de Actualización y Planeación en el marco de la Revisión Curricular (2013).
- El Programa de Seguimiento de los Programas de Estudio Actualizados, que incluyó los Talleres de Reflexión sobre la Experiencia Docente para el Seguimiento de la Aplicación de los Programas de Estudio Actualizados, y Talleres de Planeación de Docencia (2017 y 2018).
- El Ajuste en modalidad y temáticas para atender la educación en tiempos de pandemia y postpandemia.

En el proyecto 2015-2019 de la Rectoría de la UNAM (Graue, 2017), se estableció la urgencia de promover la formación integral de los académicos y particularmente se enfatizó el fortalecimiento de 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, que abarcara la actualización disciplinaria, la didáctica de cada asignatura, la capacitación para ejercer como tutores de alumnos vulnerables y el uso óptimo de los recursos tecnológicos, tanto en el bachillerato como en la licenciatura (Graue, 2017, p. 22-23).

En un segundo periodo de la Rectoría del Dr. Graue (2019-2023), se propuso el Eje 2. Cobertura y calidad educativa. El Programa 2.1, donde se enfatiza: potenciar la oferta de cursos para la formación disciplinar docente para el personal académico del bachillerato universitario y del Sistema Incorporado (p. 14). Y en el Programa 2.5. Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, el Proyecto 4 destaca: promover la creación de centros de apoyo pedagógico y tecnológico para docentes y técnicos en las diferentes entidades académicas, con el fin de promover proyectos de innovación educativa con tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y el Proyecto 5: Incluir y adecuar el uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), en todos los planes y programas de estudio de la UNAM (p.17).

En este orden de ideas, desde la política institucional se ha reconocido la trascendencia de la formación de profesores para mejorar las prácticas educativas en los diversos contextos y momentos de la vida académica universitaria.

Hoy, desde una visión macro, la formación de los profesores del CCH es una práctica compartida y atendida por instancias universitarias internas y externas.

III. Balance del Programa Integral de Formación Docente, modalidad cursos y talleres

La formación docente no se aloja exclusivamente en talleres y cursos. En el CCH existe una gama de opciones que incluye estudios de posgrado, diplomados, jornadas académicas, grupos y seminarios de trabajo, escritura de artículos, ponencias, etc. En los últimos tres años, se pudo observar cómo cada profesor o grupo de profesores asumió su compromiso para desarrollar su formación al confrontar los sucesos que se vivieron en la etapa de pandemia, de postpandemia, de regreso paulatino a clases presenciales y a la nueva presencialidad. La formación docente se alojó en la serie de propuestas institucionales, así como en la autoformación, sin mediar un reconocimiento o certificación.

Actualmente, las metas y objetivos educativos, las demandas sociales, los cambios inherentes al desarrollo tecnológico, las interacciones humanas y sus entramados socio-escolares, incluso las problemáticas asociadas a los estragos económicos, sociales, culturales, etc., acentuados por los efectos de la pandemia por COVID-19, nos exigen avanzar y fortalecer la formación del personal docente.

A grandes rasgos, algunos datos, centrados en talleres y cursos convocados por la Dirección General de la Secretaría Académica de la Dirección General del CCH, y con relación a los Ejes Transversales de formación del Programa Integral de Formación Docente, correspondientes a los ciclos escolares 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023, muestran lo siguiente:

ESCOLAR 2020-2021		
PERIODO 2021-1 SEMESTRAL		
NÚM. DE CURSOS	INSCRITOS	ACREDITADOS
16	450	384
PERIODO 2021, INTERSEMESTRAL		
NÚM. DE CURSOS	INSCRITOS	ACREDITADOS
114	3,516	2,723
PERIODO 2021-2 SEMESTRAL		
NÚM. DE CURSOS	INSCRITOS	ACREDITADOS
27	1,193	918
PERIODO INTERANUAL 2021-2022		
NÚM. DE CURSOS	INSCRITOS	ACREDITADOS
161	3,313	2,758

CICLO ESCOLAR 2021-2022		
PERIODO 2022-1 SEMESTRAL		
NÚM. DE CURSOS	INSCRITOS	ACREDITADOS
11	341	276
PERIODO 2022, INTERSEMESTRAL		
NÚM. DE CURSOS	INSCRITOS	ACREDITADOS
94	2,428	2,036
PERIODO 2022-2 SEMESTRAL		
NÚM. DE CURSOS	INSCRITOS	ACREDITADOS
12	272	175
PERIODO INTERANUAL 2022-2023		
NÚM. DE CURSOS	INSCRITOS	ACREDITADOS
118	3,910	3,126

CICLO ESCOLAR 2022-2023		
PERIODO 2023-1 SEMESTRAL		
NÚM. DE CURSOS	INSCRITOS	ACREDITADOS
26	575	440
PERIODO 2023, INTERSEMESTRAL		
NÚM. DE CURSOS	INSCRITOS	ACREDITADOS
109	3,074	2,465

En enero de 2023, se realizó el Curso-Taller: Programa Integral de Formación Docente: Alcances y perspectivas.

Algunas propuestas realizadas por el personal docente y administrativo apuntan hacia la actualización de los Ejes de Formación, en consecuencia se establecen las siguientes propuestas para cada Eje.

- Eje 1. Comprensión del Modelo Educativo. Fortalecer la actualización de profesores de nuevo ingreso, a fin de que conozcan y apliquen el Modelo Educativo, identifiquen la cultura básica y las características del Plan de Estudio. Diseñar programas de vinculación y acompañamiento para profesores noveles.
- Eje 2. Plan y programas de estudio. Proporcionar talleres enfocados a la difusión de los contenidos de los programas de estudio y sus alcances. Impulsar cursos de orientación, preparación didáctica y de la especialidad. Vincular los resultados obtenidos con los instrumentos de evaluación para alumnos y docentes (EDI, EDA, CAD) con las propuestas de formación docente.
- Eje 3. Actualización en la disciplina y la didáctica. Promover la reflexión sobre los contenidos específicos centrados en temáticas disciplinares y didácticas. Fortalecimiento de la lectura, escritura, formación artística y participación

social, a través de proyectos de colaboración. Incorporar y difundir la Filosofía de las Ciencias y las Humanidades en la era de la complejidad. Ubicar la construcción de subjetividades e intersubjetividades.

- Eje 4. Habilidades cognitivas, socioculturales y afectivas. Promover cursos de formación y sensibilización docente para la atención a los alumnos con capacidades diferentes; perspectiva de género; comunicación asertiva con los adolescentes; estrategias de intervención en situaciones de violencia; adolescentes y adicciones; inteligencia emocional; ambientes igualitarios en el aula, educación para la paz, primeros auxilios emocionales, cambio climático; desarrollo creativo y divergente, mítico, socioafectivo. Además, se propuso la profesionalización del profesor-asesor o profesor-tutor, y abordar temas relacionados con la salud física y socioemocional del cuerpo docente. Identidad universitaria y orientación vocacional. Rehabilitación física.
- Eje 5. Investigación e innovación educativa. Formación para las habilidades de investigación cualitativa y cuantitativa. Promover la formación en el área de la Ética universitaria para evitar conductas antiuniversitarias. Estrategias de tutoría en línea.
- Eje 6. Gestión académico-administrativa. Promover talleres sobre derechos y obligaciones. Orientación para la elaboración de Currículum Vitae para concursos de oposición. Cursos centrados en las pruebas del concurso de definitividad de docentes de asignatura.
- Eje 7. Prácticas educativas para atender la formación no presencial. Mantener cursos en el uso de TIC, TAC y TEP para promover la generación de materiales didácticos por la comunidad docente y avanzar en el perfecciona-

miento para el manejo de plataformas digitales, recursos y herramientas tecnológicas. Revalorar el uso de las TIC desde la perspectiva de la docencia presencial. Avanzar en el conocimiento de la didáctica para el uso de tecnologías digitales en la enseñanza. Problematizar sobre el diseño de estrategias didácticas con recursos digitales. Aprender el manejo de dispositivos electrónicos, móviles y aplicaciones educativas.

En lo general, se destaca que la formación docente deberá continuar en diversas modalidades y con diferentes recursos para hacer valer los principios de inclusión y equidad, además de posibilitar la incorporación de otras actividades y experiencias de formación.

Por otra parte, se propone la realización de estudios para ubicar las necesidades de formación en correlación con los contextos y particularidades de los planteles, de las materias, de la innovación educativa, de las trayectorias docentes y de los profesores integrantes de los cuerpos colegiados.

Las nuevas demandas a la educación postpandemia, los nuevos escenarios presenciales y virtuales, los cambios suscitados en los ambientes y relaciones socio-escolares, los atributos identificadores de docentes y estudiantes, e incluso la resignificación de las funciones docentes y la valoración de los estados de salud son temáticas que no debemos perder de vista.

En este sentido, en las páginas siguientes se presenta la propuesta de los Ejes Transversales: 8. Formación en perspectiva de género para la docencia y 9. Salud y desarrollo humano en la docencia, así como el enriquecimiento al Eje 2. Plan y programas de estudio para la formación asociada al proceso de revisión y ajustes a los programas de estudio.

IV. Sistema para la formación de profesores

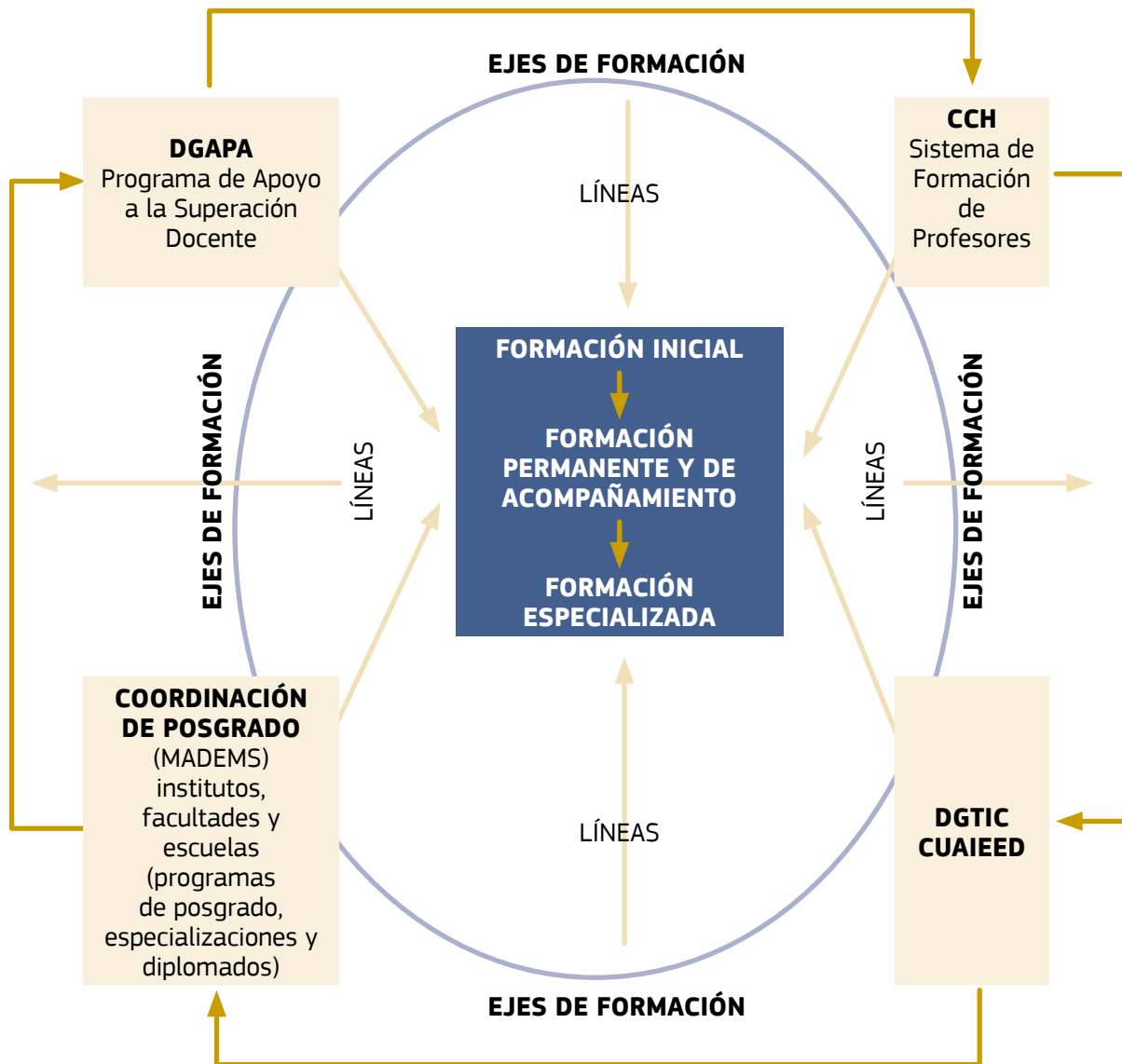
En el Plan General de Desarrollo Institucional 2018-2022 y 2022-2026 de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, el doctor Benjamín Barajas ubica la necesidad de diseñar y crear el Sistema para la Formación de Profesores, cuya meta es, a través del Programa Sistémico y Colegiado de Formación de Profesores, fortalecer la formación de los docentes de acuerdo con necesidades concretas, institucionales o individuales, prestando atención a la variabilidad en la composición de la planta docente (antigüedad, categoría y nivel).

La propuesta del Sistema de Formación de Profesores y del Programa de Formación Sistémica y Colegiada (Ejes transversales, Líneas de Formación y Propuestas Institucionales), se dirige fundamentalmente para incrementar y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de profesores y alumnos.

El compromiso de impulsar la innovación y las buenas prácticas de enseñanza, de atender los rubros de evaluación docente que se incluyen en el CAD, de ubicar las propuestas y marcos normativos de los proyectos institucionales, de incentivar los proyectos de desarrollo académico, y puntualmente de las prioridades disciplinarias, habilidades y valores que exige la cultura básica y la formación propedéutica de nuestro bachillerato, son algunas prioridades que se han valorado al proponer el Sistema de Formación de Profesores y del Programa de Formación Sistémica y Colegiada (Ejes transversales, Líneas de Formación y Propuestas Generales Institucionales).

Como se explicó en párrafos anteriores, el bachillerato universitario del CCH, forma parte de la oferta educativa de la UNAM, lo cual crea un vínculo constante y permanente a las políticas

de desarrollo institucional, y también de colaboración entre sus escuelas, facultades e institutos.



En este mismo sentido, el planteamiento que prevalece al proponer el Sistema de Formación de Profesores y del Programa de Formación Sistémica y Colegiada (Ejes transversales, Líneas de Formación y Propuestas Institucionales) del CCH, hace necesario contar con un sistema de gestión e información de formación docente integral y permanentemente actualizado

que permita organizar y agilizar la operación y colaboración de los distintos programas y actores, además de dar seguimiento a la trayectoria de cada profesor o grupo de éstos en consonancia con las políticas académicas y programas prioritarios de la Dirección actual.

Asimismo, exige definir con mayor precisión lineamientos para el diseño, selección de formadores, desarrollo y evaluación de los cursos, talleres, diplomados 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.

En este sentido, el Sistema de Formación de Profesores y del Programa de Formación Sistémica y Colegiada (Ejes transversales, Líneas de Formación y Propuestas Institucionales) conlleva asumir los principios enunciados por Marcelo (1995), los cuales están en correspondencia con el Modelo Educativo del Colegio. Estos principios son:

1. Deben ser concebidos como un **continuo**, como un **proceso** que, aunque **compuesto por fases diferenciadas (inicial, inducción y perfeccionamiento)**, mantenga unos **principios éticos, didácticos y pedagógicos** comunes, independientemente del nivel de formación de profesorado al que nos refiramos.
2. Es necesaria la **integración** entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares y la formación pedagógica de los profesores.
3. Es fundamental la **integración entre la teoría y la práctica**, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso donde el conocimiento práctico y el conocimiento teórico puedan integrarse en un currículum orientado a la acción.

4. Hay que buscar un **isomorfismo** entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle.
5. Concebir la formación del profesorado como un **fenómeno social y dinámico** en el que influyen tanto las características de los sujetos que en ella participan como el **contexto** en que se desarrolla y la **interacción** entre los participantes.
6. El principio de **individualización** debe ser un elemento integrante de la formación del profesorado, entendida la enseñanza como actividad con implicaciones científicas y tecnológicas y, por tanto, aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo, sino que estará en función de las **características personales del profesor y del grupo de docentes**.
7. El principio de **individualización-supervisión** es entendido como un instrumento de mejora de la enseñanza del profesor y básica en la etapa de formación inicial.
8. El principio de la **indagación-reflexión**. La **indagación reflexiva** es una estrategia para entrenar al profesor, no sólo en formación, sino también en ejercicio, a que sea consciente de la problemática de su práctica de enseñanza, ya que analiza las causa-consecuencias de la conducta docente más allá del aula. (Marcelo, 1995:14-17).

A los principios anteriores, sumamos el Principio de apertura y flexibilidad en la selección de la modalidad que, acertadamente, se adecue a la interacción didáctica y los contenidos de la formación. El diseño, el uso, la calidad y la incorporación de las herramientas digitales serán motivo de reflexión en las propuestas.

Los nueve Ejes enunciados determinan que la formación de profesores es observada y comprendida en el contexto institucional caracterizado por el Modelo Educativo, los postulados básicos, el aprendizaje de los alumnos como eje de la práctica docente, e incluso la relación profesor-alumno en el Colegio.

La propuesta para la formación de profesores, a partir de estos principios, también ha de concebir los momentos por los cuales filtra su práctica docente cada miembro de la planta académica, así se pueden identificar tres grandes momentos:

1. Etapa **inicial de formación básica y socialización profesional**, caracterizada por la **formación inicial**.
2. Etapa de **inducción profesional y socialización en la práctica**, correspondiente con los primeros años de ejercicio, en los que la condición de novel le confiere características especiales.
3. Etapa de **perfeccionamiento**, en la que predominan las actividades de formación permanente y de especialización en la disciplinaria y en la didáctica (Imbernón 1994:48).

Asimismo, independientemente del Modelo de Formación¹ que se elija o se elijan, es fundamental observar que se desarrollen habilidades cognitivas, sociales y personales que promuevan la completa comprensión del Modelo Educativo del Colegio, de su Plan de Estudios, de su Organización Disciplinaria, del Perfil de Egreso de los alumnos y de las prácticas educativas colaterales a la acción docente.

En consonancia con los principios que identifican el Modelo Educativo del CCH, el Programa de Formación Sistémica y Co-

1. Imbernón (1994) cita cinco modelos de formación: formación orientada individualmente, observación/evaluación; de desarrollo y mejora; de entrenamiento o institucional; de investigación o indagativo.

legiada (Ejes transversales, Líneas de Formación y Propuestas Institucionales) incluye ejes transversales, líneas de formación, aprendizajes, propósitos generales y propuestas para construir y proponer diseños de cursos, talleres y seminarios. Cabe destacar que estos diseños deben supeditarse a los tipos de formación, a los enfoques y perspectivas de aprendizaje, a las finalidades educativas contenidas en el Plan de Estudio y sus Áreas Curriculares, además de articularse con los aprendizajes y temáticas de los Programas Indicativos de las asignaturas.

Reconocemos que la formación de profesores actualmente es una práctica compleja en el Colegio debido, entre otros factores, a los perfiles de los profesores, de los intereses vinculados a la práctica en el aula, así como a la necesidad de atender los cambios (didácticos y disciplinarios) inscritos en los programas de estudio. Es importante considerar que no sólo los profesores que se incorporan a la docencia en el Modelo Educativo del CCH necesitan de una formación, sino también quienes están en activo y quienes se incorporan a la carrera académica.

A lo largo de más de cinco décadas, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha concebido la formación y actualización de su planta académica y desde su creación, y hasta el día de hoy, se ha dado a la tarea de promover la construcción de trayectorias de formación, las cuales han reforzado la vida escolar y académica, además de avanzar hacia la profesionalización en el ejercicio de la docencia.²

2. La urgencia de un programa de formación de profesores también se debe justificar con el argumento de que el 13 de octubre de 2011, el Congreso aprobó la obligatoriedad del Bachillerato en México, lo cual supone un crecimiento en la cobertura de la matrícula y una fuerte demanda de profesores capacitados. En el acuerdo se dice lo siguiente: “El dictamen plantea como meta el año 2021 para alcanzar la cobertura total en educación media superior y que comience a trabajarse en ese sentido desde el ciclo escolar 2012-2013. Para ello, una vez que sea promulgada [la ley], el Estado tendrá que destinar recursos

En cuanto a los profesores que participan en la formación de sus pares, también se ha diversificado su perfil y sus funciones, pues a partir de la modalidad en que se imparten los talleres y los cursos (presencial, semipresencial y en línea) han emergido diversos actores cuya identidad, impacto y reconocimiento a su labor ha sido diferenciada, así tenemos: formadores de profesores, diseñadores, impartidores, conferencistas, coordinadores de seminarios, tutores y asesores.

Es evidente que ante el cambio curricular en los programas de estudio (2016 y 2017) se generó la necesidad de atender la demanda en el conocimiento de los ejes didácticos y disciplinarios, en la elaboración de estrategias de aprendizaje, en la construcción de propuestas de evaluación y en la reflexión sobre aquellos aspectos susceptibles de adecuación, y sumado a ello el incremento en el uso de aplicaciones y dispositivos electrónicos y software en la enseñanza.

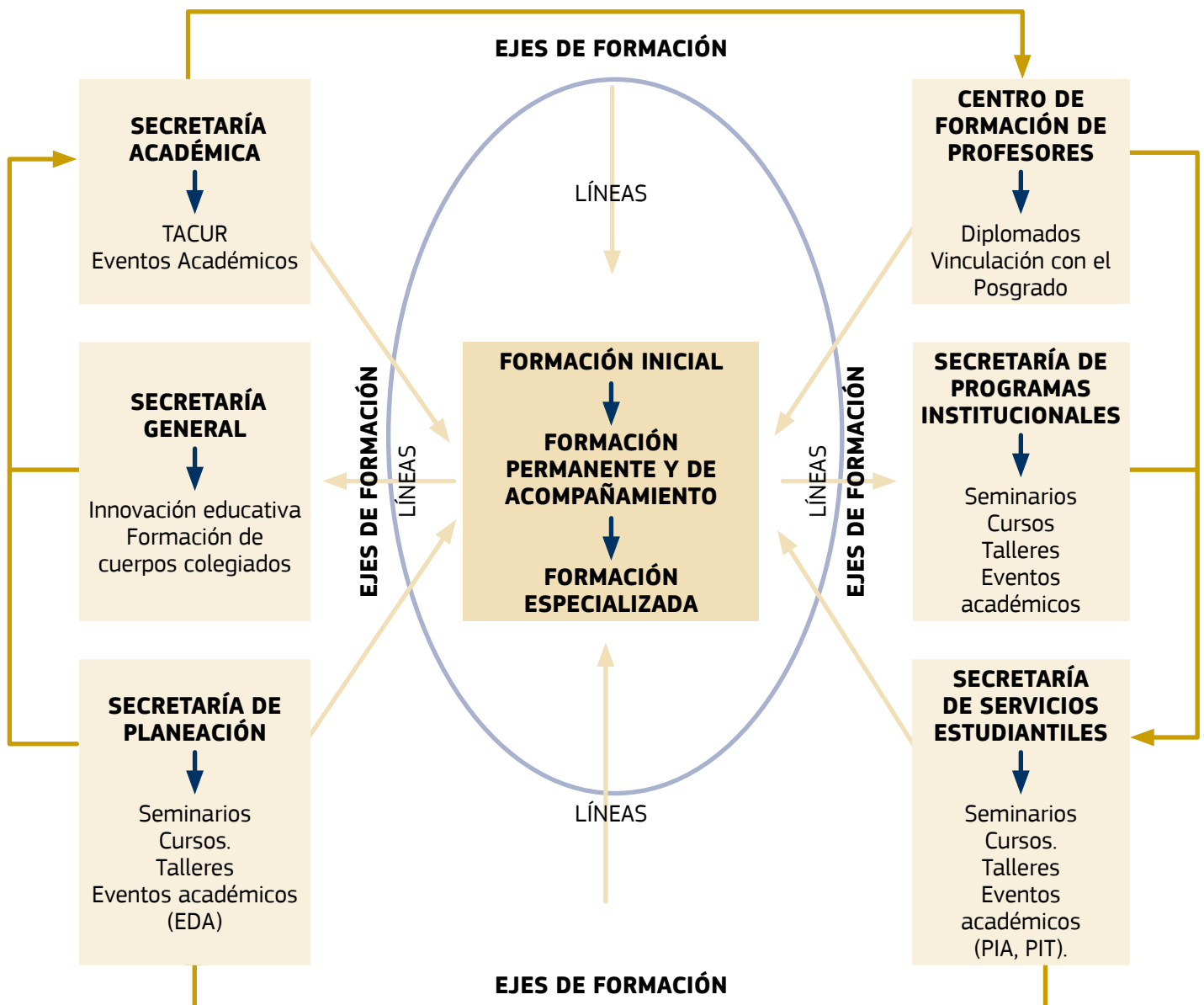
Asimismo, con las experiencias derivadas de las etapas de pandemia y postpandemia hemos aprendido que es posible desarrollar actos de formación en diversas modalidades, tiempos y espacios. El reto será desarrollar actos de formación con calidad en la modalidad a distancia o híbrida, sincrónica o asincrónica.

En este sentido se trata de diversificar 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, además de comprometer a las diversas Secretarías que atienden la práctica educativa de los profesores.

con ese propósito al Sistema Educativo Nacional” (véase página del noticiero CNN <http://mexico.cnn.com/nacional/2011/10/13/el-congreso-de-mexico-da-su-aprobacion-final-al-bachillerato-obligatorio> visitada el día 29 de enero de 2012).

Así, en un nivel micro, es decir en el espacio exclusivo del Colegio, también se debe atender una visión sistémica y colegiada, es decir, al Sistema de Formación de Profesores le compete y reúne proyectos y prioridades de varias Secretarías, para lo cual es obligatorio desarrollar actos de formación destinados a la diversidad de funciones colaterales al trabajo docente.

En el siguiente esquema se muestran las formas de interrelación que, siguiendo las etapas de trayectoria laboral de los profesores, exponen la colaboración e integración para los actos de formación de diversas Secretarías del CCH.



V. Programa Sistémico y Colegiado de Formación Docente

El Sistema de Formación de Profesores se ejecuta a través del Programa Sistémico y Colegiado de Formación, cuyo objetivo general es actualizar y formar integralmente a los profesores para mejorar el aprendizaje de los alumnos en las aulas y laboratorios.

En su estructura ubica:

- **Etapas en el ciclo de formación.** Inicial (inducción), permanente (acompañamiento) y perfeccionamiento (especialización).
- **Eje transversales.** Son ejes vertebradores de contenidos culturales generales e imprescindibles de conocimientos y de la práctica docente en el Colegio, los cuales orientarán y apoyarán el trabajo de los profesores en sus asignaturas.
- **Líneas de formación.** Apuntan hacia contenidos temáticos de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, sean disciplinarios, didácticos o pedagógicos.
- **Propuestas Generales de Carácter Institucional.** Sustentadas en los Ejes transversales y en la conjunción de algunas Líneas de Formación para, desde una postura general y flexible, generar el diseño de eventos y actividades, equivalentes y variadas para fortalecer la formación del personal académico.

5.1 Etapas Generales en el Ciclo de Formación Integral

En la interpretación de que un profesor, en el caso del CCH, no fue formado para dedicarse a la docencia, durante los estudios de licenciatura, se plantean etapas de desarrollo profesional para el ejercicio de la docencia, con el propósito de lograr una profesionalización de su trabajo en el aula.

A decir del CAB, y de acuerdo a la etapa de desarrollo profesional en la institución, se ubican las etapas de Formación básica (previa e inicial) y Formación permanente. Con relación a los contenidos de la formación, se ubica Formación docente general, Formación centrada en la enseñanza, Formación disciplinaria, Formación psicopedagógica y conocimiento sobre la institución educativa (UNAM, CAB. 2001).

Se puede observar, siguiendo a Sánchez y Huichim (2015), que:

El desarrollo docente es un *continuum* que está determinado por factores personales (aspectos afectivos y motivacionales), profesionales (conocimientos y habilidades disciplinares), académicos (estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación) e institucionales (políticas internas y externas), los cuales construyen su experiencia y hacen compleja la práctica docente.

Bajo esta mirada es posible establecer que la trayectoria de la formación docente en el CCH será decisión del profesor, para lo cual deberá analizar y tener en cuenta las necesidades profesionales, académicas e institucionales que exigen su desempeño docente.

Así, la capacidad de respuesta del Programa de Formación de Profesores del CCH estará en función del análisis que el profesor realice y de la institución para atender las necesidades a corto, mediano y a largo plazo, además de reconocer los conocimientos y habilidades disciplinares, didácticas y digitales que exige la actualización disciplinaria y didáctica de los programas de estudio; o bien, en la resolución de problemas generales o concretos del ejercicio de la docencia en el bachillerato del CCH; o bien, en las áreas del Plan de estudio y de las asignaturas; incluso en el perfil de los alumnos.

En términos generales, se plantean tres etapas generales del ciclo de formación y de inserción en Colegio: **Inicial** de formación básica y socialización profesional e **Inducción** profesional y socialización en la práctica caracterizada por ser **Permanente** (acompañamiento) o de **Perfeccionamiento docente; Perfeccionamiento** en la **Especialización y la Didáctica Específica**.

En los términos operativos, podría ubicar las siguientes variantes:

- **Inicial y de Inducción.** Para profesores de reciente ingreso, depositada en programas y actividades de formación del CCH, incluiría:
 - Formación Inicial en la Práctica.
 - Docencia Asistida (Integración).
- **Permanente, de Acompañamiento o Perfeccionamiento docente.** Depositada en programas y actividades de formación del CCH, algunos de ellos podrían ser:
 - Asesoría para profesores (RUBRO III-B).
 - Asesorías didáctico-disciplinarias individualizadas para profesores (RUBRO III-B).
 - Formador de asesores (RUBRO III-C).
 - Formador de asesores en línea (RUBRO III-C).
 - Formación personalizada de profesores (RUBRO I-C).
 - Formador de profesores en actividades experimentales, de laboratorios o de campo, realizadas en sistemas de laboratorios para el desarrollo y la innovación (SILADIN) (RUBRO III-C).
 - Libro para la actualización de profesores (RUBRO III-C).
- **Perfeccionamiento en la Especialización** en Temas Emergentes y de Frontera de las Ciencias y las Humanidades o en la Didáctica específica de algunos núcleos de formación disciplinaria, inscrita en los programas de estu-

dio, se instalaría en correspondencia con otras opciones de formación ya sea en el marco de la UNAM o externa a ella, por ejemplo:

- Posgrados, Especializaciones y diplomados.
- Congresos especializados en Ciencias y Humanidades.
- Redes de investigación y desarrollo.

5.2 Ejes transversales de Formación

Al impulsar una formación integral para los profesores del Colegio, se plantean Ejes Transversales que, a través de Líneas Generales de formación, se asocian con la estructura organizativa de carácter académico-administrativo del Plan de Estudios y de los procesos de la trayectoria y carrera académica en el CCH, y de ser posible con la profesionalización en la actividad docente.

Cada Eje Transversal que se propone tiene un sentido y características propios, en cuanto a su naturaleza e intención con el currículo del CCH. Asimismo, recorren e impregnan cada objetivo y actividad que realiza el profesor en el desarrollo de su docencia, por lo cual se confluye en las Líneas que convocan en acciones y situaciones de formación.

Los Ejes Transversales que se sitúan para la formación de profesores dan pauta para la apertura de las Líneas de Formación y sus aprendizajes, pues incorporan fundamentos teóricos y prácticos asociados con las posturas filosóficas, epistemológicas, psicológicas y sociales que identifican el currículum del CCH.

El desarrollo de los Ejes Transversales no conlleva un espacio y un tiempo límite pues están presentes a lo largo del proceso profesional de cada miembro del personal docente en el Colegio, promueven el trabajo colegiado y posibilitan la construcción de propuestas interdisciplinarias.

Los Ejes Transversales son:

EJES TRANSVERSALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE								
COMPRENSIÓN DEL MODELO EDUCATIVO	PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	ACTUALIZACIÓN EN LA DISCIPLINA Y LA DIDÁCTICA	HABILIDADES COGNITIVAS, SOCIO CULTURALES Y AFECTIVAS	INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA	GESTIÓN ACADÉMICA ADMINISTRATIVA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA FORMACIÓN NO PRESENCIAL	FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA DOCENCIA	SALUD Y DESARROLLO PERSONAL EN LA DOCENCIA
LÍNEAS PARA LA FORMACIÓN →		PROPUESTAS GENERALES			LÍNEAS PARA LA FORMACIÓN →		PROPUESTAS GENERALES	
1. Inducción y Preparación en el Modelo Educativo del CCH. →		1. Dimensiones de la Práctica Docente en el CCH (pensamiento didáctico y científico en las asignaturas; principios y valores en la práctica docente). Vinculación: Modelo Educativo y modelo de docencia para la formación de los alumnos.			7. Innovación Tecnológica y Redes de Comunicación. →		7. Formación en TIC. Uso de TIC en la Educación. Estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC y TAC). Aplicaciones y dispositivos electrónicos. Recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje. Desarrollo de aplicaciones y estrategias didácticas para la RUA.	
2. Aplicación de los Programas de Estudio (2016 y 2017). Revisión y ajuste a los Programas de estudios. →		2. Programa de estudios indicativos y Programas operativos. Enfoques didácticos. Enfoques disciplinarios. Proceso didáctico en las asignaturas. Normatividad institucional.			8. Lectura, escritura y comunicación académica. →		8. Lectura y escritura científica y literaria. Club de debate sobre temas científicos y humanísticos. Jóvenes hacia la Investigación.	
3. Orientación en la Didáctica General y Específica (CCH y de las disciplinas). →		3. Corrientes didácticas. Didácticas Específicas de las Disciplinas. Diseño de estrategias didácticas para el aprendizaje de aprendizajes significativos.			9. Habilidades genéricas, desarrollo cultural. Perspectiva de género. →		9. Liderazgo educativo. Comunicación e inteligencia emocional. Formación de valores. Salud y desarrollo humano, autocuidado del y la docente. Valores y Derechos Humanos, Sociales y Culturales. Educación para la paz. Estudios multiculturales. Perspectiva de Género en la docencia. Idiomas.	
4. Ciencias y Humanidades en la enseñanza de las disciplinas. →		4. Formación en conocimientos y posturas teórico-metodológicas relacionadas con la disciplina. Proyectos de investigación científica. Resultados de proyectos de investigación en las ciencias y las humanidades y su enseñanza.			10. Investigación e Innovación educativa en el aula. →		10. Proyectos de Investigación e Innovación Educativa. Proyecto en procesos de transformación y mejora en el ejercicio de la docencia. Congresos para la exposición y reflexión sobre la actuación en aula. Orientación para el trabajo docente. Comunidades profesionales ampliadas por redes y alianzas en investigación educativa (MADEMS).	
5. Orientación para el desarrollo psicoemocional y escolar. →		5. Identidad juvenil (Estudios sobre juventud). Interacción profesor-alumno. Programas institucionales de apoyo para el alumno (PIT, PAT, PAE). Habilidades para la vida. Comunicación y relaciones interpersonales entre los miembros del grupo escolar.			11. Habilidades para el desarrollo personal y la evaluación del Trabajo Académico. →		11. Proyectos de mejora en la gestión institucional. Programas colaterales a la actividad docente: INFOCAB, PAPIME, PASPA, PASD. Cuerpos Colegiados y Comisiones Evaluadoras: Consejo académico, Consejo Técnico, PRIDE, Comisiones auxiliares de concursos para plazas. Legislación universitaria, Reglamentos y Protocolos.	
6. Práctica, Innovación y reflexión en la docencia. →		6. Planeación, desarrollo y evaluación de los procesos didácticos en el aula. Teorías de evaluación del aprendizaje. Evaluación diagnóstica, formativa y sumaria, de carácter cuantitativo y cualitativo (EDA, EDI). Praxis educativa. Interactividad y mecanismos de influencia en el aprendizaje (cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor).			12. Modelos y prácticas de carácter no presencial. →		12. Propuestas didácticas (Estrategias, materiales y recursos digitales) para la construcción de modelos de educación mixta, en coherencia con las características del Modelo Educativo del Colegio.	

1. Comprensión del Modelo Educativo.
2. Plan y programas de estudio.
3. Actualización en la disciplina y la didáctica.
4. Habilidades cognitivas, socioculturales y afectivas.
5. Investigación e innovación educativa.
6. Gestión académico-administrativa.
7. Prácticas educativas para la atención a la formación no presencial.
8. Formación en perspectiva de género para la docencia.
9. Salud y desarrollo personal en la docencia.

En el siguiente esquema se muestra de forma sintética la correlación entre ejes transversales, líneas y aprendizajes con carácter general e institucional, para posteriormente arribar a la explicación de cada eje, línea y etapa de formación que orientará la Propuesta Institucional para el diseño específico de los actos de formación, sean cursos, talleres, seminarios, etcétera.



5.3 Orientaciones para su tratamiento

I. Comprensión Modelo Educativo

Algunos elementos destacados del Modelo Educativo del CCH son:

- La concepción de cultura básica que sitúa el aprendizaje como el 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 el profesor como orientador en el aprendizaje.
- Las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y la interdisciplina.

La comprensión del Modelo Educativo exige 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.

2. Plan y Programas de Estudio

El Eje 2. Plan y programas de estudio destaca los elementos distintivos del currículum del CCH, entre ellos el Plan de Estudios y Programas de las asignaturas; los enfoques didácticos y disciplinarios de las áreas y de las asignaturas; las etapas del proceso didáctico: planeación, conducción y evaluación. El Plan de estudios está organizado en seis ciclos semestrales, en asignaturas del tronco básico (1º. a 4º.) y asignaturas con carácter de optativas (5º. y 6º.), 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.

El Eje 2. Plan de Estudios y Programa de Estudio permitirá ubicar el sentido de la formación de los alumnos, y al enfatizar la comprensión y análisis de los programas de estudio institucionales, también llamados indicativos, será posible situar los principales elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una asignatura en particular, desde la planeación hasta la evaluación de los aprendizajes, sin descuidar el proceso mismo de aprender y enseñar.

El programa institucional es un marco dentro del cual corresponde a cada profesor en cada curso aportar sus ideas, experiencias y valores al proceso de diálogo que habrá de construir con sus alumnos en un contexto determinado.

El programa de estudios indicativo establece lo que necesariamente se debe enseñar (contenidos) y para qué (propósitos generales), así como la metodología congruente con los propósitos y contenidos que se están buscando en cada asignatura, para organizarlos sistemáticamente de manera que se orienten la planeación, la ejecución y la evaluación del proceso. Se trata de una guía obligatoria para las acciones a realizar, pero no de una definición acabada y rígida (CCH: 1994, 4).

Como Eje Transversal sabemos que en el conocimiento del Plan y el Programa de estudio convergen diversas líneas y contenidos temáticos, para que el docente pueda construir su propuesta de programas operativos de las asignaturas que imparte, y también para analizar y reflexionar su práctica docente.

Ante la dinámica que seguirá el proceso de *Revisión y ajuste a los programas de estudio* se plantea el Fortalecimiento del Eje 2. Plan y programas de estudio.

Recordemos que desde el año 2016 y 2017 se aprobaron y aplicaron los programas de estudio actualizados. En abril de 2020 fue necesario afrontar cambios que alteraron las prácticas educativas de docentes y alumnos, producto del tránsito de la educación presencial hacia la educación a distancia que impactó el desarrollo de los programas de estudio³. En enero de 2022, ante el regreso paulatino a clases presenciales, enfrentamos la necesidad de una nueva adecuación didáctica. En agosto de 2022, en la etapa de regreso a la nueva presencialidad, fue imperante hacer ajustes a la nueva dinámica de enseñanza.

La aplicación de los Programas de Estudio vigentes se ha situado en diversos escenarios: (1) En el contexto de la educación presencial durante tres ciclos escolares (2016-2017, 2017-2018, 2018-2019, y 2020-1); (2) En el contexto de la educación a distancia durante dos años (2020-2, 2020-2021 y 2022-1); (3) En contexto del regreso paulatino a clases presenciales durante el semestre 2022-2, y (4) En el contexto de la nueva presencialidad en el

3. La integración, la continuidad y la coherencia identitaria del Modelo Educativo del CCH se vio fuertemente violentado y dividido al enfrentar el impacto de la pandemia por COVID-19. La propuesta realizada por el CAB: *Conocimientos Esenciales en el Bachillerato de la UNAM. Atención a la necesidad de ajustes en tiempos de pandemia* (2021), implicó para los docentes comprender los ajustes a los aprendizajes de las asignaturas y diseñar estrategias didácticas con el uso de recursos digitales y herramientas computacionales localizadas en el hogar.

ciclo escolar 2022-2023 resulta evidente la necesidad de revisar y actualizar los contenidos disciplinares propuestos en los Programas de Estudio Indicativos y sus sugerencias didácticas, ya que con el mayor uso de las tecnologías será fundamental valorar la generación y uso de conocimientos en las humanidades, las ciencias y las artes.

En síntesis, la diversidad en conocimientos y experiencias obtenidas a partir de la aplicación de los programas de estudio 2016 y 2017 ofrece un abanico de experiencias y conocimientos para compartir, debatir y reflexionar sobre la vigencia de los programas de estudio del CCH.

El 26 de marzo de 2023 se presentó a la comunidad del CCH el Documento *Bases para la revisión y ajuste a los programas de estudio*, en el cual destaca la *Convocatoria para integrar las comisiones de revisión y ajuste de los programas de las asignaturas del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades*. La serie de actividades que han de emprender las Comisiones electas tendrán como objetivo general:

Realizar los ajustes pertinentes a los programas de estudio durante el ciclo escolar 2023-2024, considerando las evaluaciones que de su aplicación hayan hecho los seminarios centrales, y las aportaciones de las profesoras y profesores asistentes a los Coloquios, más las propuestas individuales o de los grupos de trabajo institucionales del Colegio (CCH: 2023, 2).

Entre las propuestas de ajuste que habrán de considerar las Comisiones encargadas de la revisión se encuentran:

- A.** Enfoque disciplinario y didáctico de la materia;
- B.** Propósitos de la materia;
- C.** Aportaciones de la materia al perfil del egresado;

- D.** Secuencia lógica de las unidades de la asignatura y distribución pertinente del tiempo para el logro de los aprendizajes;
- E.** Secuencia lógica de los aprendizajes, las temáticas y las propuestas de estrategia;
- F.** Coherencia, gradación y profundidad de los aprendizajes;
- G.** Sugerencias de evaluación;
- H.** Pertinencia y actualización de las fuentes de consulta.

Otros aspectos a considerar son la transversalidad entre los programas de estudio correspondientes a una misma materia en el área, y con las materias de las otras áreas; la formación para la ciudadanía; el conocimiento y aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje; la incorporación de la perspectiva de género en todas las asignaturas del Plan de estudios; y la sustentabilidad.

Otra serie de aportaciones la constituyen la serie de documentos que contienen reflexiones académicas que deberán ser valoradas, las ponencias, los artículos académicos, los informes de grupos de trabajo y las evaluaciones conforman antecedentes de la realidad acontecida en los diversos contextos en los que fueron aplicados los programas de estudio.

En este sentido, las Comisiones de Revisión y Ajuste a los Programas de Estudio requerirán formas de organización y colaboración que, con rigor académico, podrán compartir y respetar las aportaciones de cada miembro. Además, será necesario fortalecer su formación en una serie de contenidos, entre ellas se sugieren:

- 1.** Propuesta inicial del Colegio de Ciencias y Humanidades, características del modelo pedagógico.

2. Normatividad institucional: Modelo de docencia en la UNAM (2003); Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio (2015); Lineamientos Generales para la Evaluación Curricular en el Bachillerato (2001). Perfil de Egreso de los Estudiantes del CCH (2001); Aprendizajes Esenciales (CAB, 2012). Orientación y sentido de las Áreas (2006), entre otros.
3. Aprendizaje, enseñanza e innovación en las Ciencias, Humanidades y Artes.
4. Vínculo entre Ciencias y Humanidades.
5. Modelos y enfoques educativos.
6. Didáctica general y didácticas específicas.
7. Modelos de interacción didáctica.
8. Diseño de programas de estudio indicativo.
9. Diseño de estrategias didácticas para el aprendizaje significativo.

Reconocemos que el perfil de los miembros de las Comisiones de Revisión y Ajuste a los Programas de Estudio será diverso, tanto en los conocimientos didácticos y disciplinares de las materias como en experiencias docentes enmarcadas en el Modelo Educativo del CCH e incluso en el reconocimiento de sus pares.

La formación de los integrantes de las Comisiones de Revisión y Ajuste a los Programas de Estudio fortalecerán cada fase del proceso y promoverán el trabajo colegiado en articulación con el código de ética universitaria.

3. Actualización en la disciplina y la didáctica

En las propuestas curriculares de las asignaturas, la fundamentación disciplinaria aproxima a los profesores con las formas metodológicas que sustenta la ciencia que deberán enseñar y

con las propuestas didácticas para regular el proceso didáctico que deben realizar profesores y alumnos.

Los enfoques didáctico y disciplinario como sustento metodológico de la enseñanza de las diversas disciplinas del Plan de estudio determinan y son determinados por los diversos factores que se filtran en la práctica educativa; además ellos inciden en relaciones dentro del aula, ya sea con el contenido a aprender, con los pares o con el profesor y su metodología.

Asimismo, cada enfoque didáctico y disciplinario proporciona y promueve alternativas flexibles para la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos científicos, humanísticos y artísticos.

En el caso de las Líneas y Aprendizajes, se convoca a hacer propuestas que destaquen el conocimiento didáctico de la asignatura, de la materia y del área; o también de las metodologías de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la forma de llevar a cabo los procesos de análisis y reflexión en la disciplina.

4. Habilidades cognitivas, socioculturales y afectivas

En todo modelo de docencia se regulan procedimientos para la planeación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y paralelo a ello, va implícito el desarrollo de habilidades cognitivas y socioculturales, que darán pauta para avanzar en el desarrollo humano de los estudiantes.

Las habilidades cognitivas y sociales juegan un papel fundamental para afrontar problemáticas vinculadas a la vida cotidiana en la escuela, al trabajo en el aula, a las relaciones interpersonales, a la autovaloración y autoestima, e incluso para favorecer el desarrollo humanista en el estudiantado.

Al favorecer comportamientos saludables desde el trabajo cotidiano en el aula, se podrá lograr que los alumnos logren tener control y equilibrio frente a los proyectos de vida personal,

familiar y social, y su inserción en la formación de valores universitarios.

Conviene señalar que si bien se cuenta con programas institucionales de atención para los alumnos como el Programa Institucional de Asesoría (PIA) y el Programa Institucional de Tutoría (PIT), los profesores también atienden problemáticas en el desarrollo de sus clases que se vinculan con habilidades sociales, cognitivas y psicoemocionales de algunos alumnos y alumnas.

Al tener que transitar de la modalidad presencial a la modalidad en línea y a distancia; al rediseñar las estrategias didácticas; al aprender y reaprender el uso de las TIC y TAC para crear ambientes de aprendizaje; al despojarnos de nuestras identidades centradas en el aula; al reaprender de nuestros errores y aciertos para avanzar en la deconstrucción de nuestra docencia, fue posible advertir diversas afectaciones: físicas, emocionales, cognitivas, conductuales, sociales, e incluso espirituales.

Frente a esta situación, el Eje Transversal de Habilidades Cognitivas, Socioculturales y Afectivas articula aspectos para favorecer el intercambio con el estudiantado. Las temáticas también atienden la perspectiva de género, la interacción didáctica y la convivencia con los actores educativos de la institución.

5. Investigación e Innovación educativa

La articulación entre el desempeño profesional del profesor y proceso de investigación para analizar y reflexionar sobre la práctica educativa de los profesores es un tema que se ha planteado desde el origen del Colegio.

Al promover procesos de investigación en el aula, independientemente de la metodología que se emplee, es necesario formar a los profesores para centrar proyectos de investigación que traten problemáticas agrupadas u originadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables.

La reflexión académica con carácter investigativo centra su atención en las prácticas de los docentes, la práctica institucional global y la práctica social del docente; en la interacción entre profesores y alumnos en el salón de clases; en la complejidad de los procesos y de las relaciones que se generan en el aula y en el contexto escolar; en los procesos de planeación docente; en los procesos de evaluación de los resultados y su impacto para impulsar acciones favorables al aprendizaje; en el pensamiento didáctico del profesor; en el impacto de los avances científico y tecnológicos de las prácticas educativas, los cuales son algunos temas que pueden impulsar los proyectos de investigación educativa.

Otra área importante para desarrollar proyectos de investigación educativa es aquella donde el objeto de investigación es el CCH, sus prácticas o sus actores, el impacto en los procesos de formación producto del COVID-19, el uso de las TIC y las TAC, por lo que se propone construir marcos de referencia para interpretar y valorar la trascendencia que ha tenido el Colegio en el contexto educativo, sociocultural y político de nuestro país. La formación, a través de diplomados, maestrías, doctorados, ha arrojado resultados que son, en algunas ocasiones, ignorados.

Así, no basta con proponer cursos para desarrollar proyectos de investigación o despertar el interés hacia la investigación que sitúan al CCH como objeto de conocimiento, es fundamental recuperar aportaciones que se resguardan en trabajos de tesis, ponencias de eventos académicos, conferencias, etcétera.

6. Gestión Académica y Administrativa

El CCH, a lo largo de 52 años, ha fortalecido la orientación y evaluación para el trabajo académico bajo las demandas y prioridades que ha traído la normatividad institucional.

El profesor, al resultar electo para participar como miembro de algún cuerpo colegiado, comisión académica u otra función de carácter académico-administrativo, debe conocer y comprender sus obligaciones, funciones y compromisos.

La formación en apoyo al desempeño de las actividades honoríficas involucra la observancia a Instructivos y Protocolos vigentes en el Colegio, así como de la normatividad y el código de ética de la UNAM, e implica el conocimiento de la forma que caracteriza e identifica los expedientes, informes o productos.

En este contexto, el Eje Transversal de Gestión Académica Administrativa implica, entre otros aprendizajes, la Legislación universitaria, los Reglamentos y Protocolos; el conocimiento y dirección de los procedimientos de evaluación colegiada; las particularidades para el ingreso y promoción de los diferentes nombramientos académicos y de las actividades a desarrollar como miembros de las Comisiones asignadas en el Consejo Técnico, Consejo Académico, Consejo Interno o Comisión evaluadora.

7. Prácticas educativas para la atención a la formación no presencial

Las aplicaciones de diversas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza hoy son un común en la vida diaria de las instituciones educativas, sin embargo, está comprobado que el simple uso de las tecnologías dentro del aula no garantiza ni su incorporación en los procesos de enseñanza, ni la efectividad en los resultados alcanzados por los estudiantes.

El Eje 7. Prácticas educativas para atender la formación no presencial surgió de la demanda de migrar, temporalmente, hacia modelos y prácticas de carácter no presencial y en las que los docentes presentaban desconocimiento o escasa experiencia. En el contexto de la nueva presencialidad podrán fortalecer pro-

puestas didácticas en modelos de educación mixta, en armonía con las características del Modelo Educativo del Colegio y, posiblemente, con las necesidades que cada profesor haya detectado en el ejercicio de su docencia.

En este sentido, en la nueva presencialidad, los conocimientos y experiencias adquiridos durante el ejercicio docente en pandemia y postpandemia podrán ser la base para avanzar hacia la selección o diseño de recursos digitales, o en el conocimiento y comprensión de áreas como la virtualización y creación de contenidos digitales.

En este sentido, las Líneas Generales de Formación que orientarán los diseños de cursos para docentes y que quedan incluidas en este Eje son:

- Bases curriculares, Plan y programas de estudio y Diseño tecno-pedagógico de las asignaturas con relación al modelo de la educación a distancia seleccionada.
- Reconocimiento de los enfoques disciplinarios mediados por tecnología, por ejemplo: los enfoques pedagógicos de corte cognitivo, los histórico-culturales, los instruccionales y los sistémicos.
- Uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de las ciencias y las humanidades.
- Diseño de estrategias didácticas para fortalecer y favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas y de interacción, a través de medios sincrónicos o asincrónicos.
- Construcción de ambientes educativos mediados por tecnología, especialmente enfocados a ambientes de aprendizaje, ambientes interactivos, ambientes lúdicos, ambientes creativos o ambientes colaborativos.
- Comprensión del rol de profesores y alumnos en el modelo de la educación no presencial seleccionada.

- Diseño de actividades extraescolares mediadas por recursos tecnológicos.
- Orientaciones para el acceso a contenidos y recursos en línea como tutoriales, laboratorios virtuales, páginas web, simuladores, etcétera.
- Diseño y uso de materiales didácticos, recursos tecnológicos y plataformas educativas.
- Orientación para la presentación de pruebas de concurso a distancia.
- Virtualización y creación de contenidos digitales.

8. Formación en perspectiva de género para la docencia

El personal académico y administrativo del Colegio es agente de socialización en el entramado educativo, social, cultural y comunicativo. La forma como cada docente se posiciona dentro del aula y del discurso; las representaciones delineadas a través del diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje; la toma de decisiones para la construcción de sentido y significaciones de los propósitos y temas de sus asignaturas; los recursos personales (metas, motivación, rendimiento laboral, satisfacción con la vida) para atender el intercambio y la discusión académica, utilizando un lenguaje inclusivo, constituyen un reto en la formación docente.

Actualmente, frente a la comprensión y construcción del conocimiento sobre perspectiva de género existen debates, discusiones, conversaciones que permiten explicar, contrastar y justificar opiniones. La perspectiva de género exige su articulación con los programas de formación docente, con los programas de estudio de las asignaturas, y con las actividades que se desarrollan en el aula y en el espacio escolar.

Ante la serie de demandas en el contexto del CCH, el Eje 8. Formación en perspectiva de género para la docencia pretende avanzar hacia la construcción de proyectos comunes, para atender, de forma responsable y consciente, las problemáticas alojadas en la convivencia dentro del aula y del espacio escolar.

No basta con tener documentos institucionales, desarrollar actos de formación en temas articulados con la perspectiva de género, etc., es fundamental transversalizar la perspectiva de género en la interacción didáctica, en las actividades de convivencia dentro y fuera del aula, en el diseño y elaboración de estrategias didácticas, a través de contenidos y materiales de apoyo que promuevan el diálogo, la discusión y la reflexión; para todas las áreas y departamentos de la gestión escolar.

El CCH ha avanzado con propuestas exitosas y frente al ingreso de nuevas generaciones de estudiantes deberemos mantener una formación y actualización permanente que se caracterice por promover la formación integral del estudiante; para ello, los actos de formación que se propongan permitirían al docente detectar y planear intervenciones de trabajo individual y colectivo, bajo el contexto de un diálogo ético abierto e inclusivo.

A partir de los fundamentos normativos vigentes en la UNAM, la perspectiva de género se erige como Eje transversal en correspondencia con el desarrollo de la investigación, de los planes y programas de estudio, de las tareas administrativas, del diseño de estrategias didácticas, del diseño y uso de recursos y herramientas tecnológicas, de la comunicación e interacción didáctica en el espacio escolar. El uso de los recursos y herramientas tecnológicas, en espacios virtuales y sociales deberá también favorecer y profundizar la comunicación sana, mantener el intercambio de información y vivencias, observando el código de ética y los documentos normativos vigentes en la UNAM.

Algunas líneas orientadoras para el diseño de cursos y talleres para la docencia, desde la perspectiva de género, podrán centrarse en:

1. Igualdad en la educación. Educación no sexista.
2. Políticas de Género. Políticas de Igualdad.
3. Planeación y Estrategias didácticas: uso del lenguaje; selección de materiales didácticos; selección y uso de imágenes; deconstrucción de estereotipos.
4. Marco jurídico: Reglamentos, Lineamientos, Acuerdos y Protocolos.
5. Instancias jurídicas: Defensoría de los derechos universitarios; Coordinación para la igualdad de género; Comisiones internas para la igualdad de género; Oficinas jurídicas de la entidad académica.
6. Formación Científica y Humanística con perspectiva de género.
7. Las identidades de género y la orientación sexual.
8. Identificación y atención a conductas discriminatorias.
9. El análisis de género: relaciones sociales de género; desigualdades de género.
10. Prevención de las violencias de género. Violencia basada en género. Igualdad de oportunidades.
11. Enfoque de género o estudios de género en la investigación.
12. Buenas prácticas de género.
13. Conductas asertivas en el uso de las Redes de comunicación, recursos tecnológicos y plataforma educativas.
14. Gestión de calidad con perspectiva de género.
15. Modelo de equidad de género.

9. Salud y desarrollo personal en la docencia

En el contexto del regreso a la nueva presencialidad es indiscutible reconocer las afectaciones, producto de los efectos del confinamiento, en los vínculos con actores y tareas asociadas a la práctica docente. Los desafíos educativos en el escenario del Colegio resienten la serie de situaciones que caracterizaron el ámbito cotidiano, social, cultural y económico.

En este sentido, cada profesor porta una historia de vida y de experiencias que determina la forma de autorregular su relación con los otros miembros del grupo escolar, con sus estados afectivos e intelectuales, con los conocimientos y habilidades docentes, además de las maneras para reconstruir relaciones socio-afectivas y de convivencia con sus pares.

La incorporación del Eje 9. Salud y desarrollo personal en la docencia reconoce la necesidad de promover actos de formación en correlación con los perfiles de la planta docente del Colegio, subraya que el conocimiento y la sensibilidad son recursos para comprender las consecuencias de la diversidad de actos que se entretrejen en la interacción humana.

Al asumir la serie de deberes y responsabilidades que conlleva la enseñanza de las asignaturas, se advierten los riesgos en la salud del personal docente pues en su práctica convergen: el contacto directo con el alumnado, los estados afectivos, emocional y psicoemocionales; los procesos socio-afectivos asociados al triunfo o fracaso en el aprendizaje; las actitudes y valores e incluso se filtran temáticas y problemáticas que parten de los ambientes familiar y escolar.

En el caso del Colegio, la articulación de apoyos para la atención a la salud y el desarrollo humano de la planta docente implica la toma de conciencia de los riesgos asociados a los perfiles docentes; la toma de decisiones individuales para desa-

rollar acciones que preserven la salud y la corresponsabilidad con el Colegio para proponer e impulsar actividades culturales, artísticas y formativas. La serie de actos de formación que se propongan estarán dirigidos a estimular el cuidado de la salud del profesorado y alentar la toma de decisiones para aminorar los riesgos en el ejercicio de la profesión docente.

Las medidas de seguridad y salud laboral incluyen la normatividad vigente en la UNAM y en el CCH. Reconocemos que, ante la complejidad de atender enfermedades patológicas, mentales, nutricionales, traumáticas, sociales, solamente podremos actuar en la medida en que cada docente asuma acciones preventivas y de autocuidado.

En forma general se presentan algunas líneas que pueden orientar el diseño de actos de formación, teniendo en cuenta, además, que la toma de decisiones para promover el bienestar y la salud es de carácter personal.

1. Aportes teóricos a los procesos socio-afectivos en la interacción didáctica desde la teoría humanista, la teoría de la inteligencia emocional, la teoría sociocultural, la teoría cognitivo-social, la teoría de la resiliencia y el aprendizaje mediado.
2. Diseño de ambientes de aprendizajes significativos, estimulantes y afectivos.
3. Estrategias para promover el aprendizaje cooperativo, corresponsable y equilibrado.
4. Estrategias para el tratamiento de aprendizajes y temáticas sensibles o polémicos.
5. Estrategias para atender los conflictos, la violencia y el maltrato en el aula.

6. Factores personales y académicos ante los acontecimientos del ambiente institucional.
7. Cuidado y autocuidado en la salud: relaciones familiares, sociales y educativas.
8. Atención a los sesgos de género en la interacción, la participación y la escucha en el aula.
9. Conductas y procesos simbólicos, procesos vicarios y procesos autorreguladores.
10. Regulación y procesos socio-afectivos asociados a los procesos de investigación e innovación.
11. Regulación y procesos socio-afectivos asociados al technoestrés docente.
12. Diseño de medidas preventivas ante los riesgos laborales en la institución escolar.

5.4 Líneas Generales para la Formación Sistémica y Colegiada

La formación de la planta académica del Colegio es heterogénea en su perfil profesional, experiencial y de conocimiento en las prácticas educativas del Modelo del Colegio, por lo que se requieren Líneas de Formación diversas, pero con un objetivo común: atender las propuestas curriculares vigentes en el contexto de las condiciones de aprendizaje y de enseñanza de alumnos y docentes.

Ante la diversidad de profesores, alumnos y condiciones de desempeño académico en los planteles del CCH, se requieren acciones y propuestas coordinadas para fortalecer las habilidades disciplinarias, didácticas, digitales, psicoemocionales y afectivas.

Las tensiones entre las demandas actuales y la realidad futura del ejercicio docente del Colegio condiciona avanzar en propuestas que, sin descuidar el antecedente y contexto de la práctica del profesor de reciente incorporación y sin menospreciar el logro de profesores con alta formación y trayectoria en la

institución, impulsen y favorezcan proyectos colegiados. En este sentido, las Líneas Generales de Formación son el marco para proponer aprendizajes y contenidos.

Cada Línea General de Formación no es aislada ni unívoca, forma parte, bajo un enfoque holístico, de construcción de trayectorias docentes y de desarrollo profesional y formación para la docencia, las que se ratifican o rectifican en la toma de decisiones individuales, colectivas e institucionales.

Para avanzar en la construcción y deconstrucción de las prácticas docentes individuales, colectivas e institucionales se reconoce que cada Línea General de Formación determina aprendizajes (habilidades, conocimientos y valores) dirigidos hacia un tipo de actividad intrínseca al trabajo en el aula, pero también se correlaciona e integra con otras líneas y con otros aprendizajes, lo que implica una circularidad.

La capacidad de respuesta del Programa Sistemático y Colegiado de Formación de Profesores para atender las necesidades de formación de la planta académica, a corto y mediano plazo, y en términos de conocimientos, habilidades y valores (disciplinarias, didácticas y digitales), podrá advertirse en la medida en que se generen alternativas de solución a los problemas concretos del ejercicio de la docencia reconocidos en las distintas asignaturas, y también en el diseño y organización de otras acciones institucionales para avanzar en la construcción de la cultura de la formación para el ejercicio profesional de la docencia.

Cabe destacar que la construcción de alternativas para los actos de formación no es una actividad unilateral o exclusiva de las Secretarías, Departamentos o de la Dirección General, compete a cada profesor, grupo de profesores o seminarios construir e impulsar propuestas.

Por ejemplo, la Línea Investigación Educativa deriva del Eje Transversal centrado en la Investigación y la Innovación, y en uno de los aprendizajes propuestos se ubica el abordaje de proyectos para la transformación y la mejora en el ejercicio de la docencia, que a su vez se asocia a la posibilidad del intercambio de experiencias e incluso del encuentro con especialistas del área u otras áreas del conocimiento.

A la vez, las problemáticas, temáticas u objetos de conocimiento planteados en los proyectos pueden derivarse del Eje Actualización en la disciplina y la didáctica y enfocarse hacia las formas de aprendizaje en los alumnos, los materiales didácticos, los procesos de evaluación, el ambiente en el aula, o incluso en las relaciones profesor-alumno, los que a su vez se relacionan con otras Líneas de Formación como Comprensión Del Modelo Educativo, o bien, Habilidades Cognitivas, Socio Culturales y Afectivas, por ejemplo.

En este sentido, la Investigación Educativa en el Aula puede articular aprendizajes centrados en el desarrollo de Proyectos de Investigación; dirigirse hacia la organización de Congresos para la exposición y reflexión académica sobre la actuación en aula; proponer los intercambios académicos para orientar el trabajo docente o, incluso, promover la participación en comunidades de profesionales como las redes de investigación educativa de la educación media superior.

En este contexto, será fundamental valorar los cambios en la didáctica general y en las didácticas específicas de cada disciplina, pues los procesos de planeación, desarrollo y evaluación se sustentan en la capacidad de movilizar distintos recursos docentes como la iniciativa, la creatividad, el acompañamiento hacia o con otros colegas, la preparación de actividades novedosas o el diseño de contenidos digitales.

Las Líneas de Formación, al puntualizar contenidos declarativos, procedimentales y/o actitudinales, permitirán comprender y renovar la actuación del personal docente en diversas actividades colaterales a la práctica docente, tanto de aquellas en las que se tiene mayor dificultad, como en las que se visibilizan a través de los resultados del Cuestionario de Actividad Docente (CAD).

El Sistema de Formación de Profesores del CCH involucra una acción conjunta de las Secretarías de la Dirección General del CCH y también de otras dependencias universitarias como la DGAPA, la DGTIC, Facultades y Escuelas, por lo que no se trata solamente de instancias académicas, sino también de personas, instituciones, diseñadores, impartidores, formadores de profesores, profesores asistentes, lo que implica observar y tratar tipos y niveles en la formación, y también asumir que conviven otras posturas teóricas que pueden ofrecer alternativas.

Las Líneas de Formación se asocian con el Modelo Educativo, el Plan y los Programas de estudio del Colegio, y también consideran la misión, la visión y los valores de la UNAM.

Las Líneas y sus aprendizajes son:

- Línea 1. Inducción y preparación en el Modelo Educativo del CCH.
 - Dimensiones de la Práctica Docente en el CCH (pensamiento didáctico y científico en las asignaturas; principios y valores en la práctica docente). Vinculación entre Modelo Educativo y modelo de docencia para la formación de los alumnos.
- Línea 2. Aplicación de los Programas de Estudio (2016 y 2017).
 - Programa de estudio indicativos. Programa operativo. Enfoques didácticos. Enfoques disciplinarios. Proceso didáctico en las asignaturas. Normatividad institucional.

- Línea 3. Orientación en la didáctica general y específica (CCH y de las disciplinas).
 - Corrientes didácticas. Didácticas específicas de las disciplinas. Diseño de estrategias didácticas para el aprendizaje de aprendizajes significativos.
- Línea 4. Ciencias y Humanidades en la enseñanza de las disciplinas.
 - Formación en conocimientos y posturas teórico-metodológicas relacionadas con la disciplina. Proyectos de investigación científica. Resultados de proyectos de investigación en las ciencias y las humanidades y su enseñanza.
- Línea 5. Orientación y desarrollo psicoemocional y escolar.
 - Identidad juvenil (Estudios sobre juventud). Interacción profesor-alumno. Programas institucionales de apoyo para el alumno (PIT, PAT, PAE). Habilidades para la vida. Comunicación y relaciones interpersonales.
- Línea 6. Práctica, innovación y reflexión en la docencia.
 - Planeación, desarrollo y evaluación de los procesos didácticos en el aula. Teorías de evaluación del aprendizaje. Evaluación diagnóstica, formativa y sumaria, de carácter cuantitativo y cualitativo (EDA, EDI). Praxis educativa. Interactividad y mecanismos de influencia en el aprendizaje (cómo aprenden los alumnos).
- Línea 7. Innovación tecnológica y redes de comunicación.
 - Formación en TIC. Uso de TIC en la Educación. Estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC y TAC). Aplicaciones y dispositivos electrónicos. Recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje. Desarrollo de aplicaciones y estrategias didácticas para la RUA.

- Línea 8. Lectura, escritura y comunicación académica.
 - Lectura y escritura científica y literaria. Club de debate sobre temas científicos y humanísticos. Jóvenes hacia la Investigación.
- Línea 9. Habilidades genéricas y desarrollo cultural. Perspectiva de género.
 - Liderazgo educativo. Comunicación e inteligencia emocional. Formación de valores. Salud y desarrollo humano, autocuidado del y la docente. Valores y Derechos Humanos, Sociales y Culturales. Educación para la paz. Estudios multiculturales. Perspectiva de Género en la docencia.
- Línea 10. Investigación e innovación educativa en el aula.
 - Proyectos de Investigación e Innovación Educativa. Proyecto en procesos de transformación y mejora en el ejercicio de la docencia. Congresos para la exposición y reflexión sobre la actuación en aula. Orientación para el trabajo docente. Comunidades profesionales ampliadas por redes y alianzas en investigación educativa (MADEMS).
- Línea 11. Habilidades para la evaluación del trabajo académico.
 - Proyectos de mejora en la gestión institucional. Programas colaterales a la actividad docente: INFOCAB, PAPI-ME, PASPA, PASD. Cuerpos Colegiados y Comisiones Evaluadoras: Consejo académico, Consejo Técnico, PRIDE, Comisiones auxiliares de concursos para plazas. Legislación universitaria, Reglamentos y Protocolos.
- Línea 12. Modelos y prácticas de carácter no presencial.
 - Propuestas didácticas (Estrategias, materiales y recursos digitales) para la construcción de modelos de educación mixta, en coherencia con las características del Modelo Educativo del Colegio.

5.5 Propuestas Generales de Carácter Institucional

Las Propuestas Generales de Carácter Institucional, desde una postura flexible, colegiada e integral, constituyen el marco para fundamentar, orientar y apoyar la construcción de los actos de formación en el Colegio; deben ser consideradas como una configuración discursiva y operativa mínima y de carácter abierto, a partir de la cual diversos sectores de gestión y de grupos de profesores realizarán propuestas de formación para compartir sus conocimientos, saberes, experiencias y valores con sus pares.

En este sentido, las Propuestas Generales de Carácter Institucional permitirán tener presentes los principios, aprendizajes y prioridades para orientar la actualización y formación integral del personal docente y promover la comprensión de procesos didácticos, disciplinarias y de vida cotidiana

Cada propuesta general recupera la fundamentación del Eje Transversal, mismo que se correlaciona con las Líneas de Formación que compromete, además puntualiza Aprendizajes y Propósitos para el diseño de los actos de formación. Para el caso de cursos, talleres y diplomados, se incorpora la Propuesta de Paquetes Generales que, por con carácter propositivo, apoyarán la construcción de Propuestas Operativas.

Cabe destacar que el Centro de Formación Docente también difundirá, en su vinculación con las Facultades, Institutos y Bachilleratos de la Universidad, los Ejes transversales, las Líneas de Formación y las Propuestas Generales de Carácter Institucional.

I. EJE TRANSVERSAL: COMPRESIÓN DEL MODELO EDUCATIVO

El Eje transversal 1. COMPRESIÓN DEL MODELO EDUCATIVO: apoya el conocimiento de los aspectos curriculares y normativos del Colegio de Ciencias y Humanidades, fundamentalmente introduce a los profesores de nuevo ingreso en el conocimiento del Modelo Educativo, de sus postulados básicos, su historia y las principales características, así como el perfil de egreso.

A partir del conocimiento general del Plan de Estudios y los Programas de las asignaturas, promueve los conocimientos y habilidades didácticas y disciplinarias, para el desarrollo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje basadas en los principios básicos del Colegio.

LÍNEAS QUE INTEGRA

Comprensión del Plan de Estudios (1996) y Programas de Estudios 2016 y 2017.	Introducción al Modelo Educativo del CCH.	Orientación en la Didáctica General y Específica (CCH y de las disciplinas).
--	---	--

APRENDIZAJES QUE INTEGRAN LAS LÍNEAS (CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES):

- Iniciar a los nuevos profesores en la comprensión de los enfoques disciplinarios de los programas para la apropiación y práctica cotidiana del Modelo Educativo del Colegio.
- Conocer los antecedentes históricos del CCH, así como los componentes filosóficos y pedagógicos de su Modelo Educativo.
- Reconocer las características principales de la población estudiantil del Colegio.
- Comprender las bases psicopedagógicas que sustentan el Modelo Educativo, para realizar una planeación didáctica acorde al proyecto de formación de la institución y de sus principios.
- Diseñar estrategias teórico-prácticas básicas para desarrollar los aprendizajes propios de la disciplina, con relación a los principios del Modelo Educativo del Colegio.
- Incorporar la perspectiva de género en la docencia.

PROPÓSITOS DE LOS CURSOS:

- Conocer el Modelo Educativo del CCH y su aplicabilidad en el aula.
- Conocer el Perfil del egresado del Colegio.
- Comprender y aplicar los principios básicos del Modelo Educativo del Colegio, *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*, en su actividad docente.
- Reconocer y elaborar los instrumentos de planeación didáctica en el Colegio (programa indicativo y programa operativo).
- Reconocer y seleccionar estrategias de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque didáctico y disciplinario de su materia y asignatura.
- Reconocer, seleccionar y aplicar instrumentos de evaluación del aprendizaje, para el desarrollo de su actividad docente.

PROPUESTAS PARA CURSOS Y TALLERES:

PROPUESTA NO.1 MODELO EDUCATIVO	PROPUESTA NO.2 DIDÁCTICA DE LA DISCIPLINA	PROPUESTA NO.3 LA INSTITUCIÓN Y EL DOCENTE
Historia del CCH, retos actuales.	El Proceso didáctico en las asignaturas.	Ser Docente en el CCH: principios y valores en la práctica docente.

Plan de estudios: Organización curricular por áreas.	Enfoques didáctico y disciplinario.	Legislación Universitaria, derechos y obligaciones del profesorado.
Programa de estudio: indicativo y operativo.	Estrategias de aprendizajes significativos. Grupos colaborativos y cooperativos.	Reflexión colegiada sobre la acción docente.

II. EJE TRANSVERSAL: PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

El Eje transversal 2. PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIO reúne conocimientos para ubicar los elementos distintivos del currículum del CCH, para ello se propone revisar el Plan de Estudios y Programas de las asignaturas (2016 y 2017). Se sugiere profundizar en los enfoques didácticos y disciplinarios de las áreas y de las asignaturas, abordar la explicación de cada etapa del proceso didáctico: la planeación, la conducción y la evaluación del aprendizaje en el contexto del espacio áulico.

En esta orientación es fundamental revisar, actualizar o profundizar en los contenidos disciplinarios centrales propuestos en los programas de estudio indicativos. Además de desarrollar iniciativas desde la Didáctica General y de la Didáctica Específica de cada disciplina, para favorecer la elaboración de programas operativos, y de ser el caso de materiales didácticos.

Es fundamental avanzar en el conocimiento y comprensión de la Orientación y sentido del área en la que se ubica la materia.

Bajo este contexto, las propuestas de cursos y talleres se centrarán en el desarrollo de conocimientos y habilidades teórico-prácticas que les permitan mejorar el ejercicio de su docencia, retomando las características del CCH.

LÍNEAS QUE INTEGRA

Conocimientos y Prácticas en la disciplina.	Orientaciones en el currículum (plan de estudios y programas 2016 y 2017).	Orientación en la Didáctica General y Específica (CCH y de las disciplinas).
---	--	--

APRENDIZAJES (CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES):

- Comprender los conceptos centrales de la disciplina desde la visión teórica y práctica del programa de estudios de la materia.
- Adquirir herramientas teórico-prácticas para la planeación, conducción y evaluación del aprendizaje en correspondencia con la propuesta del programa de estudios indicativo.
- Diseñar estrategias teórico-prácticas básicas para desarrollar los aprendizajes propios de la disciplina, con correlación a los principios del Modelo Educativo del Colegio y la perspectiva de género en la docencia.
- Elaborar propuestas para compartir los resultados de proyectos de investigación en la disciplina y la enseñanza de la materia.

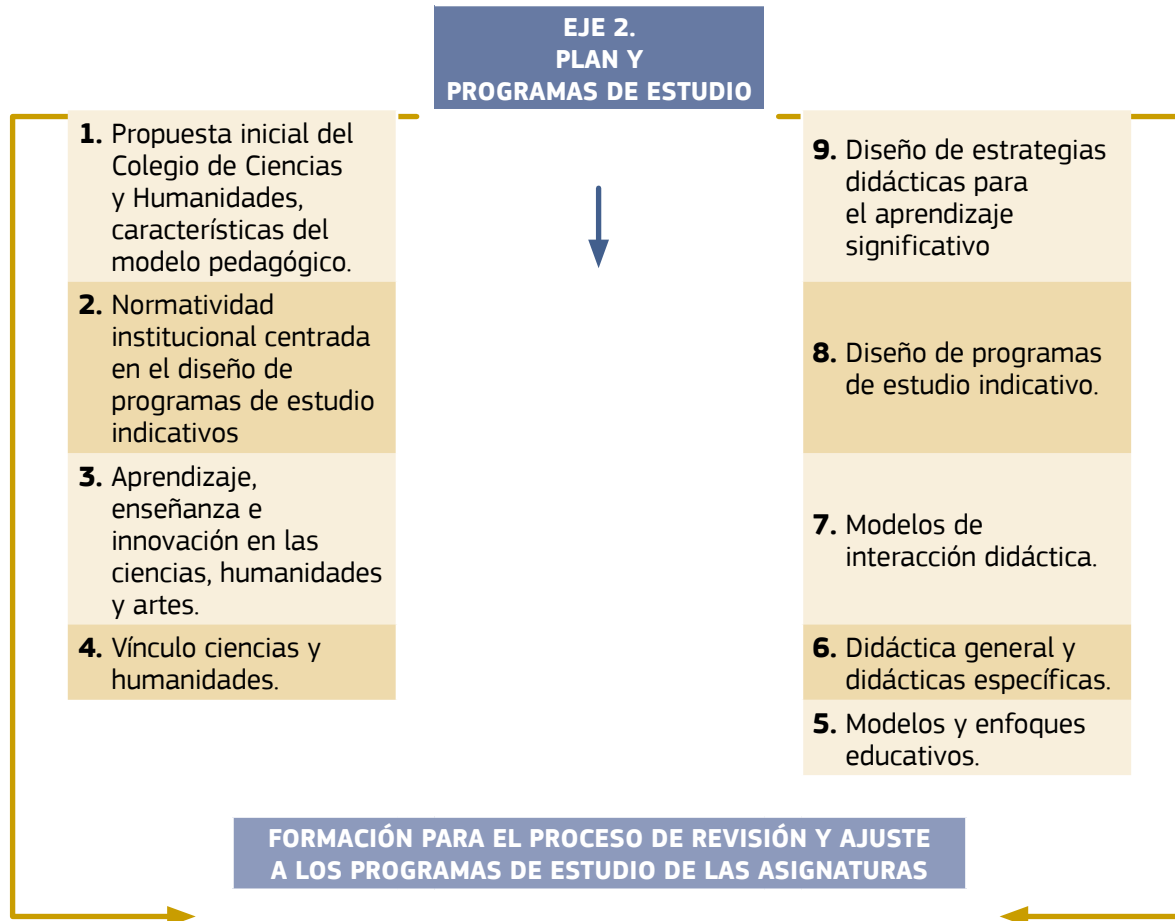
PROPÓSITOS DE LOS CURSOS:

- Identificar el enfoque disciplinario y didáctico establecido en el programa de estudios de la materia que imparten.
- Proponer y desarrollar propuestas para desarrollar los contenidos disciplinares de los programas de estudio.
- Realizar propuestas para enriquecer el diseño de programas operativos dirigidos a la planeación, al desarrollo o a la evaluación de los aprendizajes.
- Profundizar en la comprensión de la disciplina como objeto de conocimiento y como eje de su práctica docente.

PROPUESTAS PARA CURSOS Y TALLERES:		
PROPUESTA NO.1 PROGRAMA DE ESTUDIOS (INDICATIVO Y OPERATIVO)	PROPUESTA NO.2 POSTURAS EPISTÉMICAS⁴ Y DIDÁCTICAS	PROPUESTA NO.3. FUNDAMENTOS PSICOSOCIALES
Diseño de Programa operativo I. Aprendizajes y Temáticas.	Posturas epistémicas, Corrientes Didácticas y Modelo Educativo.	Teorías del aprendizaje.
Diseño de Programa operativo II. Estrategias didácticas.	Didáctica General y Proceso didáctico (Planeación, Conducción y Evaluación).	Teorías sobre los atributos personales.
Diseño de Programa Operativo III. Evaluación.	Didácticas Específicas en la Enseñanza de las Disciplinas.	Teorías del pensamiento y los procesos de cognición.
PROPUESTA NO.4. COMISIONES DE REVISIÓN Y AJUSTE A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta inicial del Colegio de Ciencias y Humanidades, características del modelo pedagógico. 2. Normatividad institucional: Modelo de docencia en la UNAM (2003); Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio (2015); Lineamientos Generales para la Evaluación Curricular en el Bachillerato (2001). Perfil de Egreso de los Estudiantes del CCH (2001); Aprendizajes Esenciales (CAB, 2012). Orientación y sentido de las Áreas (2006), entre otros. 3. Aprendizaje, enseñanza e innovación en las Ciencias, Humanidades y Artes. 4. Vínculo Ciencias y Humanidades. 5. Modelos y enfoques educativos. 6. Didáctica general y didácticas específicas. 7. Modelos de interacción didáctica. 8. Diseño de programas de estudio indicativo. 9. Diseño de estrategias didácticas para el aprendizaje significativo. 		

- 4.** Se distinguen cuatro posturas epistémicas: racional, de procesos, socializadora y transformacional, las que al integrarse facilitan el diseño y operatividad de las estrategias de aprendizaje de corte constructivista.

**FORTALECIMIENTO DEL EJE 2.
PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO**



III. EJE TRANSVERSAL: ACTUALIZACIÓN EN LAS DISCIPLINA Y LAS DIDÁCTICA

El Eje transversal 3. ACTUALIZACIÓN EN LAS DISCIPLINAS Y EN LAS DIDÁCTICAS tiene el propósito de fortalecer al docente en los contenidos disciplinarios de la materia y en la metodología didáctica para su enseñanza, pues la calidad del trabajo académico incluye atender la vigencia del saber científico (el qué) y, en paralelo, promover un tratamiento específico para la construcción de estrategias didácticas para cada ciencia objeto de enseñanza y de aprendizaje (el cómo).

Los cursos y talleres deberán articular el análisis, la discusión y la reflexión del contenido científico, y en el caso de las Didácticas Específicas considerar las particularidades de cada área y de cada asignatura, además de los enfoques disciplinarios y didácticos inscritos en los programas de estudio. En este sentido, se podrá avanzar en la consolidación de prácticas relevantes para la formación de los alumnos ya que el conocimiento que en cada una de las ciencias se ha incrementado, hace necesario monitorear y proponer temáticas relevantes que, en la perspectiva de los programas de estudio, favorezcan la formación continua.

LÍNEAS QUE INTEGRA

Comprensión del Plan de Estudios (1996) y Programas de Estudios 2016 y 2017.

Ciencias y humanidades en la enseñanza de las disciplinas.

Orientación en la Didáctica General y Específica (CCH y de las disciplinas).

APRENDIZAJES QUE INTEGRAN LAS LÍNEAS (CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES):

- Explicar los parámetros, principios y fundamentos conceptuales de la ciencia que es objeto de enseñanza.
- Articular el análisis, la reflexión y la discusión sobre el problema epistemológico de las ciencias y las humanidades propuestas para su enseñanza y aprendizaje en los programas de estudio.
- Identificar las aportaciones de Proyectos de Investigación realizados por los profesores para apoyar la difusión y la enseñanza de la ciencia y las humanidades.
- Comprender y aplicar la didáctica específica de las ciencias para contribuir a mejorar significativamente el aprendizaje de los alumnos.
- Ubicar las prioridades de carácter formativo, a partir de los contenidos científicos y humanísticos citados en los programas de estudio, para realizar la selección y organización de los contenidos y diseñar estrategias de aprendizajes significativos vinculado con la perspectiva de género en la docencia.
- Distinguir las aportaciones en la ciencia particular de su asignatura para realizar una selección apegada al enfoque didáctico y disciplinario de su programa de estudio.

PROPÓSITOS DE LOS CURSOS:

- Contribuir a la conceptualización de la disciplina.
- Introducir, fortalecer y perfeccionar los conocimientos sobre temas específicos de las ciencias y las humanidades que rigen los programas de estudio.
- Identificar y explicar la didáctica específica de las ciencias para seleccionar y/o diseñar tareas constructivas.
- Profundizar en los aprendizajes, contenidos temáticos, diseño de estrategias y modelos de evaluación formativas bajo el contexto del programa de estudios indicativo.
- Aplicar, construir y evaluar la práctica docente a partir de los enfoques didácticos y disciplinares de las asignaturas que imparte.

**PROPUESTAS PARA CURSOS Y TALLERES:
PROPUESTAS PARA CADA MATERIA DEL ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES.**

PROPUESTA NO.1 FORMACIÓN DISCIPLINARIA PARA EL ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES.	PROPUESTA NO. 2. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES.
<ul style="list-style-type: none"> • Cómo hacer investigación. • Naturaleza y sociedad. • Alfabetización tecno-científica y prevención de riesgos en redes sociales e internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del pensamiento complejo en los alumnos. • Estrategias de aprendizaje para el aprendizaje cooperativo. • Incorporación de la perspectiva de género en la docencia.

QUÍMICA	FÍSICA	BIOLOGÍA	CIENCIAS DE LA SALUD	PSICOLOGÍA
Química orgánica	Óptica geométrica	Genética	La salud, proceso biopsicosocial	Motivación
Sustentabilidad	Electromagnetismo	Biodiversidad	Alimentación y Nutrición	Afectividad
Estequiometría	Física moderna	Biología molecular	Sexualidad	Personalidad
Equilibrio químico	Electrónica	Biotecnología	Recreación en el adolescente	
Nanomateriales	Mecánica cuántica	Energías renovables		
Polímeros	Teoría de sistemas	Filogenia		

PROPUESTAS PARA CADA MATERIA DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS

PROPUESTA NO. 1. FORMACIÓN DISCIPLINARIA PARA EL ÁREA DE MATEMÁTICAS.	PROPUESTA NO. 2. DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS.
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas matemáticos y el uso de tecnologías digitales. • Historia de las matemáticas. • Matemáticas Aplicadas al Álgebra, Geometría, Cálculo, Estadística, Cibernética y Computación. • Desarrollo de estrategias para el análisis y la síntesis en la resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de las Matemáticas. • Desarrollo del pensamiento lógico-matemático. • Construcción del pensamiento abstracto. • El uso de nuevos recursos pedagógicos para la enseñanza de las matemáticas. • Cognición e instrucción matemática. • Incorporación de la perspectiva de género en la docencia.

MATEMÁTICAS	Geogebra; Álgebra; Geometría Euclidiana; Geometría Analítica; Funciones; Metodología de resolución de problemas matemáticos; Desarrollo del pensamiento matemático.
-------------	---

TALLER DE CÓMPUTO	Alfabetización tecno-científica y prevención de riesgos en redes sociales e internet; Uso y búsqueda de información en la red; Hardware y software; Uso de la hoja electrónica de cálculo; Multimedia.
CÁLCULO	Álgebra superior.
ESTADÍSTICA	Obtención, descripción e interpretación de información estadística; Modelos de probabilidad; Inferencia estadística.
CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN	Cibernética; Curso de Java; Interfaz.
PROPUESTAS PARA CADA MATERIA DEL ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL.	
PROPUESTA NO. 1. FORMACIÓN DISCIPLINARIA PARA EL ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL.	PROPUESTA NO. 2. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES.
<ul style="list-style-type: none"> • Taller de ensayo y argumentación, análisis y síntesis. • Prevención de riesgos en redes sociales e internet. • Como citar y organizar bibliografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía. • Posturas y tendencias epistemológicas. • Incorporación de la perspectiva de género en la docencia.
HISTORIA UNIVERSAL	Historiografía; Historia de los Países Bajos II; Historia del arte; Historia contemporánea del siglo XX; Sociedades pre capitalistas; Países capitalistas; El mundo bipolar; Globalización y neoliberalismo.
HISTORIA DE MÉXICO	México antiguo; Proceso de independencia; Vida cotidiana; El Estado mexicano; Revolución mexicana, proceso y reconstrucción; Globalización y neoliberalismo en México.
FILOSOFÍA	Argumentación; Filosofía contemporánea; Bioética; Ética; Estética; Teoría del conocimiento; Filosofía Política.
ADMINISTRACIÓN	Estudios y enfoques de la ciencia de la administración; Procesos administrativos; La administración pública.
CIENCIAS POLÍTICAS	Ciencias de la complejidad; Metodología de la investigación; Globalización; Movimientos sociales; Capitalismo y neoliberalismo (consecuencias).
DERECHO	Reformas a los distintos códigos; Derechos Humanos; Política y sociedad.

**PROPUESTAS PARA CADA MATERIA DEL ÁREA DE
TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

PROPUESTA NO. 1. FORMACIÓN DISCIPLINARIA PARA EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		PROPUESTA NO. 2. DIDÁCTICA DE LA LENGUA, LA LITERATURA Y LA COMUNICACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias del lenguaje y competencia comunicativa. • Oralidad y escucha atenta. • Tipología textual. • Enfoque comunicativo y competencias comunicativas. • Metodología de la investigación. 		<ul style="list-style-type: none"> • Factores socioculturales, psicolingüísticos y pedagógicos. • Enfoques cognitivos y textuales. • Estrategias y Prácticas comunicativas. • Didáctica del cuento, la poesía y la novela. • Incorporación de la perspectiva de género en la docencia. 		
TLRIID	GRIEGO Y LATÍN	ANÁLISIS DE TEXTOS	TALLER DE COMUNICACIÓN	TALLER DE DISEÑO Y EXPRESIÓN GRÁFICA
El ensayo Artículo académico Argumentación.	Arte en Grecia y Roma.	Géneros literarios.	Narración transmedia.	Historia del arte en México.
Metodología de la investigación. Acopio y registro de información.	Gramática textual.	Lectura competente de textos literarios.	Comunicación y movimientos sociales.	Sustentabilidad.
Literatura mexicana. Nuevas corrientes literarias. Narratología.	Base morfosintácticas.	Teorías literarias contemporáneas.	El rumor y su impacto social.	Elementos de la composición.
Nuevos géneros periodísticos.		Narrativa: novela posmoderna, novela gráfica, narrativa mexicana.	Comunicación y redes sociales.	Nuevas técnicas de pintura y dibujo.
Poesía. Retórica.		Texto dramático y representación teatral.		Sustentabilidad en el arte y el diseño.

**PROPUESTA NO. 3.
FORMACIÓN DISCIPLINARIA PARA EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS**

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa en una lengua extranjera. • Destrezas lingüísticas y comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir). | <ul style="list-style-type: none"> • Factores socioculturales, psicolingüísticos y pedagógicos. • Enfoques cognitivos y textuales. • Estrategias y Prácticas comunicativas en lengua Inglesa y francesa. • Interacción comunicativa. • Incorporación de la perspectiva de género en la docencia. |
|--|---|

PROPUESTA NO. 5. FORMACIÓN EN DIDÁCTICA GENERAL

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Teorías psicopedagógicas, psicológicas y filosóficas. • Modelos didácticos: Modelos centrados en el contenido, en el maestro y en el estudiante, modelo socio-comunicativo, humanismo y educación. • Personalizada. • Planeación didáctica. • Recursos y estrategias de enseñanza. • Evaluación del aprendizaje:Elaboración de rúbricas y listas de cotejo. • Grupos colaborativos y cooperativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para una mejor comprensión de la lectura. • Estrategias de aprendizaje: mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, resúmenes, etc. • Exposiciones orales. • Ética. • Estrategias para desarrollar el análisis, la síntesis y la argumentación en la solución de problemas, valores y ciencia. • Aprendizaje basado en problemas. • Aprendizaje por competencias. |
|--|---|

**IV. EJE TRANSVERSAL:
HABILIDADES COGNITIVAS, SOCIOCULTURALES Y AFECTIVAS.**

El Eje transversal 4. HABILIDADES COGNITIVAS, SOCIOCULTURALES Y AFECTIVAS se dirige a fortalecer las destrezas y conocimientos de los profesores para afrontar problemáticas vinculadas a la vida escolar, al trabajo en el aula y a las relaciones interpersonales entre los y las jóvenes, principalmente. Se buscará favorecer comportamientos saludables vinculados a proyectos de la vida escolar, en la perspectiva del tránsito hacia la educación superior, que en dado caso y en paralelo a otras funciones y actividades docentes, generen seguridad y confianza para su desarrollo, por ejemplo los programas institucionales de atención para los alumnos como el Programa Institucional de Asesoría (PIA) y el Programa Institucional de Tutoría (PIT) necesitan de un sector de profesores para lograr los propósitos, y los profesores de una formación para desarrollar las actividades inherentes.

LÍNEAS QUE INTEGRA

Orientación para el desarrollo psico emocional y escolar.	Habilidades genéricas y desarrollo cultural. Perspectiva de género.	Habilidades para el desarrollo humano y la evaluación del trabajo académico.
---	--	--

**APRENDIZAJES QUE INTEGRAN LAS LÍNEAS
(CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES)**

- Introducir a los profesores en la comprensión de los procesos de desarrollo social, emocional y psicológico de la población juvenil y estudiantil.
- Reconocer las características principales de los procesos de comunicación e interacción con jóvenes y entre jóvenes.
- Comprender las bases teórico-prácticas básicas de los proyectos institucionales (PIA; PIT; PAE), para incidir en el logro de los proyectos escolares de los estudiantes.
- Diseñar estrategias de intervención educativa para crear ambientes propicios para la interacción e intercambio académicos con jóvenes estudiantes en articulación con la perspectiva de género y los valores humanos.
- Conocer la normatividad que rige el ejercicio de la docencia en la UNAM y el CCH para conducirse dentro del espacio escolar en programas específicos dirigidos para alumnos irregulares.
- Valorar y reflexionar sobre la importancia del ejercicio ético dentro de la actividad docente y dentro de la participación en programas específicos.
- Comprender y valorar la implementación de la política institucional en materia de igualdad de género de la Universidad y prevenir cualquier tipo de discriminación y violencia por razones de género, a través de acciones sistemáticas y profundas, diseñadas con la participación de las autoridades y la comunidad.

PROPÓSITOS DE LOS CURSOS:

- Comprender y aplicar los principios básicos del Colegio (aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer), en las actividades colaterales a la docencia.
- Reconocer y elaborar la planeación didáctica para la participación e intervención en acciones derivadas de programas institucionales (PIA; PIT; PAE).
- Reconocer y seleccionar estrategias de comunicación, interacción y manejo de conflictos, para garantizar un ambiente favorable hacia el aprendizaje y la convivencia en el aula y espacio escolar.
- Reconocer, explorar, seleccionar y aplicar estrategias para solucionar situaciones conflictivas en los grupos escolares.
- Valorar las interacciones que pueden influir en el desarrollo socio-emocional del estudiante para reconocer el nivel de intervención del profesor.
- Impulsar la implementación de la política institucional en materia de igualdad de género de la Universidad y prevenir cualquier tipo de discriminación y violencia por razones de género, a través de acciones sistemáticas y profundas diseñadas con la participación de las autoridades y la comunidad.

PROPUESTAS PARA CURSOS Y TALLERES:

PROPUESTA NO.1 PROGRAMAS INSTITUCIONALES.	PROPUESTA NO.2. INTERACCIÓN DOCENTE- ALUMNO.	PROPUESTA NO.3. LIDERAZGO ACADÉMICO.	PROPUESTA NO. 4. EDUCACIÓN FÍSICA/ OPCIONES TÉCNICAS/ DIFUSIÓN CULTURAL.
PIT: Estrategias para la intervención tutorial; Características de los adolescentes; Habilidades para la vida. Convivencia escolar.	Inteligencia emocional.	Asertividad y gestión educativa.	Vida saludable (Alimentación y ejercicio). Comportamientos y hábitos saludables.

PIA / PAE: Hábitos de estudio; Desarrollo de habilidades de lectura y escritura; Motivación, Resiliencia, Autoestima.	Manejo de conflictos en el aula.	Ética y formación de valores.	Recreación y acondicionamiento físico. Manejo del estrés.
PAL: El adolescente y las TIC.	Primeros auxilios.	Educación para la paz.	Actividades culturales.
PROFOCE: Trabajo colegiado e identidades profesionales.	Identidades de género y la orientación sexual.	Derechos humanos.	Actualización tecnológica.
Comisiones internas para la igualdad de género: Políticas de Género. Políticas de Igualdad.	Educación no sexista.	Igualdad en la educación.	Buenas prácticas de género.

V. EJE TRANSVERSAL: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA.

El Eje transversal 5. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA orienta el diseño de proyectos de investigación que traten problemáticas en el campo curricular, pedagógico, educativo y escolar, sea a través de metodologías y estudios de carácter cuantitativos o cualitativos. Los temas, áreas y campos de innovación educativa abren la posibilidad para seleccionar buenas prácticas, materiales didácticos e incluso explorar metodologías para nutrir y mejorar la docencia en el Colegio.

En este sentido, la formación para orientar la elaboración de proyectos de investigación e innovación educativa conlleva un acercamiento a las metodologías de investigación, al reconocimiento de las problemáticas que rondan la educación media superior y al bachillerato universitario, a la aplicación de las TIC en apoyo a las clases presenciales, y a las particularidades de los procesos de aprender que desarrollan los jóvenes.

Al ubicar proyectos de innovación educativa, se plantea la posibilidad de construir alternativas para atender algunas de las problemáticas que se confrontan en la práctica cotidiana de profesores y alumnos, en este contexto deberá ser atendida la formación en temas como interculturalidad, alfabetización digital, TIC y calidad en el aprendizaje, entre otros temas.

Asimismo, busca asesorar a los profesores en la elaboración de textos académicos para difundir las aportaciones que se han construido en diferentes foros y espacios, dirigidas al mejoramiento de las prácticas de profesores y alumnos.

LÍNEAS QUE INTEGRA

Investigación e Innovación educativa en el aula.	Modelos y prácticas de carácter no presencial.	Innovación tecnológica y redes de comunicación.	Práctica, innovación y reflexión en la docencia.
--	--	---	--

**APRENDIZAJES QUE INTEGRAN LAS LÍNEAS
(CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES)**

- Conocer y desarrollar conocimientos básicos sobre la metodología de investigación aplicadas al campo educativo.
- Desarrollar habilidades para la lectura de comprensión, interpretación y crítica.
- Asesorar proyectos de investigación e innovación educativa, particularmente en temas del bachillerato universitario.
- Distinguir las innovaciones en el campo educativo y analizar sus resultados para establecer su aplicabilidad y de ser el caso su alcance.
- Analizar casos de innovación educativa en la educación media superior.

PROPÓSITOS DE LOS CURSOS:

- Conocer y valorar las investigaciones realizadas por diversos actores educativos del Colegio.
- Comprender metodologías empleadas en la investigación educativa.
- Desarrollar habilidades para la lectura de comprensión, analítica y crítica.
- Formular proyectos de investigación o innovación educativa.
- Analizar áreas y temáticas de la investigación educativa en educación media superior.
- Explorar campos de innovación educativa en el bachillerato mexicano y de la UNAM.
- Describir y valorar experiencias de investigación educativa y aportaciones a las prácticas educativas.
- Evaluar resultados de innovación educativa para ser aplicadas en las prácticas educativas en el Colegio.

PROPUESTAS PARA CURSOS Y TALLERES:

PROPUESTA NO.1. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	PROPUESTA NO. 2. INNOVACIÓN EDUCATIVA	PROPUESTA NO.3. TIC Y TAC (EN APOYO A LA EDUCACIÓN PRESENCIAL).
Métodos de investigación cualitativa y cuantitativa.	Nuevas tecnologías y producción de conocimientos.	Office básico, intermedio y avanzado.
Metodología de la investigación Educativa.	Prácticas innovadoras en la enseñanza.	Elaboración de Presentaciones: Prezi, Knovio, Canva, PowToon.
Las TIC en la investigación.	Planificación de actividades tecnológicas.	Portafolio digital.
Diseño y Desarrollo de proyectos de investigación.	Estrategias para la innovación en educación.	Uso de las tabletas y notebooks.
Pensamiento crítico y resolución de problemas.	Construcción de recursos tecnológicos.	Dispositivos móviles en educación.

**VI. EJE TRANSVERSAL:
FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA.**

El Eje transversal 6. FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA se dirige al conocimiento y comprensión de los aspectos normativos de gestión y organización universitaria, y particularmente de la organización, desempeño y compromisos de los miembros de los Órganos Colegiados del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El Colegio se ha distinguido por tener una organización académica, administrativa y de evaluación del trabajo académico que involucra a profesores, alumnos, trabajadores, lo que hace necesario difundir y fortalecer el conocimiento sobre aspectos jurídicos, administrativos, económicos, etc., que, en consonancia con la legislación universitaria, otorgue transparencia a los procesos de gestión del conocimiento, a la enseñanza, a la investigación y a la distribución de los recursos.

Las propuestas de formación deberán observar la correspondencia entre marco normativo de la UNAM, del CCH y de los Reglamentos y Protocolos y que rigen los procedimientos de evaluación colegiada, además de ubicar también los Programas colaterales a la actividad docente como INFOCAB, PAPIME, PASPA, PASD u otras comisiones o participación en cargos honoríficos.

LÍNEAS QUE INTEGRA

Habilidades para el desarrollo humano y la evaluación del Trabajo Académico.	Habilidades para el trabajo de gestión académica.	Perspectiva de Género.
--	---	------------------------

**APRENDIZAJES QUE INTEGRAN LAS LÍNEAS
(CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES)**

- Instruir a los profesores en la comprensión de la normatividad vigente asociada a los procesos de gestión y organización en la UNAM y en el CCH.
- Conocer los principios que orientan la Gestión de calidad con perspectiva de género.
- Reconocer aspectos de la Legislación universitaria y otros documentos de carácter jurídico para el desempeño óptimo en Comisiones académicas, Cargos Honoríficos, o Cuerpos Colegiados, Comisiones evaluadoras, entre otros.
- Comprender la normatividad de la UNAM y del CCH para sancionar actividades derivadas de Programas colaterales a la actividad docente como INFOCAB, PAPIME, PASPA, PASD.
- Comprender la normatividad de la UNAM y del CCH para evaluar productos de la actividad docente derivados del tipo de nombramiento académico que ostente.

PROPÓSITOS DE LOS CURSOS:

- Conocer la normatividad vigente asociada a los procesos de gestión y organización en la UNAM y en el CCH, particularmente aquellos que determine su Comisión o Cargo académico.
- Ubicar las instancias de Dirección y gestión académica y administrativas vinculadas a la Comisión o Nombramiento.
- Comprender y aplicar los principios básicos citados en documentos de carácter jurídico y administrativo del Colegio para el desempeño de Cargos y Comisiones Honoríficas, de la gestión administrativa y escolar.
- Desarrollar conductas asertivas en el desempeño de las actividades vinculadas a la Comisión o Nombramiento.
- Identificar características, en forma y contenido, de los documentos asociados a las funciones de gestión académica o administrativa.

PROPUESTAS PARA CURSOS Y TALLERES:	
PROPUESTA NO.1. UNAM	PROPUESTA NO.2. CCH
Legislación Universitaria.	Reglamento del CCH.
Estatuto del Personal Académico.	Normatividad de Cuerpos Colegiados.
Estímulos, Reconocimientos, Convocatorias.	Normatividad de Cargos y Comisiones Honoríficas.
Políticas de Género. Políticas de Igualdad.	

VII. EJE TRANSVERSAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA FORMACIÓN NO PRESENCIAL.

El Eje transversal 7. PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA FORMACIÓN NO PRESENCIAL surgió de la demanda de migrar, temporalmente, hacia modelos y prácticas de carácter no presencial y en las que los docentes presentaban desconocimiento o escasa experiencia.

En el contexto de la nueva presencialidad podrán fortalecer propuestas didácticas en modelos de educación mixta, en coherencia con las características del Modelo Educativo del Colegio y, posiblemente, con las necesidades que cada profesor haya detectado en el ejercicio de su docencia.

En el regreso a la nueva presencialidad, los conocimientos y experiencias adquiridos durante el ejercicio docente en pandemia y postpandemia, podrán ser la base para avanzar hacia la selección o diseño de recursos digitales, o en el conocimiento y comprensión de áreas como la virtualización y creación de contenidos digitales, o en aplicaciones digitales que permitan el diseño de experiencias compartidas, a través de diversos recursos y aplicaciones tecnológicas.

LÍNEAS QUE INTEGRA

Práctica, Innovación y reflexión en la docencia.	Modelos y prácticas de carácter no presencial.	Innovación Tecnológica y Redes de Comunicación.
--	--	---

APRENDIZAJES QUE INTEGRAN LAS LÍNEAS (CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES)

- Reconocimiento de los enfoques disciplinarios mediados por tecnología (enfoques pedagógicos de corte cognitivo, histórico–culturales, instruccionales y sistémicos).
- Uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de las ciencias y las humanidades.
- Creación de ambientes educativos mediados por tecnología (ambientes de aprendizaje, ambientes interactivos, ambientes lúdicos, ambientes creativos o ambientes colaborativos).
- Rol de profesores y alumnos en los modelos de la educación no presencial.
- Orientaciones para el acceso a contenidos y recursos en línea como tutoriales, laboratorios virtuales, páginas web, simuladores, etcétera.
- Virtualización y creación de contenidos digitales.

PROPÓSITOS DE LOS CURSOS:

- Comprender las características de los Diseño tecno-pedagógico de las asignaturas en correlación con el modelo de la educación a distancia y el Modelo Educativo del CCH.
- Diseñar estrategias didácticas con el uso de recursos educativos digitales.
- Diseño de estrategias didácticas para fortalecer y favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas y de interacción, a través de medios sincrónicos o asincrónicos.
- Diseño y uso de materiales didácticos, recursos tecnológicos y plataformas educativas.

PROPUESTAS PARA CURSOS Y TALLERES:

PROPUESTAS. CCH.

Modalidades educativas (en línea, mixta, abierta) y Modelo Educativo del CCH.

Diseño instruccional de las asignaturas con relación a la metodología de la educación a distancia.

Orientación en la Didáctica General y Específica (CCH y de las disciplinas) mediados por tecnología.

Ciencias y Humanidades en la enseñanza de las disciplinas en la educación a distancia.

Diseño de estrategias didácticas para fortalecer y favorecer habilidades comunicativas y de interacción didáctica.

Habilidades genéricas y desarrollo cultural en ambientes educativos mediados por tecnología.

Práctica, Innovación y reflexión en la docencia no presencial.

Innovación Tecnológica y Redes de Comunicación, recursos tecnológicos y plataformas educativas.

Nota: Se recomienda revisar el *Documento Ajuste al Programa Integral de Formación Docente* (CCH. 2021).

**VIII. EJE TRANSVERSAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS
PARA LA ATENCIÓN A LA FORMACIÓN NO PRESENCIAL.**

El Eje transversal 8. FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA DOCENCIA pretende avanzar hacia la construcción de proyectos comunes, para atender, de forma responsable y consciente, las problemáticas alojadas en la convivencia dentro del aula y del espacio escolar.

Es una tarea fundamental transversalizar la perspectiva de género en la interacción didáctica, en las actividades de convivencia dentro y fuera del aula, en el diseño y elaboración de estrategias didácticas, a través de contenidos y materiales de apoyo que promuevan el diálogo, la discusión y la reflexión para todas las áreas y departamentos de la gestión escolar.

Los actos de formación que se propongan permitirían al personal docente, detectar y planear intervenciones de trabajo individual y colectivo, bajo el contexto de un diálogo ético y abierto e inclusivo.

La perspectiva de género se erige como Eje transversal en correspondencia con el desarrollo de la investigación, de los planes y programas de estudio, de las tareas administrativas, del diseño de estrategias didácticas, del diseño y uso de recursos y herramientas tecnológicas, de la comunicación e interacción didáctica en el espacio escolar.

El uso de los recursos y herramientas tecnológicas, en espacios virtuales y sociales, también deberán favorecer y profundizar la comunicación sana, mantener el intercambio de información y vivencias, observando el código de ética y los documentos normativos vigentes en la UNAM y el CCH.

LÍNEAS QUE INTEGRA

Habilidades para el desarrollo humano y la evaluación del Trabajo Académico.	Ciencias y Humanidades en la enseñanza de las disciplinas.	Perspectiva de género, habilidades genéricas, desarrollo cultural.	Lectura, escritura y comunicación académica.	Orientación y desarrollo Psico emocional y escolar.
--	--	--	--	---

**APRENDIZAJES QUE INTEGRAN LAS LÍNEAS
(CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES):**

- Ubicar la Igualdad en la educación, la Educación no sexista, y la igualdad de oportunidades.
- Reconocer las Políticas de Género y las Políticas de Igualdad.
- Reconocer el Modelo de equidad de género.
- Diseño de Estrategias didácticas centradas en el uso del lenguaje, la selección de materiales didácticos, la selección y uso de imágenes, y la deconstrucción de estereotipos.
- Reconocer el Marco jurídico e Instancias jurídicas.
- Establecer en su docencia la Formación Científica y Humanística con perspectiva de género.
- Distinguir el análisis de género, las relaciones sociales de género y las desigualdades de género.
- Prevenir las violencias de género, la violencia basada en género.
- Aplicar el Enfoque de género o Estudios de género en la investigación.
- Diseñar buenas prácticas de género.
- Mantener conductas asertivas en el uso de las Redes de comunicación, recursos tecnológicos y plataforma educativas.

PROPÓSITOS DE LOS CURSOS:

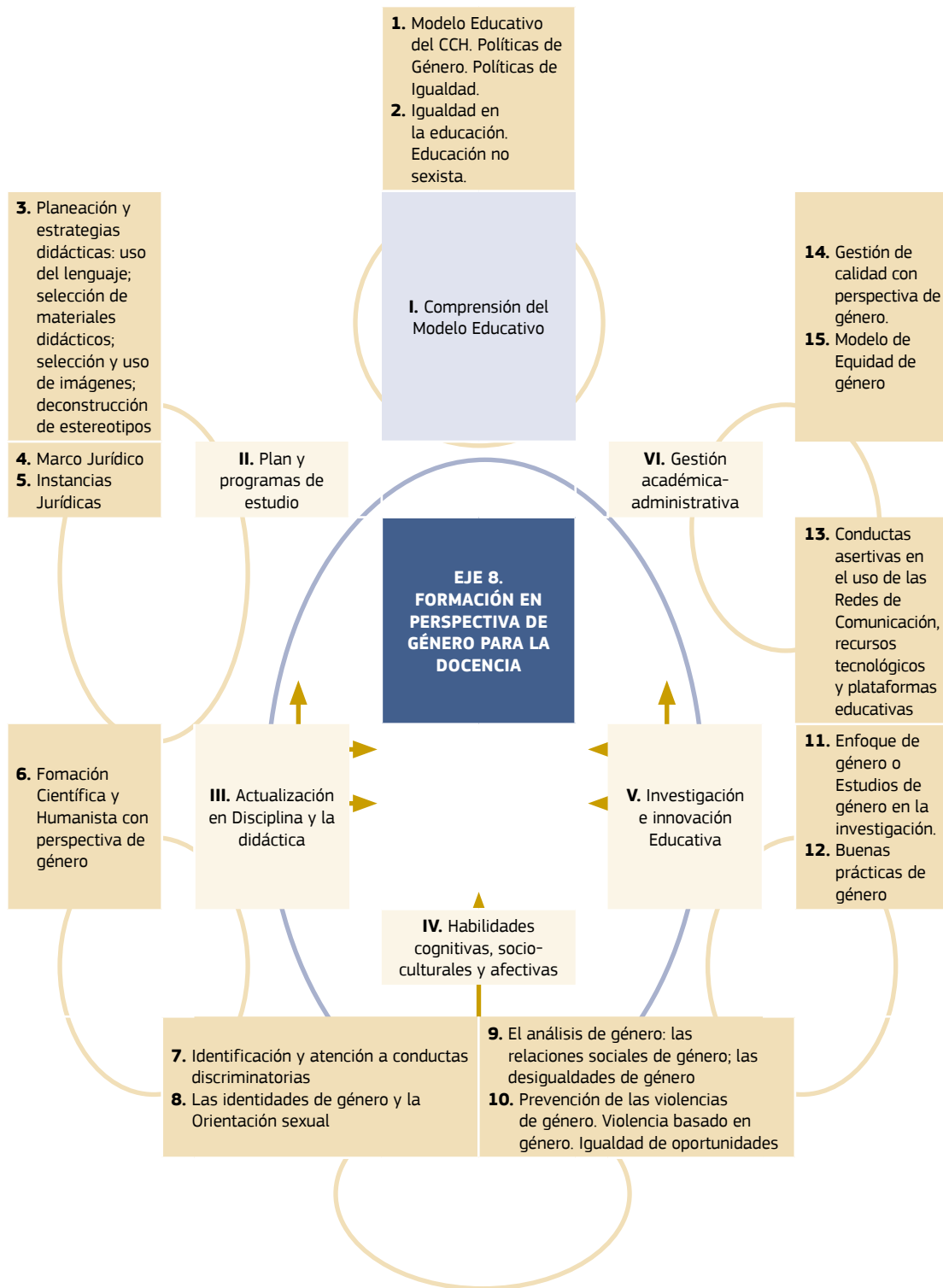
- Comprender las Políticas de Género y las Políticas de Igualdad en la institución.
- Reconocer el Marco jurídico e Instancias jurídicas: Defensoría de los derechos universitarios; Coordinación para la igualdad de género; Comisiones internas para la igualdad de género; Oficinas jurídicas de la entidad académica.
- Seleccionar y aplicar la Formación Científica y Humanística con perspectiva de género en el diseño y desarrollo de su docencia.
- Realizar el diseño de Estrategias didácticas para respaldar Buenas prácticas de género en su docencia.
- Reconocer y respetar las identidades de género y la orientación sexual.
- Diseñar acciones para la Prevención de las violencias de género y la violencia basada en género.
- Diseñar acciones para promover la igualdad de oportunidades.
- Reconocer en el análisis de género, las relaciones sociales de género y las desigualdades de género.
- Identificar y atender las conductas discriminatorias en el ejercicio de su docencia.
- Desarrollar proyectos de investigación centrados en la perspectiva de género en la educación media superior.

PROPUESTAS PARA CURSOS Y TALLERES:

PROPUESTAS. CCH.

- Igualdad en la educación. Educación no sexista. Igualdad de oportunidades.
- Políticas de Género. Políticas de Igualdad; Marco jurídico: Reglamentos, Lineamientos, Acuerdos. Protocolos.
- Instancias jurídicas: Defensoría de los Derechos Universitarios; Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM; Comisiones Internas para la Igualdad de Género (CINIG); Oficinas jurídicas de la entidad académica.
- Planeación y Estrategias didácticas: uso del lenguaje incluyente; selección de materiales didácticos; selección y uso de imágenes; deconstrucción de estereotipos.
- Formación Científica y Humanística con perspectiva de género.
- Buenas prácticas de género.
- Conductas asertivas en el uso de las Redes de comunicación, recursos tecnológicos y plataforma educativas.
- Las identidades de género y la orientación sexual.
- El análisis de género: las relaciones sociales de género; las desigualdades de género.
- Prevención de las violencias de género. Violencia basada en género. Igualdad de oportunidades.
- Enfoque de género o Estudios de género en la investigación.
- Modelo de equidad de género.
- Gestión de calidad con perspectiva de género.

EJE 8. FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA DOCENCIA



**IX. EJE TRANSVERSAL:
SALUD Y DESARROLLO PERSONAL EN LA DOCENCIA.**

La incorporación del EJE 9. SALUD Y DESARROLLO PERSONAL EN LA DOCENCIA reconoce la necesidad de promover actos de formación en correlación con los perfiles que se distinguen en la planta docente del Colegio, subraya que el conocimiento y la sensibilidad son recursos para comprender las consecuencias de la diversidad de actos que se entretajan en la interacción humana. La serie de situaciones que enfrentamos durante la etapa de pandemia, de regreso paulatino a clases presenciales y de regreso a la nueva presencialidad han demostrado las fortalezas y debilidades en los conocimientos y habilidades de la planta docente del CCH.

Al asumir la serie de deberes y responsabilidades que conlleva la enseñanza de las asignaturas se advierten los riesgos en la salud del docente, pues en su práctica convergen: el contacto directo con el alumnado, los estados afectivos emocional y psicoemocionales; los procesos socio-afectivos asociados al triunfo o fracaso en el aprendizaje; las actitudes y valores en la interacción, e incluso se filtran temáticas y problemáticas que parten de los ambientes familiar y escolar.

La serie de actos de formación que se propongan estarán dirigidos a estimular el cuidado de la salud del profesorado y alentar la toma de decisiones para aminorar los riesgos en el ejercicio de la profesión docente. Reconocemos los desafíos que derivan de los sucesos cotidianos, sociales, culturales, y económicos y frente a las demandas que exige el ejercicio profesional de la docencia es prioritario atender el desarrollo de habilidades emocionales, sociales e intelectuales de la planta docente; y es conveniente señalar que ante la complejidad de atender enfermedades patológicas, mentales, nutricionales, traumáticas, sociales, sólo podremos actuar en la medida en que cada docente asuma acciones preventivas y de autocuidado.

LÍNEAS QUE INTEGRA

Orientación y desarrollo Psicoemocional y escolar.	Práctica, Innovación y reflexión en la docencia.	Habilidades para el desarrollo personal y la evaluación del trabajo académico.	Habilidades genéricas, desarrollo cultural. Perspectiva de género
--	--	--	---

**APRENDIZAJES QUE INTEGRAN LAS LÍNEAS
(CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES):**

- Reconocer los aportes teóricos a los procesos socio-afectivos en la interacción didáctica.
- Identificar ambientes de aprendizajes significativos, estimulantes y afectivos para promover procesos cooperativos, corresponsables y equilibrados.
- Diseñar Estrategias para aprendizajes y temáticas sensibles o polémicos.
- Ubicar recomendaciones para atender los conflictos, la violencia y el maltrato en el aula.
- Distinguir factores personales ante los acontecimientos del ambiente institucional.
- Promover el cuidado y autocuidado en la salud: relaciones familiares, sociales y educativas.
- Comprender los sesgos de género en la interacción, la participación y la escucha en el aula.
- Reconocer las conductas y procesos simbólicos, procesos vicarios y procesos autorreguladores.
- Detectar los procesos socio-afectivos asociados al tecnoestrés docente para su regulación.
- Apoyar el diseño de medidas preventivas ante los riesgos laborales en la institución escolar.

PROPÓSITOS DE LOS CURSOS:

- Diseñar actos de formación en las áreas de salud física, salud psíquica, social, ambiental y organizacional.
- Incentivar el cuidado de la salud del profesorado y alentar la toma de decisiones para aminorar los riesgos en el ejercicio de la profesión docente.
- Atender el desarrollo de habilidades físicas, emocionales, sociales e intelectuales.
- Proponer y desarrollar actividades culturales, artísticas, lúdicas y deportivas, de inclusión y diversidad.
- Promover actos de formación para la prevención de accidentes laborales.

PROPUESTAS PARA CURSOS Y TALLERES:

PROPUESTA NO. 1. CCH.

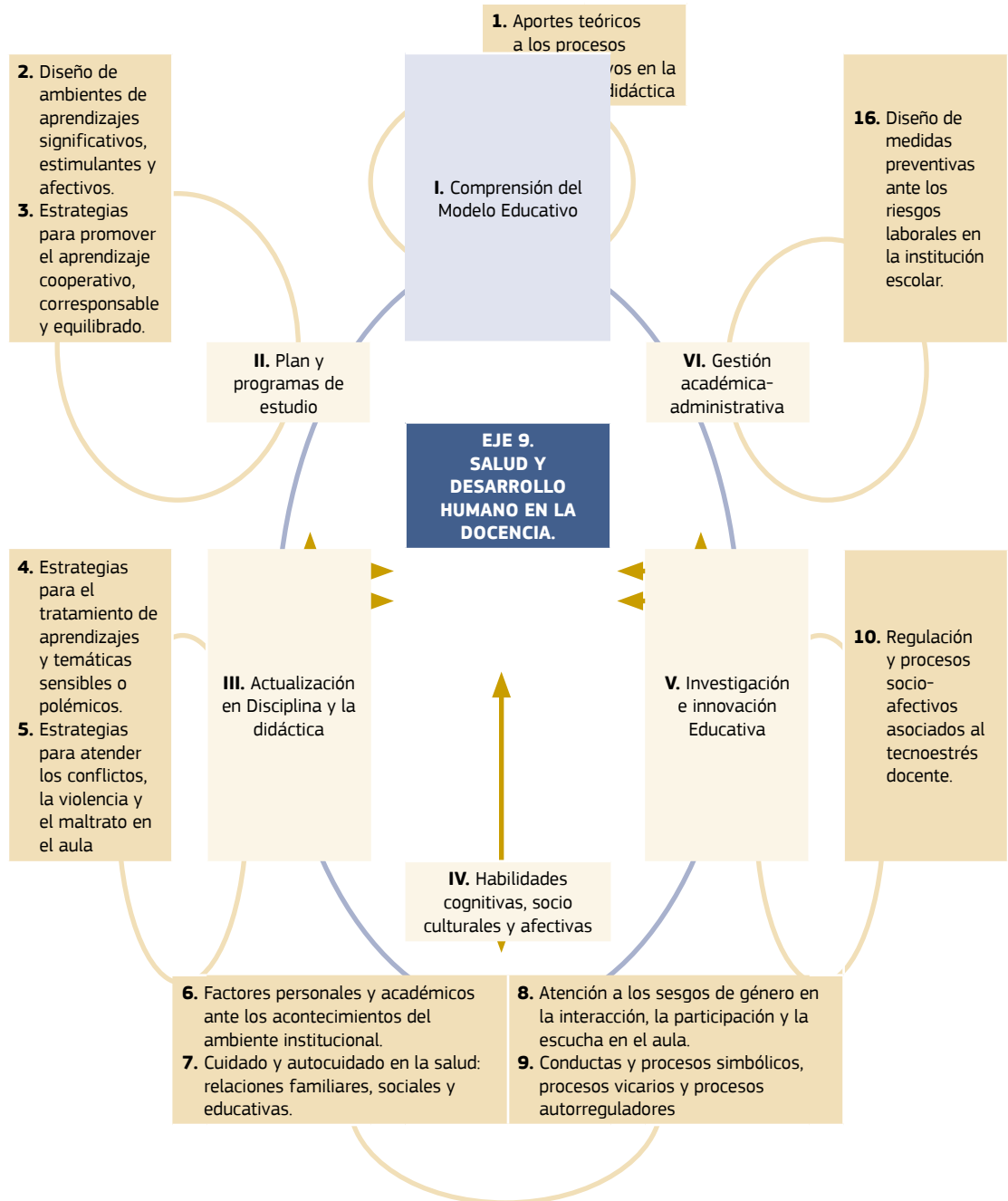
- Aportes teóricos a los procesos socio-afectivos en la interacción didáctica desde la teoría humanista, la teoría de la inteligencia emocional, la teoría sociocultural, la teoría cognitivo social, la teoría de la resiliencia y el aprendizaje mediado.
- Diseño de ambientes de aprendizajes significativos, estimulantes y afectivos.

PROPUESTA NO. 2. CCH.

- Estrategias para el tratamiento de aprendizajes y temáticas sensibles o polémicos.
- Estrategias para atender los conflictos, la violencia y el maltrato hacia el docente en el aula.
- Atención a los sesgos de género en la interacción, la participación y la escucha en el aula.
- Factores personales y académicos ante los acontecimientos del ambiente institucional.
- Diseño de medidas preventivas ante los riesgos laborales en la institución escolar.
- Conductas y procesos simbólicos, procesos vicarios y procesos autorreguladores.
- Cuidado y autocuidado en la salud: relaciones familiares, sociales y educativas.
- Regulación y procesos socio-afectivos asociados al tecnoestrés docente.



EJE 9. SALUD Y DESARROLLO PERSONAL EN LA DOCENCIA



5.6 Propuestas Operativas

Las Propuestas Operativas constituyen el conjunto de diseños y aportaciones, de carácter formal, que el profesor o conjunto de profesores proponen para la formación de sus pares; en su diseño deberán ajustarse a la normatividad vigente que rige la formación de profesores en el Colegio y en el marco del Programa Sistémico y Colegiado para la Formación de Profesores del CCH.

En el caso de cursos y talleres se deberán atender los aspectos de carácter administrativo y académico comprendidos 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*, los cuales podrán ser consultados en los sitios: https://www.cch.unam.mx/academica/sites/www.cch.unam.mx/academica/files/lineamientos_formacion_profesores.pdf; y <https://www.cch.unam.mx/academica/formacion-de-profesores>.

Las Propuestas Operativas para el caso de cursos y talleres (Plataforma TACUR) podrán seguir dos vías: aquellas propuestas elaboradas desde las instancias de Dirección General y aquellas que son el resultado de proyectos hechos de forma individual o colectiva.

En cuanto a otras actividades y trabajos que hoy son reconocidas en el Colegio, particularmente para la formación de profesores, se deberá cumplir con cada elemento que se incluye en los Instructivos y Protocolos vigentes. El Glosario de Términos del Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades (Versión 2020, Adenda 2020, Actualización 2011 y Versión 2008).

Las actividades y trabajos que se identifican, definen y caracterizan se ubican en el Rubro III. Trabajos en la formación de profesores.

2

PROSPECTIVA

El Programa Integral de Formación Docente (2019) se elaboró en el contexto de la educación presencial que por más de 50 años había sido la modalidad que caracterizó el Modelo Educativo del Colegio.

Tal vez lo más relevante fue construir un Sistema Institucional con Ejes de Formación y Líneas Generales de Formación para que el personal docente del Colegio pudiera enfrentar los cambios que se suscitaron en las propuestas de los programas de estudio actualizados (versión 2016 y 2017), en los enfoques didácticos y disciplinarios de las asignaturas que imparten, y en la comprensión de cada elemento que conlleva aprender y enseñar, así como las peculiaridades de sus destinatarios, los alumnos y las alumnas.

La serie de situaciones que se enfrentaron durante la etapa de pandemia, de regreso paulatino a clases presenciales y de regreso a la nueva presencialidad, como consecuencia de la pandemia, y donde el personal docente salió avante, ha demostrado las fortalezas y debilidades en los conocimientos y habilidades de los y las docentes del CCH.

Lo sorprendente hubiera sido no atender las necesidades de formación para transitar hacia la formación a distancia. Los cambios en la forma de enseñar, en la interacción didáctica entre profesores, alumnado, grupo escolar, aprendizajes y contenidos de la enseñanza, los cuales se vieron determinados por la heterogeneidad en las condiciones del confinamiento social.

El ajuste al Programa Integral de Formación Docente, con la inclusión del Eje 7. Prácticas educativas para atender la formación no presencial fue una aportación definitiva, con lo cual hoy tenemos la oportunidad para diferenciar y aprender a conjugar las aportaciones que derivan de modelos de la educación presencial y no presencial; de diseñar o seleccionar recursos edu-

cativos, interactivos o digitales para enriquecer nuestra práctica docente; e inclusive, el reto de diseñar iniciativas para el uso de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) y TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) para lograr que docentes y alumnos adquieran conocimientos y habilidades, para aprender a aprender de forma autónoma.

Por otra parte, el confinamiento y aislamiento social ha dejado huellas en diversas áreas del trabajo docente, en el desarrollo de habilidades de docentes y alumnos, y también se incrementaron problemáticas situadas en espacios sociales, culturales, familiares.

Actualmente, la perspectiva de género exige su articulación con los programas de formación de docentes, con los programas de estudio de las asignaturas, y con las actividades que se desarrollan en el aula y en el espacio escolar.

Asimismo, es fundamental destacar que los desafíos educativos en el escenario del Colegio resienten la serie de situaciones que emanan del escenario cotidiano, social, cultural y económico. Además, el ejercicio docente atiende vínculos que conllevan una serie de riegos para el docente. Algunos vínculos son: con la Administración educativa; con padres de familia o tutor del alumno; con el equipo directivo y el personal no docente; con docentes del área y de otras áreas; con la vocación y las funciones docentes; con el alumnado; con la propuesta curricular de sus asignaturas.

Con base en la información sobre el diagnóstico de la planta docente del Colegio, hoy ubicamos perfiles diversos, por lo cual desde la Pedagogía sistémica será posible advertir maneras de construir los vínculos entre los actores que convergen en el espacio escolar.

En la presente actualización al Programa Integral de Formación Docente (PIFD), se incorporan los Ejes transversales: 7. Prácticas educativas para la formación no presencial, 8. Formación en perspectiva de género para la docencia, 9. Salud y desarrollo personal en la docencia.

Las propuestas que deriven de la reflexión colegiada permitirán mantener actos de formación diversos y fortalecer habilidades, conocimientos y valores pues, como señala Traveset (2007), la escuela es una red de interacciones de diferentes elementos que hacen posible el acto educativo. Todo es importante, y el orden, las jerarquías y las funciones serán fundamentales para que el PIFD y el Colegio cumplan su función: educar a las nuevas generaciones.



3

**OBRAS
CONSULTADAS**

- Argueta de Palacios, M. G. (2009). *Ejes transversales en el currículo de la formación inicial de docentes*. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Amaz, J. A. (1981). Guía para la elaboración de un perfil del egresado. *Revista de Educación Superior*, 10 (4), 1-7.
- (1996). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Barajas Sánchez, B.. (2018). *Plan General De Desarrollo Institucional 2018-2022*. México: UNAM-CCH.
- (2021). *Informe de trabajo 2020-2021*[PDF]. México: UNAM-CCH. <https://gaceta.cch.unam.mx/es/editorial/suplementos/informe-de-trabajo-2020-2021>
- (2022). *Informe de trabajo 2018-2022* [PDF]. México: UNAM-CCH. <https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2022-01/informe2018-2022.pdf>
- (2022). *Informe de trabajo 2021-2022* [PDF]. México, UNAM-CCH. https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2022-10/informe_dgcch_2021_2022.pdf
- (2022). *Plan General de Desarrollo Institucional 2022-2026*. México, UNAM-CCH. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PlanDesarrollo_2022-2026.pdf
- Bordignon Nelso, A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*. 2 (2), 50-63. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- Cárdenas Duarte, O. E. (2020). La andragogía y su carácter interdisciplinario en la educación universitaria. *Revista Digital De Investigación Y Postgrado*. 1(1). Venezuela, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/21>

- CCH (2008). «Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores de carrera ordinarios del CCH. 3ª Versión, 2008», en *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, 23 de mayo. México: UNAM-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.
- (2019). *Programa Integral de Formación Docente*. México: UNAM-CCH [PDF]. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Programa_Integral_Formacion_Docente_REV3.pdf
- (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
- (2021, 26 de marzo). *Ajuste al Programa Integral de Formación Docente*. <https://cch.unam.mx/sites/default/files/FormacionDocente.pdf>
- (2023, 27 de marzo). Bases para la revisión y ajuste de los programas actualizados del plan de estudios del Colegio, *Gaceta CCH* (Supl.). https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2023-03/programas_actualizados-1.pdf
- CIGU-UNAM (2020, 17 de noviembre). Lineamientos generales para guiar la conformación y el funcionamiento de las Comisiones Internas para la Igualdad de Género en entidades académicas y dependencias universitarias de la UNAM. *Gaceta UNAM*. <https://ceiich.unam.mx/wp-content/uploads/201117-Lineamientos-Generales-Comisiones-Internas-para-la-Igualdad-de-Genero.pdf>
- Congreso de la Unión. (2 de agosto de 2006). Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres (Última Reforma DOF 31-10-2022). Diario Oficial. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>

- Coordinación para la Igualdad de Género (s.a). *Normativa para la incorporación de la perspectiva de género en planes y programas de estudio*. México, UNAM. https://drive.google.com/file/d/1G1nhoYF_jE5-M3XISULfIoKqqiGqDtOx/view
- Curiel Pichardo, R. Y. O. (2017). Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. *Intervenciones en estudios culturales*. (3) 4, 2017. Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/53/5312003/html/index.html>
- Esteve, J. M. (2005). Bienestar y salud docente. PRELAC. Protagonismo docente en el cambio educativo. Julio de 2005. Santiago, Chile, ORELAC/UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000144666&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_b96ca844-5e51-4920-b8c3-7f155d625f2f-%3F_%3D144666spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000144666/PDF/144666spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A619%2C%22gen%22%3Ao%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-135%2C799%2Co%5D
- Graue, W., L. E. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. México: UNAM. <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- (1998). *La Formación del Profesorado*, Barcelona, Editorial Laia.
- (2007a). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5, n°1, pp. 145-152.

- (2007b). Diez ideas claves. *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Inmujeres (s.a). *Glosario para la igualdad*. México. Instituto Nacional de las Mujeres. <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos>
- Mansilla A., M.E. (diciembre, 2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*. 3 (2).
- Marcelo, C. y Vaillant Alcalde, D. E. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos, respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 489, 2018 (Ejemplar dedicado a: Profesión docente, desafíos y perspectivas), págs. 27-32
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona. PPU.
- Ornelas Bernal, A. y Tello Peón, N. E. (2016). Reconstrucción del tejido social en el ámbito escolar: una propuesta desde trabajo social, *Búsqueda* 3(16), 154-167. <http://neliatello.com/docs/Reconstruccion-del-tejido-social-en-el-ambito-escolar.pdf>
- Sánchez-Olavarría, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de la educación superior*. 196 (49), 39-56. México, ANUIES. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n196/0185-2760-resu-49-196-39.pdf>
- Sánchez Olavarría, C., Huchim Aguilar, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167.
- Serrano, R. (2012). La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante. *Razón y palabra*. 79. México, ITESM. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/01_Serrano_V79.pdf
- Traveset Vilaginés, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.

- UNAM. (1974). *Estatuto del Personal Académico en: Compendio de Legislación Universitaria*. México, UNAM. <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/171.PDF>
- (2001). *Lineamientos Generales para el Sistema de Formación de Bachillerato de la UNAM*. México, NAM, CAB.
- (2020). *Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial*. México: UNAM. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Recomendaciones-para-la-transicion-a-la-docencia-no-presencial.pdf>
- (2022). *Agenda Estadística, UNAM. 2022*. México. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2022/disco/index.html>



4

ANEXO

4.1 DIAGNÓSTICO DE LA PLANTA DOCENTE DE LA ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

I. Fundamentación

En diversos foros se ha reconocido que han sido innumerables los retos para –con escaso o suficiente conocimiento en el uso de TIC, de plataformas educativas, de materiales didácticos, etc.– mantener, desarrollar e innovar la docencia. Y, en el contexto de la nueva presencialidad en el CCH ha sido fundamental reubicar las necesidades, los intereses y las inquietudes del personal docente.

Cada miembro del personal docente ha enfrentado la responsabilidad de mantener y favorecer el aprendizaje y la enseñanza de su materia, a distancia. A partir del ciclo escolar 2022-2023, en la etapa de la nueva presencialidad, ha replanteado su trabajo docente, para fortalecer sus atributos personales y profesionales.

En este sentido, en los últimos cuatro años el perfil del personal docente ha variado en diversos atributos personales y de desempeño en el contexto del Modelo Educativo del Colegio. Las competencias y el dominio del contenido, la posesión de habilidades para diseñar e impartir la clase, el estilo de interacción y comunicación con el alumnado son, entre otras, algunas áreas donde se observa la diversidad de los atributos.

La formación docente no ha sido la excepción y desde hace varias décadas coexisten opciones que abarcan estudios de posgrado, diplomados, jornadas académicas, actividades en grupos y seminarios de trabajo, e incluso la escritura de artículos, exposición de ponencias, etc., que convergen en los perfiles del personal docente.

Los datos sobre los atributos del personal docente destacan las variables de género, edad, nivel de estudios, nombramiento académico y antigüedad, en cada uno de los planteles y de cada una de las áreas o de los departamentos del Plan de estudios. Las bases de datos, para la realización de este estudio, fueron proporcionadas por la Secretaría de Informática de la Dirección General del CCH.

II. Variables

2.1 Género

La conformación de la planta docente del CCH en la categoría de género es una invitación a distinguir dos grupos: hombres y mujeres como sectores homogéneos y descontextualizados, e implica asumir como cita Curiel (2017) que es una categoría analítica y política que evidencia las jerarquías entre los sexos en estructuras sociales más amplias. Siguiendo a Butler (2007), es una actuación, un hacer en el marco de la heteronormatividad que tiene como base ontológica la diferencia sexual.

El género en la práctica docente dota de identidad y significado las relaciones que se construyen en la interacción y comunicación con el estudiantado, en las propuestas didácticas y diseño de estrategias para la enseñanza de las asignaturas, y en las interpretaciones y aportaciones que favorece el desarrollo de los valores universitarios.

2.2 Edad

En los contextos de investigación sobre el desempeño docente, la propuesta acerca de los ciclos vitales y las etapas de desarrollo profesional centradas en los años de prácticas profesional, Huberman (1995, citado por Sánchez-Olavarría, 2020) invita a reflexionar en temas como la edad, la experiencia, el comportamiento docente y la selección de metodologías de enseñanza.

Reconocemos que en la última década se ha observado una transición en el perfil de ingreso a la docencia en el CCH. Actualmente existen diversas habilidades y conocimientos que ejercen influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre ellos, las habilidades psicosociales, en cada etapa de desarrollo, pueden posibilitar, impulsar o frenar la interacción con los otros. De acuerdo con la Teoría psicosocial es posible ubicar, de forma reservada, algunas aproximaciones asociadas a la edad del personal docente del Colegio. Erikson estableció que en cada etapa existe la presencia de crisis, que al ser superadas fortalecerán el Yo. Cada crisis requiere de la búsqueda de aspectos positivos y negativos.

2.3 Nivel de Estudios

El Nivel de Estudios refiere el último grado aprobado por el personal docente. En el caso del CCH es un indicador asociado a los conocimientos disciplinarios para la enseñanza de las asignaturas, y a la especialización, ya sea en temas asociados a la profesión de origen, a la formación pedagógica y didáctica, o en áreas formativas de intereses del profesor o profesora.

El nivel de estudios determina que el docente es especialista en su área y se asocia con la posibilidad de construir nuevas formas de enseñanza, con la valoración y selección de los aprendizajes marcados en los programas de estudio, con el diseño de estrategias didácticas y materiales didácticos en coherencia con el Modelo Educativo, y con la visión para acompañar, estimular, orientar y motivar el aprendizaje entre el estudiantado.

De acuerdo con el Art. 36 del EPA de la UNAM para ser profesor de nivel medio superior se requiere tener título superior al de bachiller en una licenciatura del área de la materia que se vaya a impartir y demostrar aptitud para la docencia. Además,

en el caso del CCH, para efectos de definitividad y de cobertura de grupos vacantes existe un Cuadro de Agrupamiento de Materias que incluye los perfiles profesiográficos correspondientes.

2.4 Nombramiento académico

En la UNAM el nombramiento académico, figura académica o plaza hace referencia a los requisitos, funciones, obligaciones y derechos que caracterizaran el trabajo del personal docente.

En el Estatuto del Personal Académico. Título primero. Disposiciones generales. Capítulo I. Funciones y clasificación del personal académico. Artículo 1º, se establece:

Las funciones del personal académico de la Universidad son impartir educación superior para la formación de profesionales, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad; realizar investigaciones y estudios humanísticos y científicos, principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional; desarrollar actividades conducentes a la difusión de la cultura, y participar en la organización, dirección y administración de las actividades mencionadas.

Cada tipo de nombramiento académico se distingue por ser profesor ordinario, visitante, extraordinario o emérito. El nombramiento puede ser de asignatura o de carrera; los profesores de asignatura son aquellos que tienen a su cargo los servicios normales de la enseñanza, imparten una o más materias, percibiendo remuneración en función del número de horas por semana que fija su nombramiento. Los profesores de carrera son quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo e imparten docencia, realizan un proyecto de las actividades académicas que pretenden realizar durante el año siguiente, y rinden informes anuales del curso y actividades complementarias.

2.5 Antigüedad

El Modelo Educativo del CCH se distingue por el concepto de cultura básica; los principios de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*; la interdisciplina y por favorecer la formación crítica en el estudiantado. Esta serie de rasgos distintivos se articulan con los enfoques didácticos y disciplinarios que fundamentan el ejercicio profesional de la docencia.

En este sentido, los años de antigüedad en el ejercicio docente, no necesariamente son evidencia de mayor comprensión del Modelo Educativo del Colegio, o mayor experiencia en la enseñanza de la asignatura. Diversos autores señalan que mayor tiempo es igual a mayor experimentación, intentos y correcciones en el Modelo Educativo, pero también interviene el total de horas dedicadas a la investigación, el diseño de materiales educativos e incluso la producción científica.

Los estudios de trayectorias profesionales docentes recuperan y analizan datos de carácter sociodemográfico, formación, movilidad ocupacional y funciones sustantivas. En ellos se explica que la antigüedad en la docencia y la formación apropiada se reconocen como requerimientos para desempeñarse en otras actividades o puestos de carácter académico-administrativo.

En este contexto, se advierte que la antigüedad puede ser garantía de mayor formación y mejor desempeño en la docencia, de mayor dominio de las estrategias de enseñanza, de procesos de autorreflexión sobre su práctica, pero también de prácticas rutinarias, estancamiento, escasa planeación y nula actualización (Sánchez-Olavarría, 2020).

Al referir los rangos de antigüedad que prevalecen entre el personal docente del CCH debemos advertir que se reconocen tres dimensiones: lo individual, lo colectivo/grupal y lo generacional. La antigüedad en el ejercicio de la docencia es un indica-

dor para determinar la proporción entre profesores novatos, con experiencia media, o en perspectiva de retiro. Además, incluye los modos para entender la carrera, el desarrollo profesional o incluso el grado de compromiso e implicación con el cambio e innovación También se asocia con concepciones didácticas, psicopedagógicas, disciplinares y de vida personal⁵.

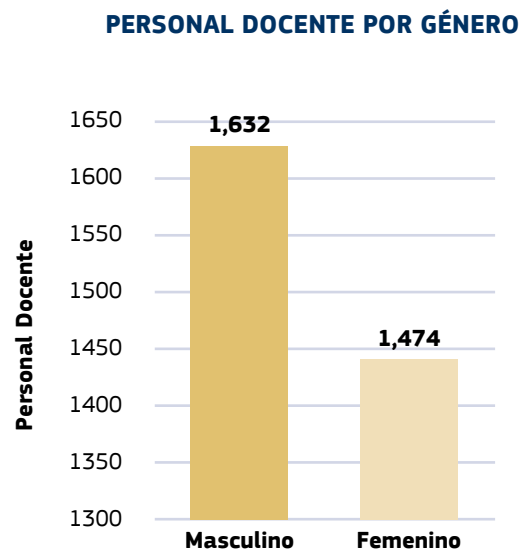
III. Diagnóstico de la planta docente

3.1 Género, edad, nivel de estudios, nombramiento académico y antigüedad del personal académico del CCH

A. Personal Docente por Género.

En el ciclo escolar 2023-2 la planta académica del CCH está compuesta por un total de 3,106 integrantes. El personal docente masculino suma 1,632 profesores que corresponde al 52.54%, y el personal docente femenino es de 1,444 profesoras que constituyen el 47.46%.

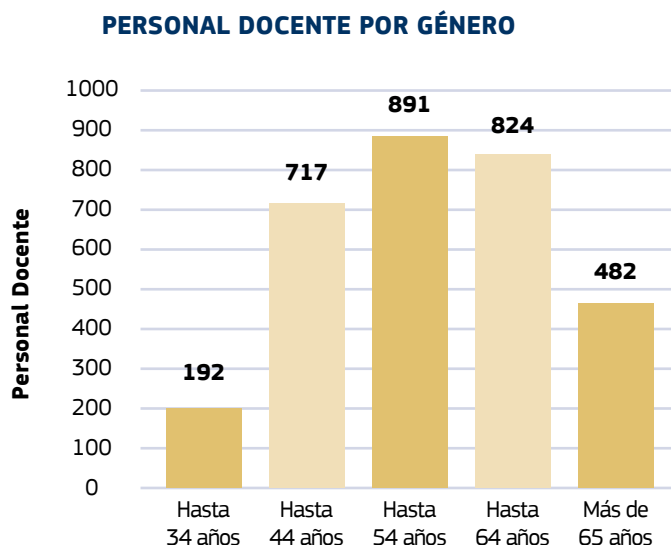
GÉNERO	TOTAL
Masculino	1,632
Femenino	1,474
Total General	3,106



⁵ Existen diversos autores que tratan temas como los ciclos de vida del profesor, las trayectorias profesionales en la docencia y el tiempo en la práctica docente.

B. Personal docente por edad

EDAD	TOTAL
Hasta 34 años	192
Hasta 44 años	717
Hasta 54 años	891
Hasta 64 años	824
Más de 65 años	482
Total general	3,106



El personal docente se encuentra conformado en un 55% (1,715) por docentes de entre 45 a 64 años que se identifican en la etapa de adultez media⁶. El 15% (482) son docentes con más de 65 años, que se ubican en la etapa de madurez. En este contexto, el 70% del personal docente del CCH tienen más de 45 años, lo que a corto y mediano plazo nos obliga a analizar el índice de envejecimiento y su impacto en la docencia con grupos de jóvenes cuya edad se sitúa entre los 14 a 18 años.

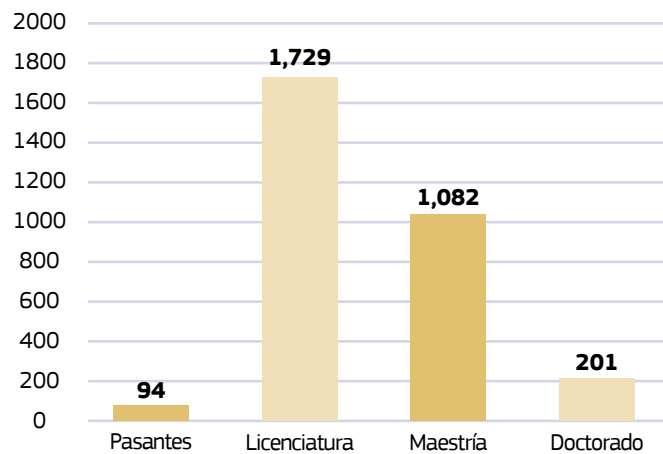
En otra mirada, se tiene el 6% (192) del personal docente con una edad hasta 34 años y el 24% (717) con edad menor a 44 años que los sitúan en la etapa de adultez temprana. Ambos grupos pueden ubicarse en la Etapa adultez temprana en la que la crisis se coloca entre la intimidad versus el aislamiento.

⁶ Erikson establece que el desarrollo de la persona está determinado por tres factores: los heredados, los sociales y los ambientales, las etapas planteadas por Erikson son: Etapa de adultez temprana: 19 a 40 años; etapa de adultez media: 40 a 65 años; etapa de madurez: 65 años en adelante. Hoffman destaca la situación de las personas en su ciclo de vida, establece la etapa de adultez inicial entre los 20 a 40 años; la etapa de adultez madura de los 40 a los 60 años, y la senectud o vejez después de los 60 años.

C. Personal docente por Nivel de estudios.

NIVEL DE ESTUDIOS	TOTAL
Pasantes	94
Licenciatura	1,729
Maestría	1,082
Doctorado	201
Total general	3,106

PERSONAL DOCENTE POR NIVEL DE ESTUDIOS

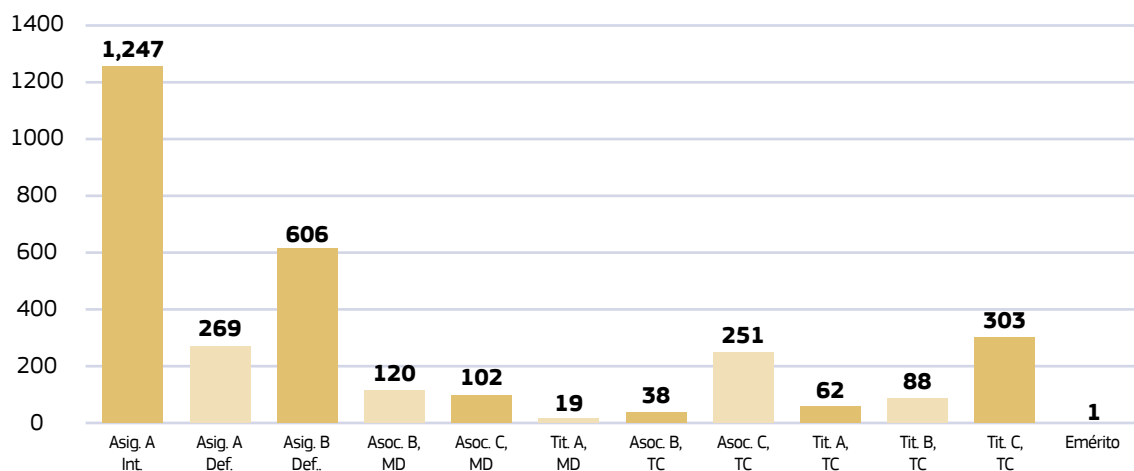


El personal docente del Colegio, en la categoría de nivel de estudios, tiene la siguiente composición: 94 docentes (3.02%) son pasantes de estudios de licenciatura; 1,729 docentes (55.6%) tienen licenciatura; 1,082 docentes (34.8%) cuentan con estudios de Maestría y 201 docentes (6.47%) son doctores.

E. Nombramiento académico del personal docente

NOMBRAMIENTO ACADÉMICO	TOTAL
Profesor de Asignatura, "A" Interinos.	1,247
Profesor de Asignatura, "A" Definitivos.	269
Profesor de Asignatura, "B" Definitivos.	606
Profesor Asociado "B", Medio Tiempo.	120
Profesor Asociado "C", Medio Tiempo.	102
Profesor Titular "A", Medio Tiempo.	19
Profesor Asociado "B", Tiempo Completo.	38
Profesor Asociado "C", Tiempo Completo.	251
Profesor Titular "A", Tiempo Completo.	62
Profesor Titular "B", Tiempo Completo.	88
Profesor Titular "C", Tiempo Completo.	303
Profesor Emérito.	1
Total general	3,106

PERSONAL DOCENTE POR NOMBRAMIENTO ACADÉMICO



Los datos relacionados con el tipo de nombramiento que caracteriza a la planta académica del Colegio son:

- a.** Con nombramiento de profesor de asignatura “A” interino 1,247 docentes (40.1%) y definitivo 269 docentes (8.6%).
- b.** Con nombramiento de profesor de asignatura “B” definitivo 606 docentes (19.5%).
- c.** Con nombramiento de profesor de medio tiempo: asociado “B” 120 docentes (3.8%), asociado “C” 102 docentes (3.2%), y titular “A” 19 docentes (0.6%).
- d.** Con nombramiento de profesor de tiempo completo: asociado “B” 138 docentes (4.4%), asociado “C” 251 docentes (8.08%), titular “A” 62 docentes (1.99%), titular “B” 88 docentes (2.8%) y titular “C” 303 docentes (9.7%).

De forma global son 2,122 (68.3%) profesores de asignatura cuya principal actividad es la impartición de clases y para quienes la remuneración económica estará en función del número de horas contratadas.

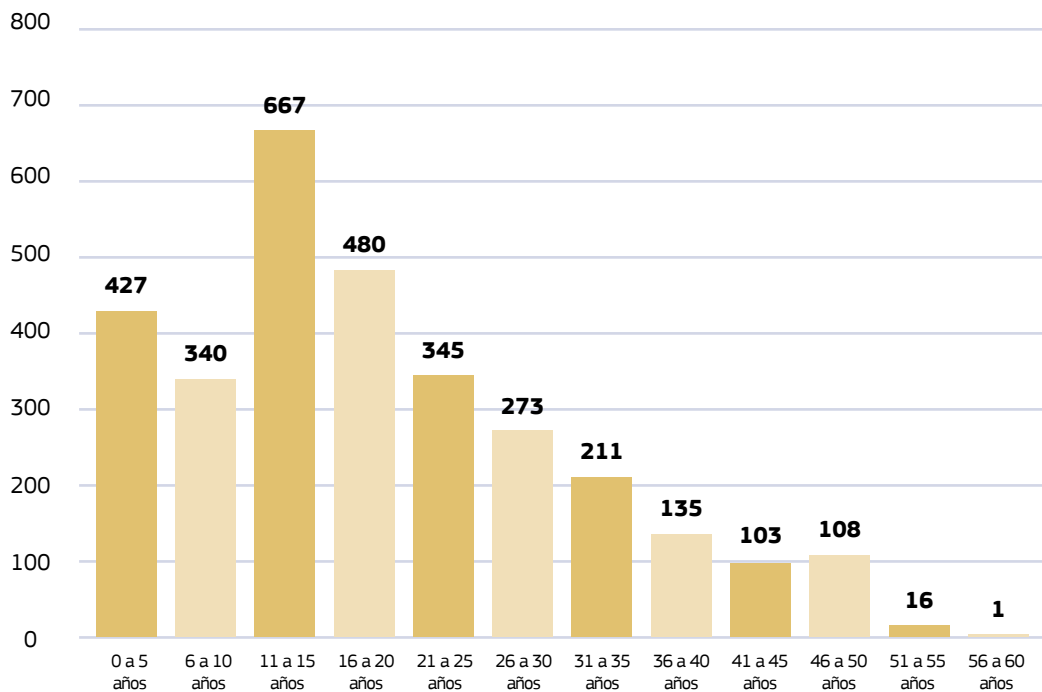
El total de profesores de medio tiempo es de 241 (7.7%), sus actividades son desempeñarse en la docencia y la investigación, de acuerdo con el número de horas de docencia contratadas y el proyecto de actividades aprobado por el Consejo Técnico.

El total de profesores de tiempo completo es de 842 (27.1%), este sector debe impartir docencia, diseñar y llevar a cabo proyectos anuales que deberán ajustarse a los planes y programas académicos de la enseñanza media superior. El Consejo Técnico respectivo determinará, además de las de docencia, aquellas actividades que considere constituirán el mínimo a desempeñar por dicho personal, así como la distribución del tiempo que dedicarán a cada una de ellas (UNAM, 1985. Art. 60).

F. Antigüedad en la docencia.

ANTIGÜEDAD	TOTAL
0 a 5 años	427
6 a 10 años	340
11 a 15 años	667
16 a 20 años	480
21 a 25 años	345
26 a 30 años	273
31 a 35 años	211
36 a 40 años	135
41 a 45 años	103
46 a 50 años	108
51 a 55 años	16
56 a 60 años	1
Total general	3,106

PERSONAL DOCENTE POR ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA



La categoría de antigüedad o desempeño en la docencia, siguiendo las etapas y fases propuestas por Huberman (1990, citado por Serrano, 2012)⁷, revelan que hay en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años) 427 docentes, cuya proporción es del 13.7%; en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años) hay 1,832 docentes que representa el 58.9%; en la etapa de replanteamiento (25-35 años) suman 484 docentes, o sea, el 15.4%; en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años) se sitúan 135 miembros del personal docente que equivalen al 4.3%; en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas (40-50 años) se ubican 211 docentes cuyo porcentaje es del 6.7% ; finalmente en la etapa de ruptura (más de 50 años) hay 17 docentes que equivalen al 0.5%.

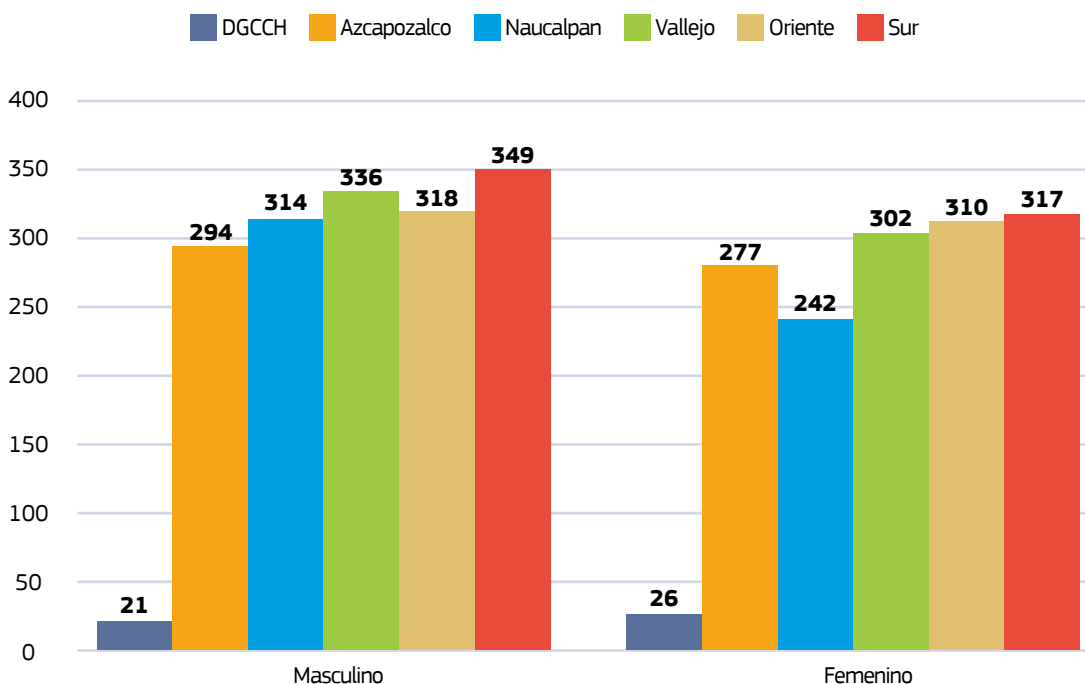
3.2 Género, edad, nivel de estudios, nombramiento académico y antigüedad de la planta académica por planteles del CCH

El CCH cuenta con 5 planteles educativos: Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur. En cada uno se cuenta con dos turnos: matutino y vespertino. El total de alumnos en el Colegio durante el ciclo escolar 2021-2022 fue de 56,032. La distribución de alumnos por plantel fue de la siguiente manera: Azcapotzalco 10, 770; Naucalpan 10,748; Vallejo 11, 358; Oriente 11,518; y Sur 11, 638.

A. Personal docente por género y plantel.

GÉNERO	PLANTEL						TOTAL GENERAL
	DGCCH	AZCAPOTZALCO	NAUCALPAN	VALLEJO	ORIENTE	SUR	
Masculino	21	294	314	336	318	349	1,632
Femenino	26	277	242	302	310	317	1,474
Total General	47	571	556	638	628	666	3,106

PERSONAL DOCENTE POR GÉNERO Y PLANTEL



En forma general, el plantel Sur cuenta con 666 docentes (21.44%); y el plantel Naucalpan tiene el menor número, 556 (17.9%). Con relación a la distribución de hombres y mujeres por cada plantel del CCH tenemos que en el plantel Azcapotzalco, de un total de 571, hay 294 (51.5%) académicos y 277 (48.5%) académicas; en el plantel Naucalpan, de un total de 556, hay 314 (56.4%) profesores y 242 (43.5%) profesoras; en el plantel Vallejo, de un total de 638, hay 336 (52.6%) docentes masculinos y 302

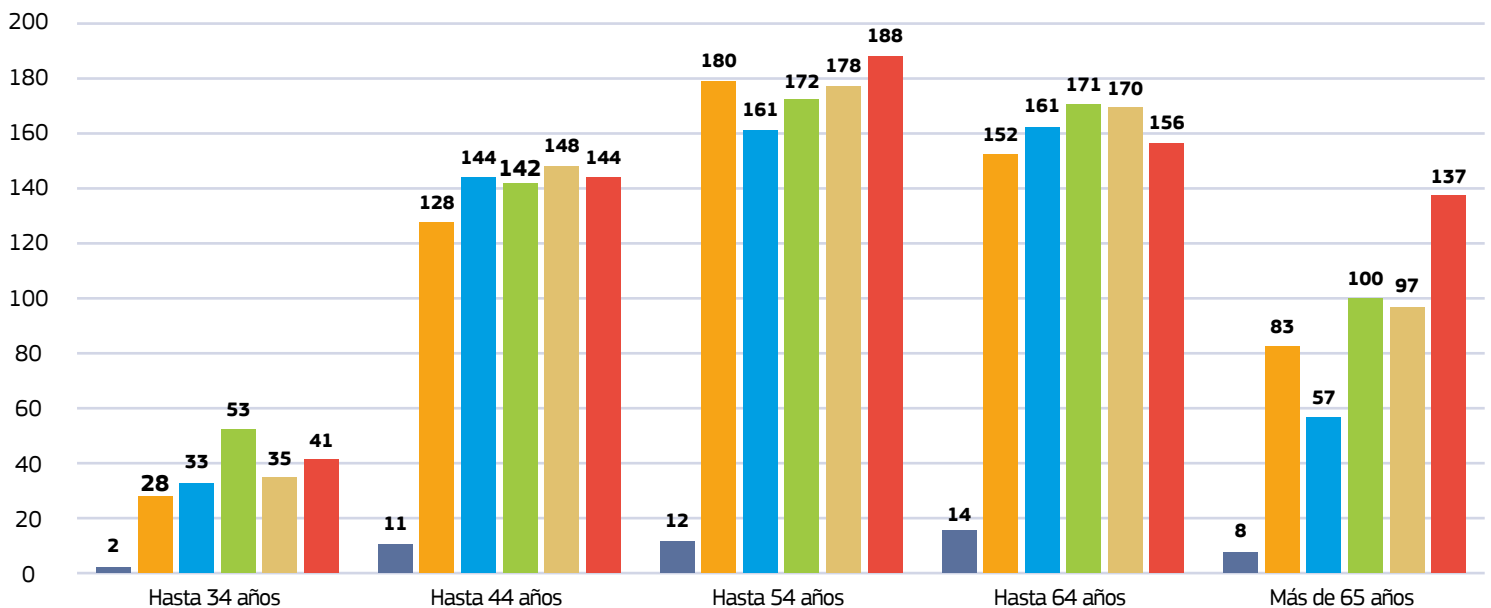
(47.3%) docentes femeninas; en el plantel Oriente, de un total de 628, hay 318 (50.6%) maestros y 310 maestras (49.4%); en el plantel Sur, de un total de 666, hay 349 (52.4%) docentes varones y 317 (47.6%) docentes mujeres. En la DGCCH de un total de 47 docentes se ubican 21 profesores (44.6%) y 26 profesoras (55.4%).

B. Personal docente por edad y plantel.

GÉNERO	PLANTEL						TOTAL GENERAL
	DGCCH	AZCAPOTZALCO	NAUCALPAN	VALLEJO	ORIENTE	SUR	
Hasta 34 años	2	28	33	53	35	41	192
Hasta 44 años	11	128	144	142	148	144	717
Hasta 54 años	12	180	161	172	178	188	891
Hasta 64 años	14	152	161	171	170	156	824
Más de 65 años	8	83	57	100	97	137	482
Total general	47	571	556	638	628	666	3,106

PERSONAL DOCENTE POR EDAD Y PLANTEL

■ DGCCH ■ Azcapozalco ■ Naucalpan ■ Vallejo ■ Oriente ■ Sur

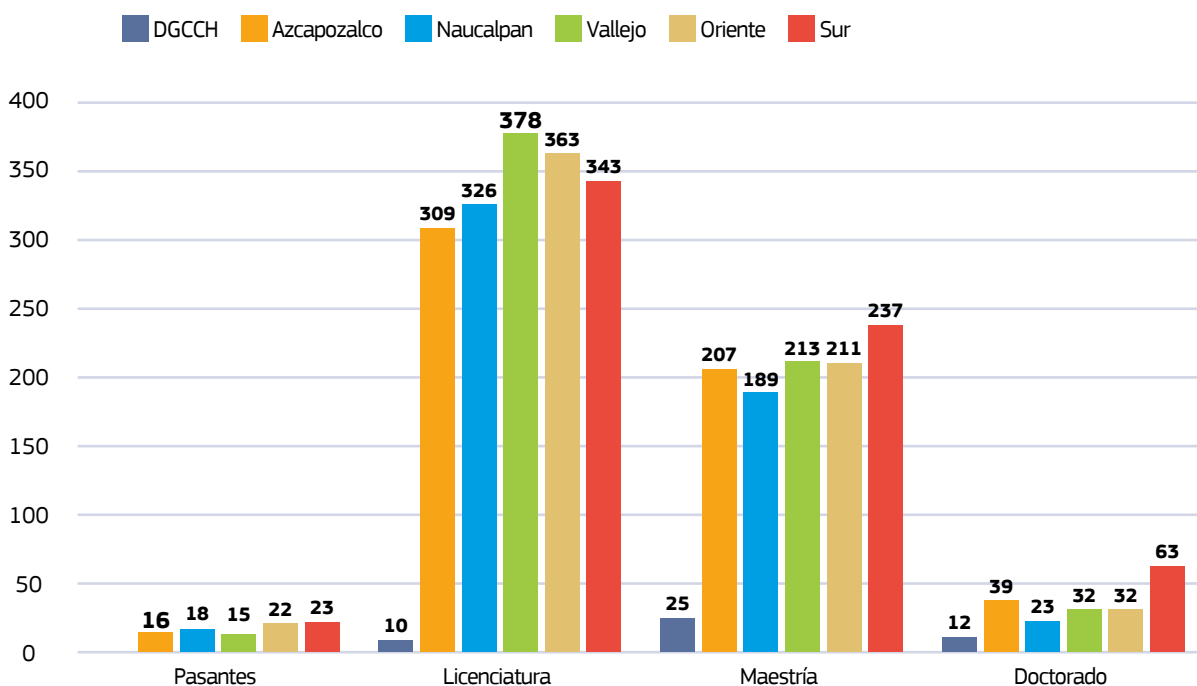


La distribución de los docentes con una edad mayor a 44 años es de la siguiente manera: DGCCH 45 docentes (95.7%), Azcapotzalco 543 docentes (95%), Naucalpan 523 docentes (94%), Vallejo 585 docentes (91%), Oriente 593 docentes (94%), Sur 625 docentes (93.8%). El conocimiento sobre la edad que predomina entre el personal docente permite situar problemáticas asociadas con los cambios intelectuales, sociales y afectivo-emocionales; biológicos, sociales y psicológicas, lo que permitirá proyectar acciones y prever recursos que contribuyan a promover procesos saludables en el desempeño docente.

C. Personal docente y Nivel de estudios por plantel

ESCOLARIDAD	PLANTEL						TOTAL GENERAL
	DGCCH	AZCAPOTZALCO	NAUCALPAN	VALLEJO	ORIENTE	SUR	
Pasantes	-	16	18	15	22	23	94
Licenciatura	10	309	326	378	363	343	1729
Maestría	25	207	189	213	211	237	1082
Doctorado	12	39	23	32	32	63	201
Total general	47	571	556	638	628	666	3,106

PERSONAL DOCENTE POR EDAD Y NIVEL DE ESTUDIOS POR PLANTEL



Con relación al nivel de estudios por plantel, se ubica el siguiente reporte de la planta docente:

- a. En la DGCCCH: 10 docentes (21.2%) tienen licenciatura; 25 maestría (53.1%) y 12 (25.5%) doctorado.
- b. En el plantel Azcapotzalco: 16 docentes (2.8%) son pasantes de licenciatura; 309 (54.1%) tienen licenciatura; 207 (36.2%) maestría y 39 (6.8%) doctorado.
- c. En el plantel Naucalpan: 18 docentes (3.2%) son pasantes de licenciatura, 326 (58.6%) tienen licenciatura; 189 (33.9%) maestría, y 23 (4.1%) doctorado.
- d. En el plantel Vallejo: 15 docentes (2.3%) son pasantes de estudios de licenciatura; 378 (59.2%) tienen licenciatura; 213 (33.3%) maestría, y 32 (5.0%) doctorado.
- e. En el plantel Oriente: 22 docentes (3.5%) son pasantes de estudios de licenciatura; 363 (57.8%) tienen licenciatura; 211 (33.5%) maestría, y 32 (5.0%) doctorado.
- f. En el plantel Sur: 23 docentes (3.4%) son pasantes de estudios de licenciatura; 343 (51.5%) tienen licenciatura; 237 (35.5%) maestría, y 63 (9.4%) doctorado.

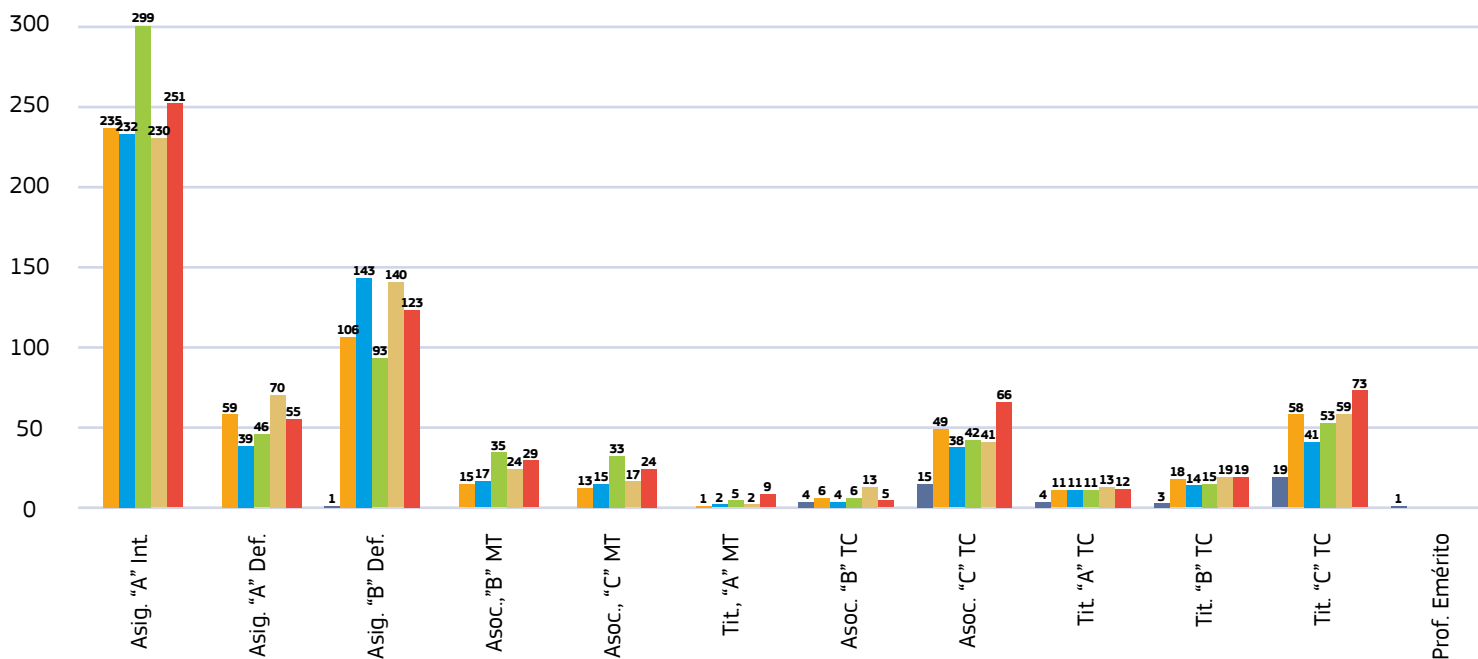


D. Nombramiento académico del personal docente por plantel

NOMBRAMIENTO ACADÉMICO	PLANTEL						TOTAL GENERAL
	DGCCH	AZCAPOTZALCO	NAUCALPAN	VALLEJO	ORIENTE	SUR	
Asig. "A" Int.	-	235	232	299	230	251	1,247
Asig. "A" Def.	-	59	39	46	70	55	269
Asig. "B" Def.	1	106	143	93	140	123	606
Asoc., "B" MT	-	15	17	35	24	29	120
Asoc., "C" MT	-	13	15	33	17	24	102
Tit., "A" MT	-	1	2	5	2	9	19
Asoc. "B" TC	4	6	4	6	13	5	38
Asoc. "C" TC	15	49	38	42	41	66	251
Tit. "A" TC	4	11	11	11	13	12	62
Tit. "B" TC	3	18	14	15	19	19	88
Tit. "C" TC	19	58	41	53	59	73	303
Prof. Emérito	1	-	-	-	-	-	1
Total general	47	571	556	638	628	666	3,106

NOMBRAMIENTOS ACADÉMICOS POR PLANTEL

■ DGCCH ■ Azcapozalco ■ Naucalpan ■ Vallejo ■ Oriente ■ Sur



Con relación a la distribución por plantel, el nombramiento académico del personal docente arroja los siguientes datos:

- a.** DGCCH: Profesor de asignatura “B” definitivo un docente (2.1%). Profesor de tiempo completo: asociado “B” 5 docentes (10.6%); asociado “C” 15 docentes (31.9%); Titular “A” 4 docentes (8.5%); titular “B” 3 docentes (6.3%); Titular “C” 19 docentes (40.4%) y profesor emérito un docente (2.1%).
- b.** Plantel Azcapotzalco: Profesor de asignatura “A” interino 235 docentes (41.1%). Profesor de asignatura definitivo 59 docentes (10.3%). Profesor de asignatura “B” definitivo 106 docentes (18.5%). Profesor de medio tiempo: asociado “B” 15 docentes (2.6%); Asociado “C” 13 docentes (2.2%); Titular “A” un docente (0.1%). Profesor de tiempo completo Asociado “B” 6 docentes (1.0%); Asociado “C” 49 docentes (8.5%); Titular “A” 11 docentes (1.9%); Titular “B” 18 docentes (3.1%) y Titular “C” 58 docentes (10.1%).
- c.** Plantel Naucalpan: Profesor de asignatura “A” interino 232 docentes (41.7%). Profesor de asignatura definitivo 39 docentes (7.0%). Profesor de asignatura “B” definitivo 106 docentes (19.0%). Profesor de medio tiempo Asociado “B” 15 docentes (2.6%); Asociado “C” 13 docentes (2.3%); Titular “A” un docente (0.1%). Profesor de tiempo completo Asociado “B” 6 docentes (1.07%); Asociado “C” 49 docentes (8.8%); Titular “A” 11 docentes (1.9%); Titular “B” 18 docentes (3.2%); Titular “C” 58 docentes (10.4%).
- d.** Plantel Vallejo: Profesor de asignatura “A” interino 299 docentes (46.8%). Profesor de asignatura definitivo 46 docentes (7.2%). Profesor de asignatura “B” definitivo 93 docentes (14.5%). Profesor de medio tiempo Asociado “B” 35 docentes (5.4%); Asociado “C” 33 docentes (5.1%); Titular “A” 5 docentes (0.7%). Profesor de tiempo completo Asociado “B”

- 6 docentes (0.9%); Asociado “C” 42 docentes (6.5%); Titular “A” 11 docentes (1.7%); Titular “B” 15 docentes (2.3%) y Titular “C” 53 docentes (8.3%).
- e.** Plantel Oriente: Profesor de asignatura “A” interino 230 docentes (36.6%); Profesor de asignatura definitivo 70 docentes (11.1%). Profesor de asignatura “B” definitivo 140 docentes (22.2%). Profesor de medio tiempo Asociado “B” 24 docentes (3.8%); Asociado “C” 17 docentes (2.7%); Titular “A” 2 docentes (0.3%). Profesor de tiempo completo Asociado “B” 13 docentes (2.0%); Asociado “C” 41 docentes (6.5%); Titular “A” 13 docentes (2.0%); Titular “B” 19 docentes (3.0%) y titular “C” 59 docentes (9.3%).
- f.** Plantel Sur: Profesor de asignatura “A” interino 251 docentes (37.6%). Profesor de asignatura definitivo 55 docentes (8.2%). Profesor de asignatura “B” definitivo 123 docentes (18.4%). Profesor de medio tiempo Asociado “B” 29 docentes (4.3%); Asociado “C” 24 docentes (3.6%); Titular “A” 9 docentes (1.3%). Profesor de tiempo completo Asociado “B” 5 docentes (0.7%); Asociado “C” 66 docentes (9.9%); Titular “A” 12 docentes (1.8%); Titular “B” 19 docentes (2.8%); Titular “C” 73 docentes (10.9%).

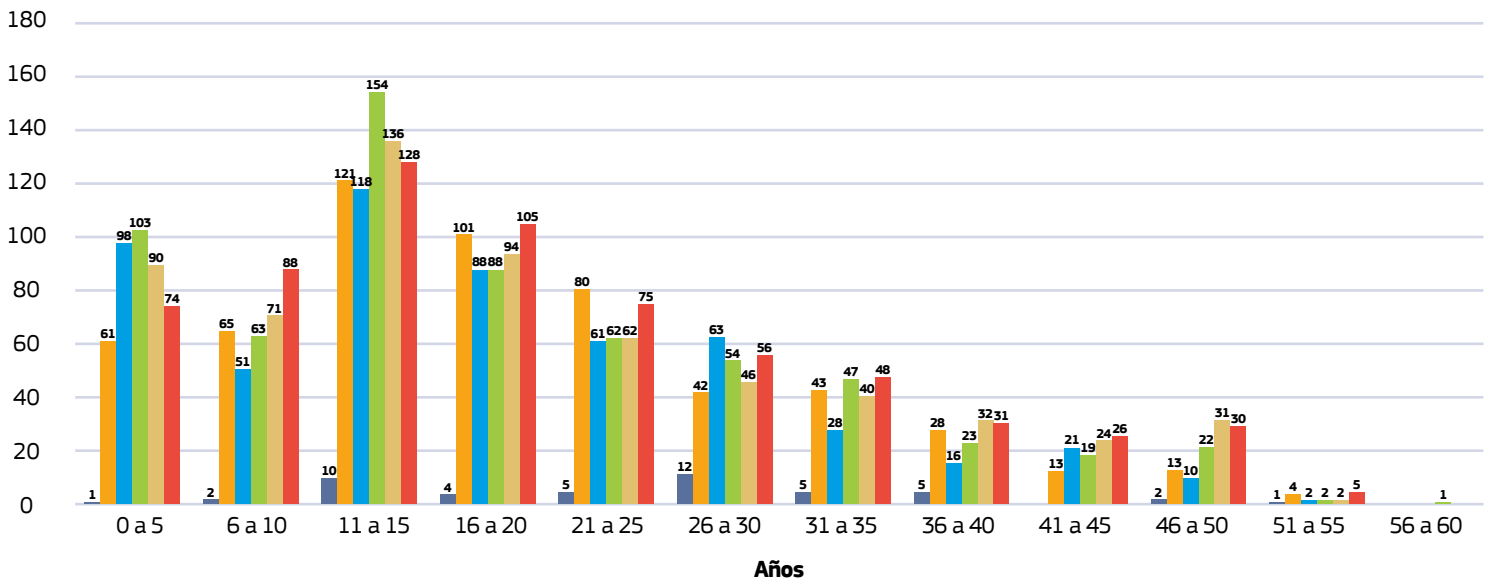


G. Antigüedad en la docencia y Personal docente por plantel.

ANTIGÜEDAD	PLANTEL						TOTAL GENERAL
	DGCCH	AZCAPOTZALCO	NAUCALPAN	VALLEJO	ORIENTE	SUR	
0 a 5 años	1	61	98	103	90	74	427
6 a 10 años	2	65	51	63	71	88	340
11 a 15 años	10	121	118	154	136	128	667
16 a 20 años	4	101	88	88	94	105	480
21 a 25 años	5	80	61	62	62	75	345
26 a 30 años	12	42	63	54	46	56	273
31 a 35 años	5	43	28	47	40	48	211
36 a 40 años	5	28	16	23	32	31	135
41 a 45 años		13	21	19	24	26	103
46 a 50 años	2	13	10	22	31	30	108
51 a 55 años	1	4	2	2	2	5	16
56 a 60 años				1			1
Total general	47	571	556	638	628	666	3,106

ANTIGÜEDAD POR PLANTEL

■ DGCCH ■ Azcapozalco ■ Naucalpan ■ Vallejo ■ Oriente ■ Sur



Siguiendo las etapas y fases propuestas por Huberman (1990, citado por Serrano, 2012) se ubican los siguientes datos:

- a.** En la DGCCH del total de 47 docentes: 1 docente (2.1%) está en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 21 docentes (44.6%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 17 docentes (36.1%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 5 docentes (10.6%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años); 2 docentes (4.2%) en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas (40-50 años); 1 docente (2.1%) en la etapa de ruptura (+ de 50 años).
- b.** En el plantel Azcapotzalco del total de 571 docentes: 61 docentes (10.6%) están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 367 docentes (64.2%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 85 docentes (14.8%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 28 docentes (4.9%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años); 26 docentes (4.5%) en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas (40-50 años); 4 docentes (0.7%) en la etapa de ruptura (más de 50 años).
- c.** En el plantel Naucalpan del total de 556 docentes: 98 docentes (17.6%) están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 318 docentes (57.1%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 91 docentes (16.3%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 16 docentes (2.8%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años); 31 docentes (5.5%) en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas (40-50 años); 2 docentes (0.3%) en la etapa de ruptura (más de 50 años).

- d.** En el plantel Vallejo del total de 638 docentes: 103 docentes (16.1%) están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 367 docentes (57.5%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 101 docentes (15.8%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 23 docentes (3.6%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años), 41 docentes (6.4%) en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas (40-50 años); 3 docentes (0.4%) en la etapa de ruptura (más de 50 años).
- e.** En el plantel Oriente del total de 628 docentes: 90 docentes (14.3%) están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 363 docentes (57.8%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 86 docentes (13.6%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 32 docentes (5.0%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años); 56 docentes (8.9%) en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas (40-50 años); 2 docentes en la etapa de ruptura (más de docentes 50 años).
- f.** En el plantel Sur del total de 666 docentes: 74 docentes (11.1%) están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 396 docentes (59.4%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 104 docentes (15.6%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 31 docentes (4.6%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años); 57 docentes (8.5%) en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas (40-50 años); 5 docentes (0.7%) en la etapa de ruptura (más de 50 años).

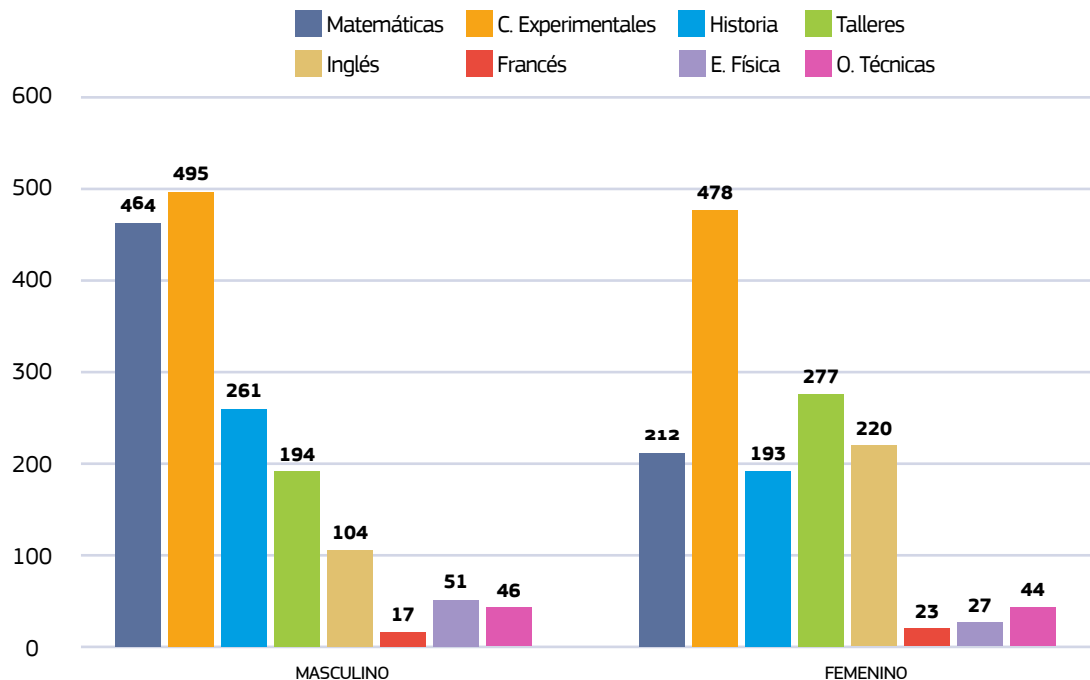
3.3 Género, edad, nivel de estudios, nombramiento académico y antigüedad en la planta académica por Áreas y Departamentos

Cada Área y Departamento del CCH se identifica con la organización del grupo escolar según las particularidades del diseño curricular. Las asignaturas del tronco básico del Área de Ciencias Experimentales y Matemáticas dividen al grupo académico en Sección A y B. Los cursos de opciones técnicas varían de acuerdo con las que se desarrollen en cada plantel.

A. Personal Docente por Género y Áreas del plan de estudios

GÉNERO	ÁREA								TOTAL GENERAL
	MAT	EXP	HIS	TALL	ING	FRA	EDF	OPT	
Masculino	464	495	261	194	104	17	51	46	1,632
Femenino	212	478	193	277	220	23	27	44	1,474
Total general	676	973	454	471	324	40	78	90	3,106

GÉNERO POR ÁREAS Y DEPARTAMENTOS



La distribución por género del personal docente, de acuerdo con el Área o Departamento donde se ubican las asignaturas bajo su responsabilidad son: Matemáticas 464 (68.6%) profesores y 212 (31.4%) profesoras; Ciencias Experimentales 495 (50.8%) profesores y 478 (49.2%) profesoras; Histórico-Social 261 (57.4%) profesores y 193 (42.5%) profesoras; Talleres de Lenguaje y Comunicación 194 (41.1%) profesores y 277 (58.8%) profesoras; Idiomas (Inglés) 104 (32.0%) profesores y 220 (68%) profesoras; Idiomas (Francés) 17 (42.5%) profesores y 23 (57.5%) profesoras; Educación Física 51 (65.3%) profesores y 27 (34.6%) profesoras; Opciones Técnicas 46 (44.6%) profesores y 44 (55.4%) profesoras.

Las Áreas con mayor número de docentes corresponde a Ciencias Experimentales, situación que es determinada por las características de organización de los grupos escolares, número de asignaturas y los esquemas preferenciales sugeridos en el Plan de estudios. Semejante situación se observa en el área de Matemáticas, la cual aparece en un segundo lugar.

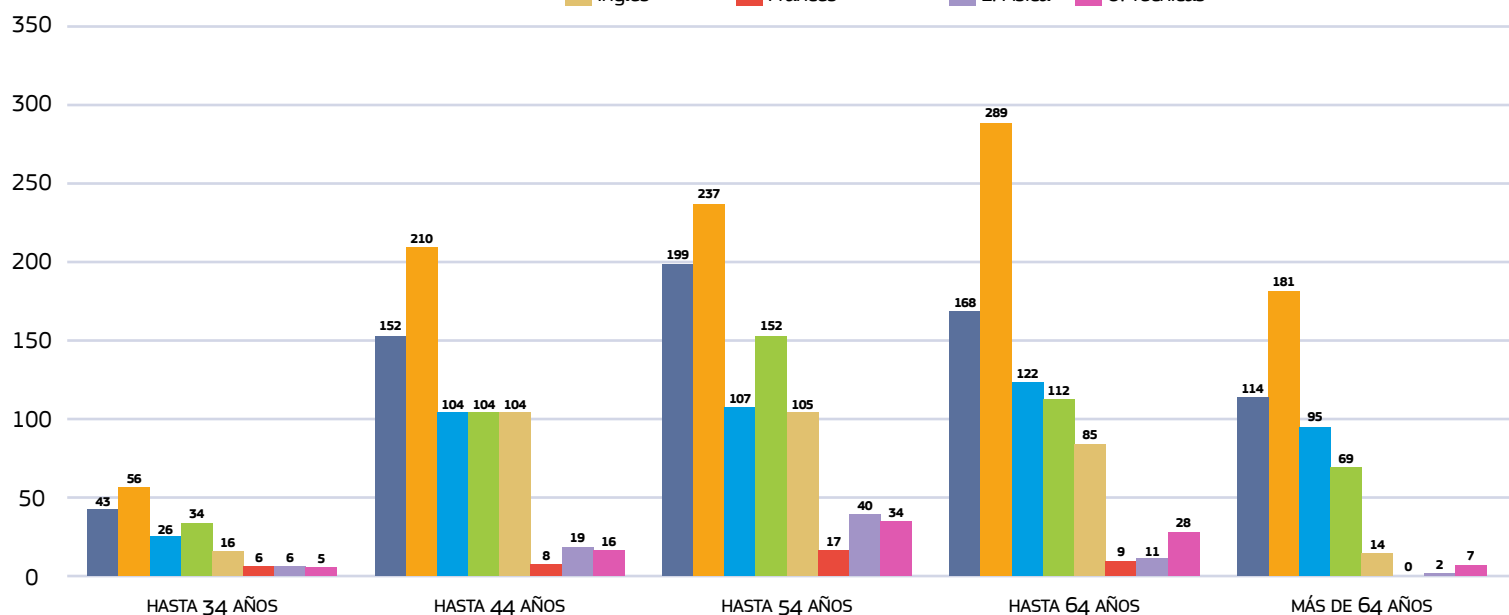


B. Personal docente por edad y áreas del plan de estudios

EDAD	ÁREA								TOTAL GENERAL
	MAT	EXP	HIS	TALL	ING	FRA	EDF	OPT	
Hasta 34 años	43	56	26	34	16	6	6	5	192
Hasta 44 años	152	210	104	104	104	8	19	16	717
Hasta 54 años	199	237	107	152	105	17	40	34	891
Hasta 64 años	168	289	122	112	85	9	11	28	824
Más de 65 años	114	181	95	69	14	-	2	7	482
Total general	676	973	454	471	324	40	78	90	3,106

EDAD POR ÁREA O DEPARTAMENTO

■ Matemáticas
 ■ C. Experimentales
 ■ Historia
 ■ Talleres
■ Inglés
 ■ Francés
 ■ E. Física
 ■ O. Técnicas



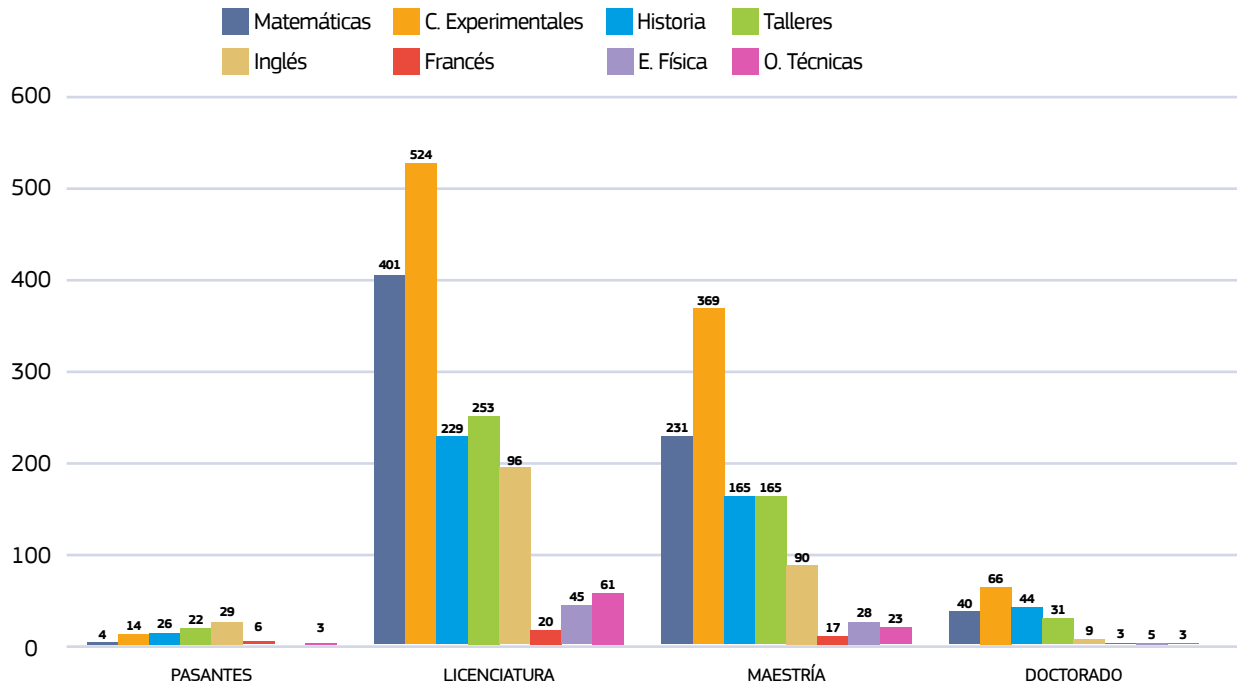
La correlación edad-área o departamento muestra que el personal docente se identifica con una edad mayor a 44 años. El departamento de Idiomas (inglés) incluye a 308 (95%) docentes. El área de Ciencias Experimentales incluye 917 (94.2%) docentes. En el departamento de Opciones Técnicas son 85 (94.4%) docentes. El área Histórico-Social incluye 428 (94.2%) docentes. El área

de Matemáticas sitúa 633 (93.6%) docentes. El área de Talleres de Lenguaje y Comunicación tiene 437 (92.7%) docentes. El Departamento de Idiomas (francés) incluye 34 (85%) docentes.

C. Nivel de estudios por Áreas del plan de estudios

NIVEL DE ESTUDIOS	ÁREA								TOTAL GENERAL
	MAT	EXP	HIS	TALL	ING	FRA	EDF	OPT	
Pasantes	4	14	16	22	29	6		3	94
Licenciatura	401	524	229	253	196	20	45	61	1,729
Maestría	231	369	165	165	90	11	28	23	1,082
Doctorado	40	66	44	31	9	3	5	3	201
Total general	676	973	454	471	324	40	78	90	3,106

NIVEL DE ESTUDIOS POR ÁREAS



Con relación al nivel de estudios y área o departamento del Plan de estudios, se observan los siguientes datos:

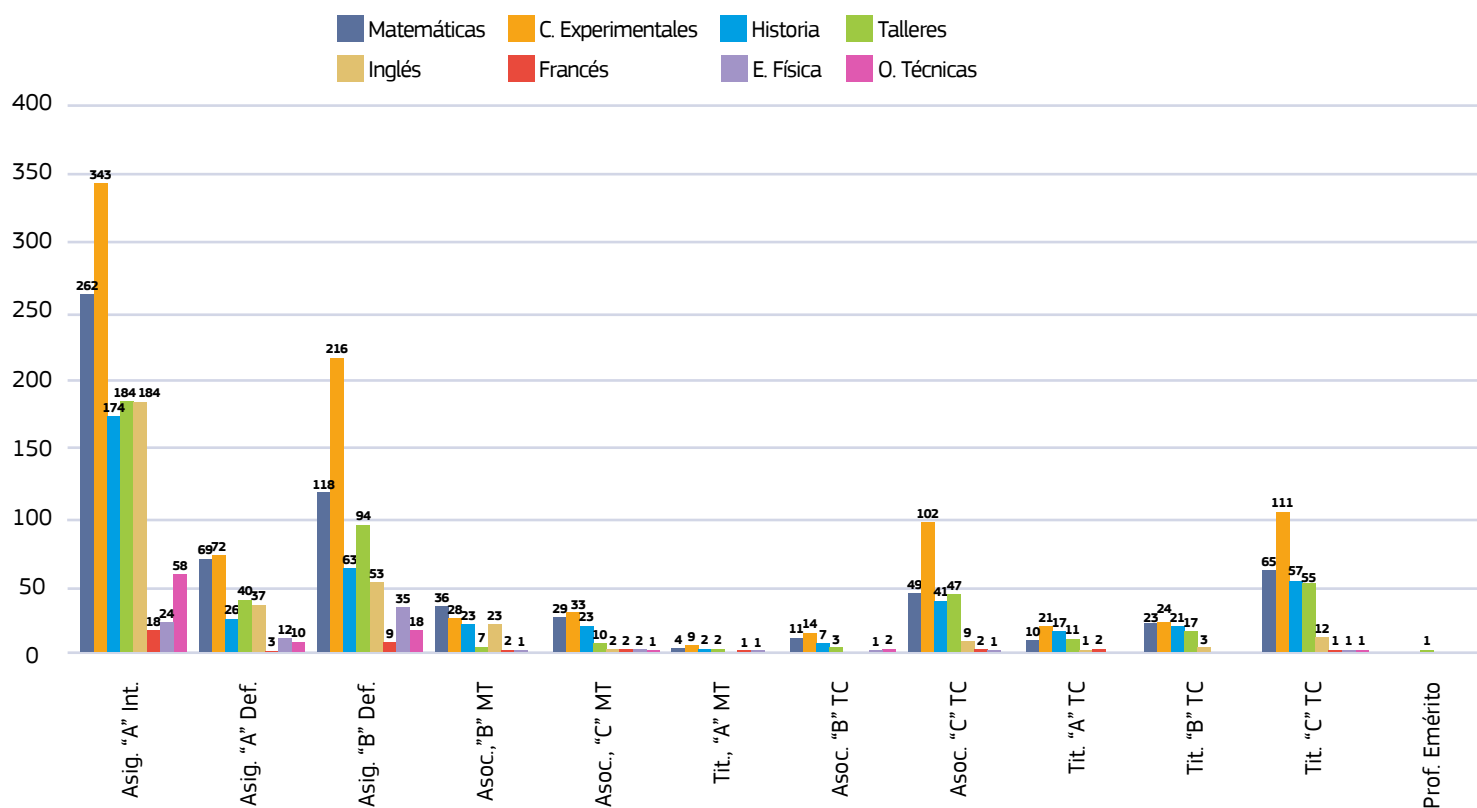
- En el área de Matemáticas, del total de 676 docentes: 4 docentes (0.5%) son pasantes de estudios de licenciatura; 401 docentes (59.3%) tienen licenciatura; 231 (34.1%) maestría y 40 (5.9%) doctorado.

- b.** En el área de Ciencias Experimentales, del total de 973 docentes: 14 docentes (1.4%) son pasantes de estudios de licenciatura; 524 docentes (53.8%) tienen licenciatura, 369 (37.9%) maestría y 66 (6.7%) doctorado.
- c.** En el área Histórico-Social, del total de 454 docentes: 16 docentes (3.5%) son pasantes de estudios de licenciatura; 229 (50.4%) tienen licenciatura; 165 (36.3%) maestría y 44 (9.6%) doctorado.
- d.** En el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, del total de 471 docentes: 22 (4.6%) son pasantes de estudios de licenciatura; 253 (53.7%) tienen licenciatura; 165 (35.0%) maestría y 31 (6.5%) doctorado.
- e.** En el departamento de Idiomas (inglés), del total de 324 docentes: 29 docentes (8.9%) son pasantes de estudios de licenciatura; 196 docentes (60.4%) tienen licenciatura; 90 (27.7%) maestría y 9 (2.7%) doctorado.
- f.** En el departamento de Idiomas (francés), del total de 40 docentes: 6 docentes (15%) son pasantes de estudios de licenciatura; 20 (50%) tienen licenciatura; 11 (27.5%) maestría y 3 (7.5%) doctorado.
- g.** En el departamento de Educación Física, del total de 78 docentes: 45 docentes (57.6%) tienen licenciatura; 28 (35.8%) maestría y 5 (6.4%) doctorado.
- h.** En el departamento de Opciones Técnicas, del total de 90 docentes: 3 docentes (3.3%) son pasantes de estudios de licenciatura; 61 (67.7%) tienen licenciatura; 23 (25.5%) maestría y 3 (3.3%) doctorado.

D. Nombramientos Académico por Áreas del Plan de Estudios

NOMBRAMIENTO ACADÉMICO	ÁREAS								TOTAL GENERAL
	MAT	EXP	HIS	TALL	ING	FRA	EDF	OPT	
Prof. Asig."A" Int.	262	343	174	184	184	18	24	58	1247
Prof. Asig. "A" Def.	69	72	26	40	37	3	12	10	269
Prof. Asig. "B" Def.	118	216	63	94	53	9	35	18	606
Prof. Asoc. "B" MT	36	28	23	7	23	2	1	-	120
Prof. Asoc."C" MT	29	33	23	10	2	2	2	1	102
Prof. Tit. "A" MT	4	9	2	2	-	1	1	-	19
Prof. Asoc. "B" TC	11	14	7	3	-	-	1	2	38
Prof. Asoc. "C" TC	49	102	41	47	9	2	1	-	251
Prof. Tit. "A" TC	10	21	17	11	1	2	-	-	62
Prof. Tit."B" TC	23	24	21	17	3	-	-	-	88
Prof. Tit. "C" TC	65	111	57	55	12	1	1	1	303
Prof. Emérito	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Total general	676	973	454	471	324	40	78	90	3,106

NOMBRAMIENTO ACADÉMICO POR ÁREAS



En relación con la distribución del nombramiento académico del personal docente por Áreas y Departamentos, se observan los siguientes datos:

- a.** En el Área de Matemáticas con 676 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: Profesor de asignatura “A” interino 262 docentes, (38.7%). Profesor de Asignatura definitivo 69 docentes, (10.2%). Profesor de asignatura “B” definitivo 118 docentes (17.4%). Profesor de medio tiempo: Asociado “B” 36 docentes (5.3%); Asociado “C” 29 docente, (4.2%); Titular “A” 4 docentes (0.5%). Profesor de tiempo completo: Asociado “B” 11 docentes (1.6%); Asociado “C” 49 docentes (7.2%); Titular “A” 10 docentes (1.4%), titular “B” 23 docentes (3.4%); Titular “C” 65 docentes (9.6%).
- b.** En Ciencias Experimentales, con 973 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: Con nombramiento de Profesor de asignatura “A” interino 343 docentes (35.2%); Profesor Definitivo 72 docentes, (7.3%); Profesor de asignatura “B” definitivo 216 docentes (22.1%). Profesor de medio tiempo: Asociado “B” 28 docentes (2.8%); Asociado “C” 33 docentes (3.3%); Titular “A” 9 docentes (0.9%). Profesor de tiempo completo: Asociado “B” 14 docentes (1.4%); Asociado “C” 102 docentes (10.4%); Titular “A” 21 docentes (2.1%); Titular “B” 24 docentes (2.4%); Titular “C” 111 docentes (11.4%).
- c.** Histórico-Social, con 454 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: Profesor de asignatura “A” interino 174 docentes (38.3%); Profesor de Asignatura definitivo 26 docentes (5.7%); Profesor de asignatura “B” definitivo 63 docentes (13.8%). Profesor de medio tiempo: Asociado “B” 23 docentes (5.0%) Asociado “C” 23 docentes (5.0%); Titular “A” 2 docentes (0.4%). Profesor de tiempo completo Asociado “B” 7 docentes (1.5%); Asociado “C” 41 docentes (9.0%); Titular “A”

17 docentes (3.7%); Titular “B” 21 docentes (4.6%); Titular “C” 57 docentes (12.5%).

- d.** Talleres de Lenguaje y Comunicación, con 471 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: Profesor de asignatura “A” interino 184 docentes (39.0%); Profesor de asignatura definitiva 40 docentes (8.4%); Profesor de asignatura “B” definitivo 94 docentes (19.9%). Profesor de medio tiempo: Asociado “B” 7 docentes (1.4%); Asociado “C” 10 docentes (2.1%); Titular “A” 2 docentes (0.4%). Profesor de tiempo completo: Asociado “B” 3 docentes (0.6%); Asociado “C” 47 docentes (9.9%); Titular “A” 11 docentes (2.3%); Titular “B” 17 docentes (3.6%); Titular “C” 55 docentes (11.6%). Profesor emérito: un docente (0.2%).
- e.** Idiomas (inglés), con 324 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: Profesor de asignatura “A” interino 184 docentes (56.7%); Profesor de asignatura definitiva 37 docentes (11.4%); Profesor de asignatura “B” definitivo 53 docentes (16.3%). Profesor de medio tiempo: Asociado “B” 23 docentes (7.0%); Asociado “C” 2 docentes (0.6%). Profesor de tiempo completo: Asociado “C” 9 docentes (2.7%); Titular “A” 1 docente (0.3%); titular “B” 3 docentes (0.9%); Titular “C” 12 docentes (3.7%).
- f.** Idiomas (francés), con 40 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: Profesor de asignatura “A” interino 18 docentes (45.0%), Profesor de asignatura definitiva 3 docentes (7.5%); Profesor de asignatura “B” definitivo 9 docentes (22.5%). Profesor de medio tiempo: Asociado “B” 2 docentes (5.0%); Asociado “C” 2 docentes (5.0%); Titular “A” 1 docente (2.2%). Profesor de tiempo completo: Asociado “C” 2 docentes (5.0%); Titular “A” 2 docentes (5.0%) y titular “C” un docente (2.2%).

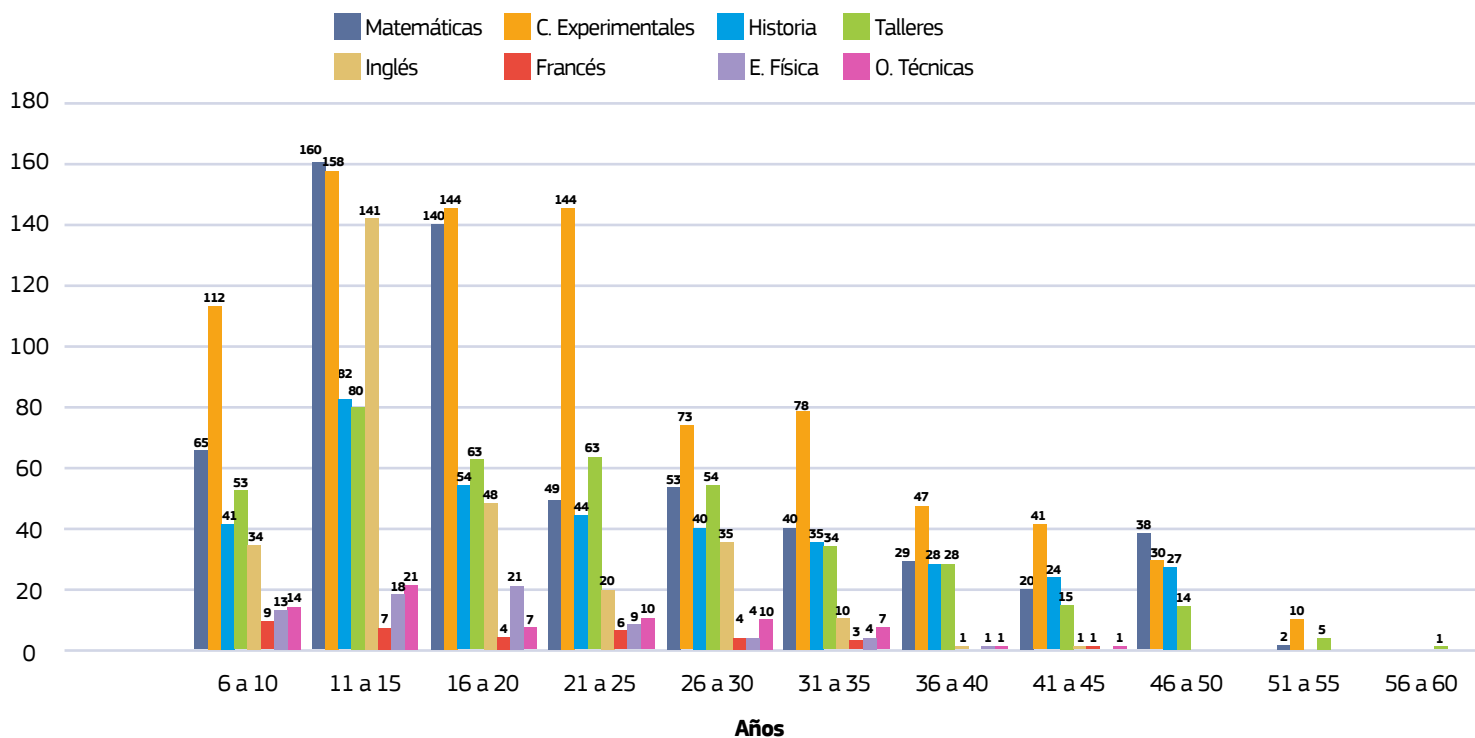
- g.** Educación Física, con 78 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: Profesor de asignatura “A” interino 24 docentes (30.7%); Profesor de asignatura definitivo 12 docentes (15.3%). Profesor de asignatura “B” definitivo 35 docentes (44.8%). Profesor de medio tiempo: Asociado “B” un docente (1.2%); Asociado “C” 2 docentes (2.5%); Titular “A” un docente (1.2%). Profesor de tiempo completo: Asociado “B” un docente (1.2%); Asociado “C” un docente (1.2%); Titular “C” un docente (1.2%).
- h.** Opciones Técnicas, con 90 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: Profesor de asignatura “A” interino 58 docentes (64.4%); Profesor de asignatura definitivo definitivo 10 docentes (11.1%). Profesor de asignatura “B” definitivo 18 docentes (20%). Profesor de medio tiempo: Asociado “C” un docente (1.1%). Profesor de tiempo completo: Asociado “B” 2 docentes (2.2%) y Titular “C” 1 docente (1.1%).



E. Antigüedad en la docencia por áreas del plan de estudios

ANTIGÜEDAD	ÁREA								TOTAL GENERAL
	MAT	EXP	HIS	TALL	ING	FRA	EDF	OPT	
0 a 5 años	80	137	79	64	34	6	8	19	427
6 a 10 años	65	112	41	52	34	9	13	14	340
11 a 15 años	160	158	82	80	141	7	18	21	667
16 a 20 años	140	144	54	62	48	4	21	7	480
21 a 25 años	49	144	44	63	20	6	9	10	345
26 a 30 años	53	73	40	54	35	4	4	10	273
31 a 35 años	40	78	35	34	10	3	4	7	211
36 a 40 años	29	47	28	28	1		1	1	135
41 a 45 años	20	41	24	15	1	1	-	1	103
46 a 50 años	38	29	27	14	-	-	-	-	108
51 a 55 años	2	10	-	4	-	-	-	-	16
56 a 60 años	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Total general	676	973	454	471	324	40	78	90	3,106

ANTIGÜEDAD POR ÁREAS



A partir de las etapas y fases propuestas por Huberman (1990, citado por Serrano, 2012) se ubican los siguientes datos:

- a.** En el área de Ciencias Experimentales, con 973 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: 137 (14.0%) docentes están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 558 (57.3%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 151 (15.5%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 47 (4.8%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años); 70 (7.1%) en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas (40-50 años); 10 (1.0%) en la etapa de ruptura (más de 50 años).
- b.** En el área Histórico-Social, con 454 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: 79 (17.4%) docentes están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 221 (48.6%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 75 (16.5%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 28 (6.1%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años); 51 (11.2%) en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas (40-50 años).
- c.** En el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, con 471 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: 64 (13.5%) docentes están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 257 (54.5%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 88 (18.6%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 28 (5.9%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años); 29 (6.1%) en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas (40-50 años); 5 (1.0%) en la etapa de ruptura (más de 50 años).
- d.** En el departamento de Idiomas (Inglés), con 324 docentes, se distribuyen de la siguiente manera: 34 (10.4%) docentes están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6

años); 243 (75%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 45 (13.8%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 1 (0.3%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años).

- e. En el departamento de Idiomas (Francés), con 40 docentes, se distribuyen de la siguiente manera:6 (15.0%) docentes están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 26 (65%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 7 (17.5%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 1 (2.5%) en la etapa de conservadurismo afectivo o quejas(40-50 años).
- f. En el departamento de Educación Física, con 78 docentes, se distribuyen de la siguiente manera:8 (10.2%) docentes están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 61 (78.2%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 8 (10.2%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 1 (1.2%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años).
- g. En el departamento de Opciones técnicas, con 90 docentes, se distribuyen de la siguiente manera:19 (21.1%) docentes están en la etapa de entrada (1-3 años) y estabilización (4-6 años); 52 (57.7%) en la etapa de experimentación o diversificación (7-25 años); 17 (18.8%) en la etapa de replanteamiento (25-35 años); 1 (1.1%) en la etapa de serenidad y distancia afectiva (35- 40 años).

IV. Reflexiones

1. El valor de tener un porcentaje menor al 3% de diferencia en la categoría de género puede motivar a que, en los espacios y actividades académicas, en el trabajo con los grupos estudiantiles, en las acciones culturales y recreativas, se promueva la deconstrucción de los estereotipos de género. Reconocemos que en nuestra Universidad prevalece la igualdad en expectativas y opciones laborales asociadas al género.
2. En el caso de género-área o departamentos es posible distinguir indicios acerca de la brecha de género en las disciplinas y su enseñanza. En las áreas y departamentos se identifica la prevalencia de profesores varones, a excepción del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y del Departamento de Idiomas (inglés), donde el predominio de mujeres es evidentemente alto. Lo anterior sugiere que debemos promover cambios en la formación de nuestros estudiantes, para que reflexionen sobre el acceso equitativo al conocimiento y lograr la plena participación de hombres y mujeres en la ciencia, la tecnología, la investigación y el arte.
3. La categoría de edad de la planta docente arroja que el 55% tiene una edad mayor a 45 años que corresponde a la Etapa Adulta Media, algunas características destacan la inestabilidad en el trato con adolescentes, tener menos curiosidad para aprender cosas nuevas y sentir temor a la competencia con las generaciones nuevas. La teoría psicosocial de Erikson destaca que en la Etapa de Adulter Media se debe superar la crisis que se genera entre la creatividad versus el estancamiento. Además, se pueden ubicar procesos peculiares de su desarrollo humano que impactarán a corto y mediano plazo en la actividad profesional y laboral.

4. Con relación al 15% del personal docente cuya edad es superior a 65 años, se ubican en la Etapa de Madurez donde la crisis se localiza entre la integridad versus la desesperación.
5. En ambos casos es fundamental observar y apoyar acciones y lineamientos en la formación docente desde la perspectiva de la andragogía.
6. Se reconoce la predominancia del personal docente con edad mayor a 44 años en las Áreas y Departamentos del Colegio, por lo que es necesario elaborar proyectos que impulsen el desarrollo apropiado de estrategias didácticas, protegiendo las características, habilidades y destrezas que identifican a este sector de población, para promover el desarrollo adecuado en la enseñanza de las asignaturas y de convivencia en el aula.
7. En la categoría de antigüedad en la docencia, más del 50% de la planta docente se ubica en la etapa de experimentación o diversificación, conviene destacar que, de acuerdo con Huberman (1990, citado por Serrano, 2012) incluye a quienes tratarían de mejorar en sus aportaciones y generar mayor impacto en el interior del aula, y a quienes combaten las aberraciones del sistema. Se podría identificar que estamos ante un sector de docentes en búsqueda activa de asumir responsabilidades administrativas y nuevos desafíos, para evitar el miedo a la rutina.
8. Los datos en las categorías de edad, antigüedad y nombramiento académico cobran importancia en la forma como se asume el ejercicio de la docencia y en las relaciones de convivencia, comunicación y formación entre profesores noveles y expertos.

9. Un aspecto relevante es el nivel educativo de Maestría en docentes con menor edad y con nombramiento de profesor de asignatura, interino y definitivo. Este sector posee mayores habilidades y apertura para el uso de las TICs, por lo que se propone favorecer los intercambios mixtos entre profesores diseñadores y profesores impartidores, noveles y expertos.





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DR. ENRIQUE GRAUE WIECHERS
DR. LEONARDO LOMELÍ VANEGAS
MTR. HUGO ALEJANDRO CONCHA CANTÚ
DR. LUIS ÁLVAREZ ICAZA LONGORIA
DRA. PATRICIA DOLORES DÁVILA ARANDA
LIC. RAÚL ARCEÑO AGUILAR TAMAYO
MTR. NÉSTOR MARTÍNEZ CRISTO

RECTOR
SECRETARIO GENERAL
ABOGADO GENERAL
SECRETARIO ADMINISTRATIVO
SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL
SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL

ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
LIC. MAYRA MONSALVO CARMONA
LIC. ROCÍO CARRILLO CAMARGO
LIC. MARÍA ELENA JUÁREZ SÁNCHEZ
BIÓL. DAVID CASTILLO MUÑOZ
MTRA. DULCE MARÍA E. SANTILLÁN REYES
MTR. JOSÉ ALFREDO NÚÑEZ TOLEDO
MTRA. GEMA GÓNGORA JARAMILLO
LIC. HÉCTOR BACA ESPINOZA
ING. ARMANDO RODRÍGUEZ ARGUJO

DIRECTOR GENERAL
SECRETARIA GENERAL
SECRETARIA ADMINISTRATIVA
SECRETARIA ACADÉMICA
SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE
SECRETARIA DE PLANEACIÓN
SECRETARIO ESTUDIANTIL
SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL
SECRETARIO DE INFORMÁTICA

Mtra. Martha Patricia López Abundio
IQ. Felipe Dueñas Domínguez

Lic. Veidy Salazar De Lucio
Mtra. Fabiola Margarita Torres García
Lic. Antonio Nájera Flores

Lic. Adriana Astrid Getsemaní Castillo Juárez
Mtra. Martha Contreras Sánchez
Lic. Verónica Andrade Villa

Mtro. Keshava Quintanar Cano
Mtra. Verónica Berenice Ruiz Melgarejo
Mtra. Teresa de Jesús Sánchez Serrano
Ing. Damián Feltrín Rodríguez
Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
BIÓL. Guadalupe Hurtado García
Mtro. Miguel Ángel Zamora Calderilla
Lic. Ana Rocío Alvarado Torres
Ing. María del Carmen Tenorio Chávez
Lic. Reyna I. Valencia López

Lic. Maricela González Delgado
Mtro. Manuel Odilón Gómez Castillo
Lic. Blanca Adela Zamora Muñoz
Mtra. María Xóchitl Megchún Trejo
Lic. María del Rocío Sánchez Sánchez
Mtro. Armando Segura Morales
Lic. Carlos Ortega Ambríz
IQ. Georgina Guadalupe Góngora Cruz

Mtra. María Patricia García Pavón
QFB. Reyes Flores Hernández
Mtra. Alejandra Barrios Rivera
Lic. Patricia Elizabeth López Ocampo
Mtra. Cecilia Espinosa Muñoz
Dra. Elsa Rodríguez Saldaña
Mtra. Claudia Verónica Morales Montaña
Ing. Angélica Nohelia Guillén Méndez

Lic. Susana de los Ángeles Lira de Garay
Lic. Noé Israel Reyna Méndez
Lic. Erasto Rebolledo Ávalos
Mtro. Ernesto Márquez Fragoso
Mtro. Armando Moncada Sánchez
Dra. Georgina Balderas Gallardo
Mtro. Reynaldo Cruz Contreras
Mtra. Nohemí Claudia Saavedra Rojas
Mtra. Clara León Ríos

AZCAPOTZALCO

DIRECTORA
SECRETARIO GENERAL
SECRETARIO ADMINISTRATIVO
SECRETARIO ACADÉMICO
SECRETARIA DOCENTE
SECRETARIO DE ASUNTOS ESTUDIANTILES
SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE
JEFA DE LA UNIDAD DE PLANEACIÓN
SECRETARIA TÉCNICA DEL SILADIN
SECRETARIA PARTICULAR Y COORDINADORA DE GESTIÓN

NAUCALPAN

DIRECTOR
SECRETARIA GENERAL
SECRETARIA ADMINISTRATIVA
SECRETARIO ACADÉMICO
SECRETARIA DOCENTE
SECRETARIA DE SERVICIOS ESTUDIANTILES
SECRETARIO DE APOYO AL APRENDIZAJE Y CÓMPUTO
SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
SECRETARIA TÉCNICA DEL SILADIN
COORDINADORA DE GESTIÓN Y PLANEACIÓN

VALLEJO

DIRECTORA
SECRETARIO GENERAL
SECRETARIA ADMINISTRATIVA
SECRETARIA ACADÉMICA
SECRETARIA DOCENTE
SECRETARIO DE ASUNTOS ESTUDIANTILES
SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE
SECRETARIA TÉCNICO DEL SILADIN

ORIENTE

DIRECTORA
SECRETARIO GENERAL
SECRETARIA ADMINISTRATIVA
SECRETARIA ACADÉMICA
SECRETARIA DOCENTE
SECRETARIA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES
SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
SECRETARIA TÉCNICA DEL SILADIN

SUR

DIRECTORA
SECRETARIO GENERAL
SECRETARIO ADMINISTRATIVO
SECRETARIO ACADÉMICO
SECRETARIO DOCENTE
SECRETARIA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES
SECRETARIO DE APOYO AL APRENDIZAJE
SECRETARIA TÉCNICO DEL SILADIN
JEFA DE LA UNIDAD DE PLANEACIÓN



DIRECTORIO

REDACCIÓN

DRA. VIRGINIA FRAGOSO RUIZ

REVISIÓN

BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
MARCOS DANIEL AGUILAR OJEDA

EDICIÓN

HÉCTOR BACA

DISEÑO

ALEJANDRO FLORES MUCIÑO

CORRECCIÓN

MARIO ALBERTO MEDRANO