

El perfil docente



Quinta época
Año 16

Número 40-41

enero - diciembre 2024



9 771870 813700



PERFIL DOCENTE”

Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, quinta época, año 16, número 40-41, enero-diciembre 2024. Es una publicación gratuita y semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Cd. de México, Tel. 5622 0025. URL: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/eutopia> Correo electrónico: eutopiacbh@yahoo.com.mx Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No. 04-2018-012617362900-203. ISSN: 2683-2240, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de éste número: Héctor Baca Espinoza, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Cd. de México, Tel. 5622 0025. Fecha de última modificación diciembre 2024. La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopía* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. 2024 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES. Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *Eutopía*, Dirección General del CCH, 1er piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Tel. 5622 0025 eutopiacbh@yahoo.com.mx

Editorial

5

Intramuros

El rol del docente del Colegio de Ciencias y Humanidades en un contexto socioeducativo
Ana Lilia Santana Galindo, Verónica Marcela Espinoza Islas y Fátima Sandra Rubiales Sánchez

7

Apuntes sobre los resultados y experiencia docente de la materia de Igualdad de Género
Montserrat Lizeth González García

14

Asignaturas en línea en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Proyecto financiado por el PAPIIT IV300420 “Alianza B@UNAM, CCH & ENP ante la pandemia: un estudio de impacto en docentes y estudiantes”.
Benjamín Barajas Sánchez y Claudia Durán Olmos

22

Nosotros

La transalfabetización en el perfil docente del CCH
Fernando Martínez Vázquez y Tania Graciela Guerrero González

36

Algunas ideas para el perfil del profesor de matemáticas en el futuro
Miguel Ángel Huerta Vázquez y Sandra Areli Martínez Pérez

45

El docente de Francés en el CCH: facilitador, ingeniero y aprendiz
Roberto Rojas Aguilar y Ciapcatli A. Nava-Mota Dávila

50

Algunas consideraciones sobre el perfil docente en los profesores de Historia del plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades
Napoleón Antonio Chávez Suárez y Mariel Robles Valadez

55



Hornacinas

El perfil del docente del siglo XXI

Patricia Monroy Carreño

60

Pensar las habilidades digitales del perfil docente

Alef Pérez Ávila

66

Educación ciudadana

Erandy Gutiérrez García e Ignacio Cuauhtémoc Benítez Zúñiga

72

Portafolios

Patricia Reyes

82



DIRECTOR

Benjamín Barajas Sánchez

EDITOR

Héctor Baca Espinoza

EDITOR ADJUNTO

Marcos Daniel Aguilar Ojeda
Alberto Otoniel Pavón Velázquez

COORDINACIÓN EDITORIAL

Erandy Gutiérrez

EDICIÓN GRÁFICA Y EDITORIAL

Cristina Mera Manzo

CORRECCIÓN

Alberto Otoniel Pavón Velázquez

CORRECCIÓN EN INGLÉS

Erika Gloria Gómez Fernández

ARTISTA VISUAL INVITADO

Patricia Reyes



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

RECTOR

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

SECRETARIA GENERAL

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz

SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Mtro. Fernando Macedo Chagolla

SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN

Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú

ABOGADO GENERAL

Lic. Mauricio López Velázquez

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

DIRECTOR GENERAL

Lic. Mayra Monsalvo Carmona

SECRETARIA GENERAL

Lic. María Elena Juárez Sánchez

SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Rocío Carrillo Camargo

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

QBP. Taurino Marroquín Cristóbal

SECRETARIO DE SERVICIOS

DE APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Dulce Ma. Santillán Reyes

SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtro. José Alfredo Núñez Toledo

SECRETARIO ESTUDIANTIL

Mtra. Araceli Mejía Olguín

SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Mtro. Héctor Baca Espinoza

SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Argüjo

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

EDITORIAL

El más reciente número de *Eutopía*, titulado *El perfil docente*, reúne a 18 autores y autoras que abordan diversos aspectos de la labor de enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los estudiantes desde múltiples perspectivas y disciplinas.

Destaca el texto de la profesora Montserrat Lizeth González García, quien reflexiona sobre el curso piloto de la materia de *Igualdad de Género*. En su artículo, presenta los resultados de un examen diagnóstico aplicado para recuperar la experiencia del alumnado mediante un diario de clase y la elaboración de un fanzine.

Por su parte, Ana Lilia Santana Galindo, Verónica Marcela Espinoza Islas y Fátima Sandra Rubiales Sánchez exploran el papel crucial del docente en la sociedad, subrayando que su función va más allá de la transmisión de conocimientos, pues también guía y forma a las nuevas generaciones, influyendo en su desarrollo integral y social.

Otro artículo destacado es *Asignaturas en Línea del Colegio de Ciencias y Humanidades*, escrito por Claudia Durán. En él, se describe un proyecto iniciado en 2023 como respuesta a los desafíos educativos planteados por la pandemia de Covid-19. Hasta la fecha, el Colegio ha concluido la elaboración de 60 asignaturas del Plan de estudios y continúa desarrollando las 13 restantes.

Asimismo, Fernando Martínez Vázquez y Tanya Graciela Guerrero González analizan la noción de transalfabetización como una propuesta innovadora para la formación docente.

Los demás artículos, escritos por Miguel Ángel Huerta Vázquez, Sandra Areli Martínez Pérez, Roberto Rojas Aguilar, Ciapcatli A. Nava-Mota Dávila, Napoleón Antonio Chávez Suárez, Mariel Robles Valadez, Patricia Monroy Carreño, Alef Pérez Ávila, Erandy Gutiérrez García e Ignacio Cuauhtémoc Benítez Zúñiga abordan temas clave para la enseñanza y el aprendizaje en el Colegio. Entre ellos, se incluyen reflexiones sobre el perfil de los profesores de Matemáticas, Francés e Historia, así como los retos sociales y digitales del futuro.

Cabe destacar que este número de la revista ha sido ilustrado por la artista visual y diseñadora gráfica Patricia Reyes, quien ha contribuido con su trabajo en acuarela.

La Dirección General del CCH celebra que *Eutopía* brinde datos e ideas para reflexionar sobre la práctica docente en el bachillerato universitario. En esta edición, no solo se destacan las ventajas de la digitalización, sino también los retos que enfrentará la comunidad cecehachera en los próximos años.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
DIRECTOR GENERAL
DE LA ESCUELA NACIONAL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



SECCIÓN

INTRAMUROS"



EL ROL DEL DOCENTE DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN UN CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

THE ROLE OF THE TEACHER OF **THE COLLEGE
OF SCIENCES AND HUMANITIES** IN A SOCIO-
EDUCATIONAL CONTEXT

ANA LILIA SANTANA GALINDO
VERÓNICA MARCELA ESPINOZA ISLAS
FÁTIMA SANDRA RUBIALES SÁNCHEZ

Resumen

Este artículo tiene como objetivo abordar el rol del docente en un panorama social e institucional desde una perspectiva general y, con base en ello, reflexionar sobre su práctica en el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, para establecer los retos que conlleva su vida dentro del Colegio en la actualidad. La figura del docente es importante en todas las sociedades porque en ellas y ellos confiamos una parte fundamental de la educación y formación de nuestra infancia; su función no se limita a un espacio áulico, ya que también a través de ellos los niños y las niñas aprenden a relacionarse consigo mismos y en sociedad. En este sentido, los docentes enfrentan día a día retos profesionales, como las exigencias de un mayor profesionalismo en cuanto a su rol de guía y transmisor de conocimiento; esto, claramente vinculado a los procesos de reforma curricular que se están viviendo en el mundo, lo que demanda una profesionalidad ampliada de forma continua, y mayor ejercicio de su liderazgo pedagógico en la escuela; según este enfoque, la enseñanza está siendo cada vez más compleja y más técnica.

Palabras clave: docente, retos, educación, alumno, habilidades, competencia y profesionalización.

Abstract

This article discusses the role of teachers within a broader social and institutional context. Based on this view, it reflects on teaching practices within the educational model of the College of Sciences and Humanities, identifying the challenges involved and the realities of teachers' professional lives nowadays. Teachers play a crucial role in all societies, as they are entrusted with a fundamental part of children's education and development. Their influence extends beyond the classroom, shaping how students relate to themselves and society.

Keywords: teacher, challenges, education, student, skills, competence and professionalization.

Este artículo tiene como objetivo hablar sobre el rol que tiene el docente en un panorama social e institucional desde una perspectiva general, con base en ello, reflexionar sobre la práctica docente de las autoras dentro del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), para establecer los retos que conlleva la vida del docente dentro del Colegio en la actualidad.

La figura del docente es importante en todas las sociedades, ya que en ellas y ellos confiamos una parte fundamental de la educación y formación de nuestra infancia; su función no se limita al espacio áulico, ya que también a través de ellos los niños y niñas aprenden a relacionarse consigo mismos y en sociedad (Egibar, 2019).

El rol que el profesorado ha desempeñado dentro de las sociedades ha marcado rotundos cambios y reflexiones frente al sistema educativo, debido a que la labor docente va más allá de la simple reproducción de conocimientos.

El docente es considerado como el encargado de guiar a los aprendices durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, sobre todo, como aquel que facilita la construcción de su proyecto de vida hacia el saber (Pérez-Gómez, 2012); asimismo, los docentes son concebidos como agentes de transformación social, como líderes gestores

de cambio y como profesionales emancipadores del currículum (Torrez, 2001).

Todos recordamos a algún docente que nos marcó en nuestra vida porque de él o ella aprendimos mucho más que una materia escolar: por su forma de enseñarnos o por su manera de ser. Esta es la evidencia plausible del papel clave del docente en el desarrollo integral del alumnado, más allá de enseñarle a sumar, leer y escribir. Este docente al que evocamos quizás sea porque en él encontramos palabras de aliento para mejorar nuestro rol de estudiante, nos dio un consejo que nos permitió desarrollar nuestras habilidades de pensamiento, o quizás su actuar en el aula fue un ejemplo que permeó en los individuos que somos.

Consecuentemente, hemos visto cómo las sociedades han cambiado y con ello se ha generado una necesidad de innovación y liderazgo en el campo educativo. Éste requiere cambios significativos en la enseñanza, la docencia y el aprendizaje; el mundo hiperconectado exige abordar la educación de manera dinámica y no estática. Ello debido a que la misma sociedad se ve afectada por la modernización de los sistemas educativos y el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las actividades diarias del ser humano y en los nuevos escenarios informales de aprendizaje (Covo y Moravec, 2011). Lo que ocasiona que los métodos y es-

trategias metodológicas deban cambiar a la par con el mundo cambiante y globalizado.

Aquí hay un acuerdo sobre el cambio de sentido y significado que ha experimentado el trabajo del docente o educador. Para Hargreaves (2003) son dos las justificaciones más frecuentes a esta problemática: la profesionalización y la intensificación. Los argumentos de un mayor profesionalismo del profesor insisten en la profesionalidad del docente en cuanto a su rol de maestro, esto claramente vinculado a los procesos de reforma curricular que se están viviendo a nivel mundial, lo que les está demandando un perfeccionamiento continuo y mayor ejercicio de su liderazgo pedagógico en la escuela. Según este enfoque, la enseñanza está siendo cada vez más compleja y más técnica; es lo que Hoyle (1975) llama “profesionalidad ampliada del docente”.

En las últimas décadas la mayoría de los modelos educativos no han cambiado; pero la realidad afuera de las aulas es muy diferente, pues, por moda y derivado de la pandemia de Covid-19, todos usamos la tecnología de una forma u otra. Por ello, los estudiantes necesitan docentes que tengan y promuevan competencias digitales, que sean capaces de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje fortaleciendo un vínculo con la tecnología, para que a través de estas nuevas estrategias se aproveche la información disponible a partir de las diferentes plataformas digitales y redes sociales existentes (Inciarte, 2004).

Asimismo, en el contexto institucional es indispensable que el docente se profesionalice continuando su formación disciplinaria con cursos de actualización sobre la asignatura que imparte y, al mismo tiempo, se prepare en el desarrollo de capacidades necesarias para generar competencias laborales y habilidades emocionales en el estudiantado que le permitan enfrentar con éxito los pro-

blemas del mundo laboral y de su vida cotidiana o personal.

En estos tiempos donde todo cambia con rapidez, llamado también un mundo en modernidad líquida, la actualización permanente de los profesores, la innovación en su práctica educativa, y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son fundamentales, pues no puede haber formación integral y de calidad de los estudiantes sin las competencias, compromiso y dedicación que los maestros desarrollan día con día. No puede haber educación de calidad sin buenos educadores (Valls, 2017).

El Modelo Educativo del Colegio es de cultura básica, propedéutico y está orientado a la formación intelectual, ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza en la institución dirigida al estudiante le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales. En este proceso de desarrollo también están presentes los medios computacionales, los cuales los acercan a la cultura universal. Por ello, el Colegio, se preocupa porque el alumno se apropie de ellos, enseñándole tanto los lenguajes utilizados para la producción y transmisión de la información

y el conocimiento, como la forma de entenderlos, aplicarlos y hacer un uso responsable de dicha información (CCH, 2022).

Dentro del Modelo es importante reforzar el valor de nuestra cultura, pues ello impedirá que, al verse inmerso en el mundo de otras ideas, olvide o distorsione nuestros valores, representaciones sociales, procesos históricos y lenguaje, entre otros aspectos más; al contrario, los reafirme mediante la confrontación de ideas provenientes de otras culturas. Por otra parte, aunadas a la habili-



Todos recordamos a algún docente que nos marcó en nuestra vida porque de él o ella aprendimos mucho más que una materia escolar”.

Uno de los principales retos como docentes del Colegio es **la organización, planeación y diseño** de los recursos didácticos que se usarán en el aula.

dad de leer está la de producir textos, en este aspecto, atribuir jerarquías a los significados, nombrar sentidos, sintetizar, formular en palabras propias lo comprendido con propósitos y procedimientos nuevos y dialogar sobre los temas, en oposición o concordancia con los textos leídos, es algo que en el Colegio el alumno aprenderá de manera sencilla y precisa. La investigación es un acto vital para el estudio de cualquier materia, por esta razón existen en la institución materias encargadas de su enseñanza, con esto sabrá dónde encontrar el significado de ciertos términos y su función en un determinado campo de conocimiento, las fuentes y los sitios adecuados para resolver dudas (CCH, 2022).

Uno de los principales retos como docentes del Colegio es la organización, planeación y diseño de los recursos didácticos que se usarán en el aula para lograr los aprendizajes marcados en los programas y contribuir al Perfil de Egreso, así como coadyuvar asertivamente a la misión y visión del Colegio. En este sentido, la institución ha emprendido diversas acciones para la formación de los docentes, que incluyen procesos de construcción y deconstrucción de sustentos didáctico-pedagógicos, definición de posturas teóricas sobre las disciplinas, organización de las prácticas de formación y de los elementos relacionales que han colocado en similar nivel de importancia las necesidades institucionales y las del personal docente.

De tal forma se busca ejercer profesionalmente la docencia con una población de jóvenes y en contextos espacio-temporales complejos; exige también definir, diseñar y desarrollar opciones de formación docente que, en correspondencia con el marco institucional, puedan favorecer el trabajo colegiado e impulsar la innovación y las buenas prácticas de enseñanza. En este contexto, consideramos que las reflexiones deriva-

das de la práctica docente son un elemento importante dentro del ámbito educativo, ya que una cosa es lo que nos solicita la sociedad, otra la institución y otra la realidad que se vive dentro del aula.

Dentro de la práctica docente existen tres esferas a considerar: 1) el docente (su formación disciplinar, la pedagógica, la vida académica para generar curriculum para la asignación de grupos y poder promoverse; en este sentido, es importante señalar que es diferente la producción académica que se solicita para entrar en lista jerarquizada, que la producción requerida para promoverse a profesor definitivo o de carrera, además, no todos los docentes lo conocen, esto genera un exceso de trabajo y con ello un desgaste físico y emocional, que repercute en la vida personal); 2) el alumno (su contexto familiar, el estado anímico y sus habilidades de aprendizaje); 3) la institución (que involucra las funciones administrativas, las instalaciones y los requerimientos para asignar grupos y promociones para el docente).

Esto permea en una intensificación del trabajo de los profesores del Colegio, que se traduce en una proliferación de materiales didácticos y de instrumentos de evaluación, difusión cultural a través de charlas, ponencias, artículos, etc., por ello el docente debe estar en continua formación para cubrir las demandas de la sociedad e instituciones.

En conclusión, el docente que concebimos hoy es mucho más que un cúmulo de saberes: es un elemento esencial en la motivación y acompañamiento permanente de sus estudiantes, su actualización debe estar al tanto de los nuevos desarrollos científicos y de todas las expresiones de la cultura y del arte que enriquecen su espíritu humano, ya que no sólo comparten su conocimiento sino su forma de ser. Con ello transmiten valores, aspiraciones e inspiraciones. Por tanto, sus

El docente que concebimos hoy es mucho más que un cúmulo de saberes: **es un elemento esencial** en la motivación y acompañamiento permanente de sus estudiantes.



alumnos pueden construirse como personas y así como construir una buena relación con el resto de la sociedad.

El profesional docente comprometido con la sociedad actual debe tener como objetivo enseñar a sus estudiantes las posibles e importantes capacidades que les pueden aportar las nuevas formas de información y comunicación, las pedagogías emergentes dentro del Modelo Educativo y hacerles reflexionar sobre la influencia que todo ello ejerce sobre su desarrollo como ciudadanos del mundo.

En este sentido, parece evidente que cualquier transformación en la educación, independientemente del nivel educativo al que nos refiramos, debe de pasar por diversas acciones, como una mejora de su profesorado, que no debe de cerrarse únicamente un perfeccionamiento de los conocimientos y contenidos científicos que el docente posee, ni en sus destrezas y habilidades didácticas

para comunicarse con los estudiantes, sino que debe también estar dotado de otros aspectos didácticos y socioemocionales.

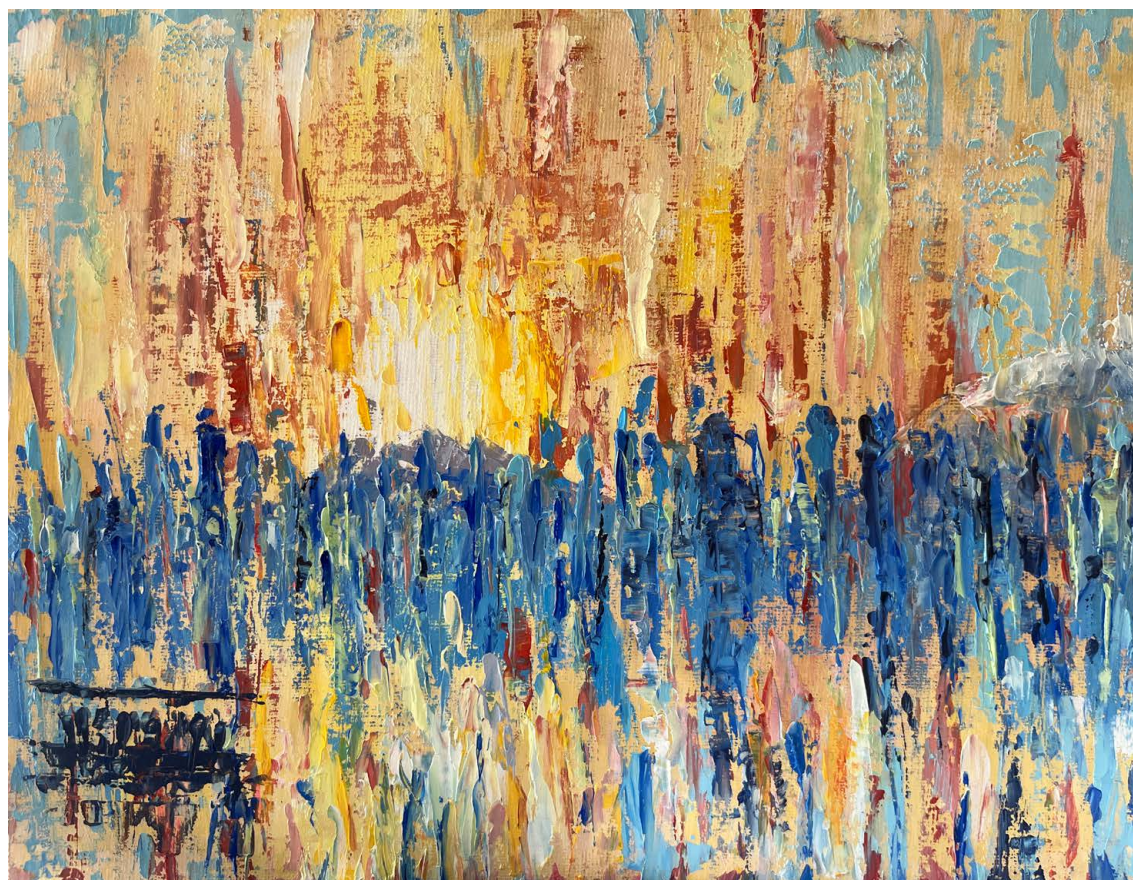
Como menciona Delors (1996) en su informe para la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, por sus siglas en inglés):

Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo personal, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y las competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.

Para mejorar la **calidad de la educación** hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo personal.



CCH. (2022). Modelo Educativo. <https://www.cch.unam.mx/modelo#:~:text=Una%20de%20las%20caracter%C3%ADsticas%20distintivas,estudiante%20para%20ingresar%20a%20la>

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. UNESCO.

Egibar, K. (4 de octubre de 2019). Día Mundial del docente: la importancia de los maestros en nuestra sociedad. <https://www.educo.org/blog/Dia-Mundial-del-docente-la-importancia-de-los-maestros>.

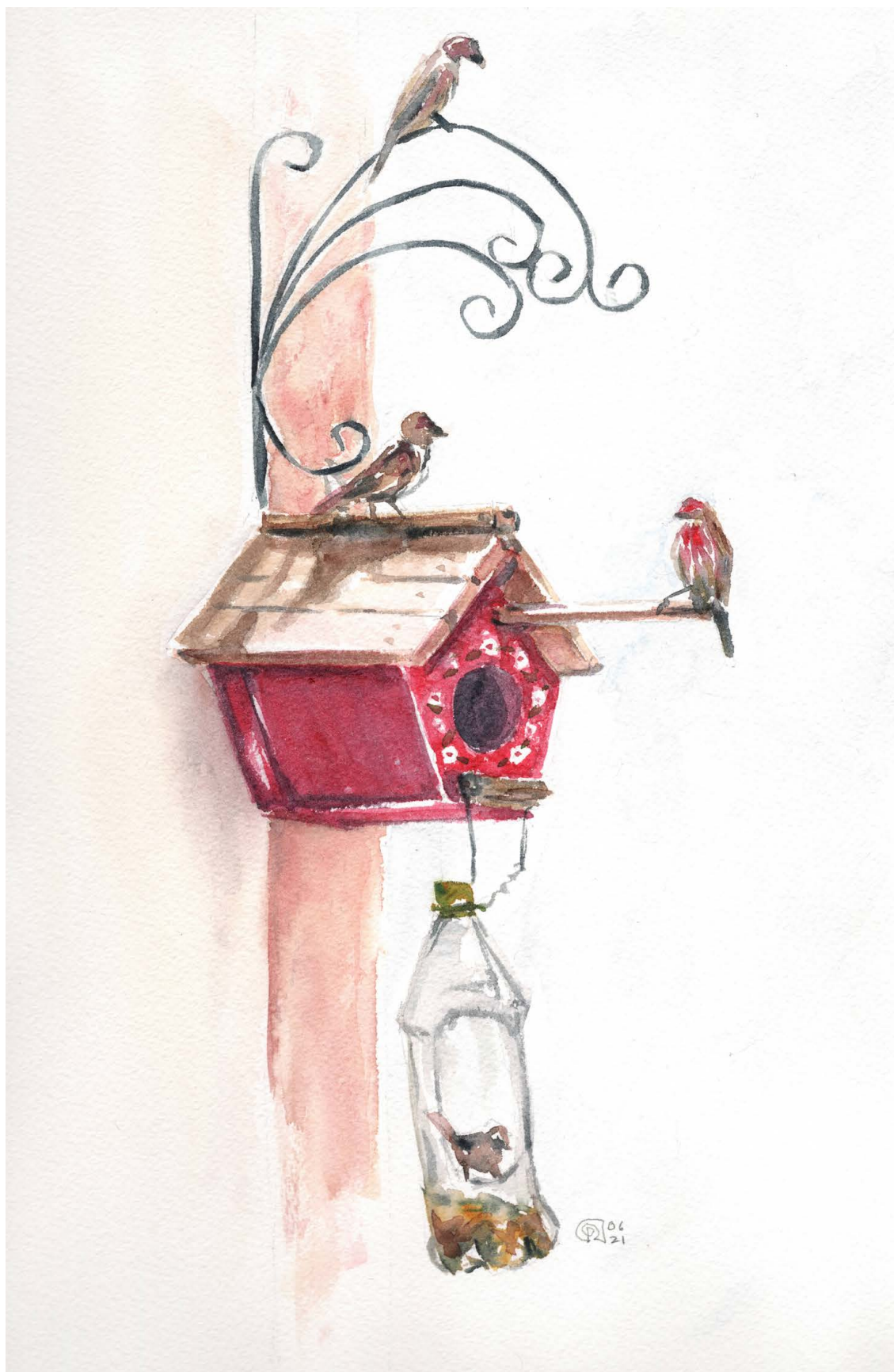
Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Morata.

Inciarte, M. (2004). Nuevas tecnologías, un eje transversal para el logro de aprendizajes significativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/904515.pdf>

Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.

Valls, E. J. (5 de septiembre de 2017). La docencia como profesión. *El Universal*. https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2017/05/9/la-docencia-como-profesion?utm_source=web&utm_medium=social_buttons&utm_campaign=social_sharing&utm_content=copy_link



APUNTES SOBRE LOS RESULTADOS Y EXPERIENCIA DOCENTE

DE LA MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO

NOTES ON THE RESULTS OF GROUP 145 OF THE SUBJECT “**GENDER EQUALITY**”

MONTSERRAT LIZETH
GONZÁLEZ GARCÍA

Resumen

El artículo presenta algunos resultados del grupo 145 que cursaron la materia piloto de Igualdad de Género. Se centra en tres actividades: el cuestionario diagnóstico aplicado al inicio, la elaboración de un *fanzine* y un diario de clase elaborado por los estudiantes. Los resultados demuestran cambios actitudinales entre ellos, sin dejar de mencionar los aciertos y obstáculos presentados en la impartición de la materia.

Palabras clave: *fanzine*, diario de clase, desigualdad de género y estereotipos de género.

Abstract

The article discusses some of the results from Group 145, who attended the pilot course Gender Equality. It focuses on three key activities: an initial diagnosis questionnaire conducted in the beginning of the course, the creation of a fanzine, and a Class Journal prepared by students. The results reveal attitudinal changes in students, while also highlighting both the achievements and challenges encountered in teaching the course.

Keywords: *Fanzine, Class Journal, Gender Inequality and gender stereotypes.*

El lunes 3 de septiembre de 2021 iniciaron las clases de la nueva asignatura Igualdad de Género en los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades. Ante la desigualdad de género que se vive en el mundo, en el país y en la Ciudad de México, la UNAM y el CCH consideraron que “la educación en derechos humanos, enmarcada en la perspectiva de género, puede crear sensibilidad y conciencia sobre la problemática, mejorar las prácticas sociales, e impactar profundamente en los diversos espacios académicos” (CCH, 2021: 1). En el programa indicativo se señala que:

La materia de Igualdad de Género busca identificar, informar, reconocer, analizar, comprender, cuestionar y reflexionar, de forma gradual y acorde a la edad escolar y formativa de las y los estudiantes, algunas problemáticas relativas a la desigualdad y violencia de género y el impacto que generan a nivel personal, comunitario y social en todas las dimensiones del desarrollo humano. Se busca también brindar herramientas para que se modifiquen patrones y prácticas de conducta estereotipadas y situaciones que fomenten la desigualdad. (CCH, 2021: 2).

Al momento de diseñar el programa operativo de la materia, el principal interés consistió en orientar a las y los estudiantes del grupo 145 del plantel Vallejo para que visibilizaran los estereotipos de género en los que habían sido educadas y educados, y cómo estos han impactado de manera negativa en su formación como personas –incluso en detrimento de su dignidad– para poder modificarlos y posibilitarles construir relaciones de equidad y libres de violencia.

Es importante señalar dos condiciones –más adelante se señalarán otras– que resultaron importantes al momento de impartir la materia: las y los estudiantes no contarían con una calificación en su historial académico, es decir, no fue obligatorio cursar la materia. Ello implicó un enorme reto para quienes impartimos las clases: lograr que fueran interesantes y significativas para que se conectaran, permanecieran

y realizaran el trabajo durante las sesiones porque les gustaba y encontraban algún significado en éstas y no para no reprobar.

La segunda condición tiene que ver con el número de estudiantes que asistieron. En lista aparecían 45, de los cuales cinco no se conectaron a Teams durante el semestre; cuatro dejaron de asistir; una se integró dos semanas después de iniciadas las clases; ocho estuvieron de manera “intermitente”, es decir, no se conectaban todas las sesiones, y las y los 30 estudiantes restantes fueron regulares.

La primera actividad que se diseñó y aplicó fue un cuestionario que se hizo de manera conjunta entre las seis profesoras del plantel Vallejo que impartimos la materia. Éste tuvo 17 preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas. La primera parte abordaba las condiciones en que tomaban las clases. En la segunda parte del cuestionario se preguntó, por un lado, si se identificaban como varones o como mujeres; si estaban de acuerdo con algunas afirmaciones. Por el otro lado, era importante conocer sus conocimientos sobre conceptos relacionados con la materia (violencia, género, igualdad de género, etcétera).

En el caso específico del grupo 145, el cuestionario fue respondido por 29 estudiantes durante la primera sesión. Afortunadamente la mayoría (veinte) contaba con laptop o computadora propia, mientras que cinco la compartían y solo tres empleaban su teléfono celular para tomar las clases. El 94% contaba con módem propio y el resto empleaba sus datos para conectarse. Dieciséis estudiantes contaban con un espacio propio para tomar la clase y estudiar, mientras que 10 no contaban con éste.

Con estos datos son claras las condiciones favorables que tuvieron las y los estudiantes que fueron regulares; no obstante, no hay que perder de vista a aquellas y aquellos que carecían de estas. Curiosamente, las personas que emplearon sus datos para conectarse y abandonaron la materia, fueron mujeres. Una de ellas compartía su laptop con su her-

¿Qué piensas que veremos en la materia de Igualdad de Género?



Respuesta del grupo 145 de la materia de Igualdad de Género.

mano menor. Cuando le escribí para saber por qué no se había presentado a cuatro clases me comentó que además de que su mamá no podía estar “gastando” en los datos para sus clases, le había pedido que no las tomara, “que no valían”, y para que cuidara a su hermano menor, quien tomaba clases en el mismo horario que ella. Debo señalar que cuando platicamos sobre el tema de “los cuidados”, los varones “no cuidaban” a sus hermanas o hermanos menores, mientras que las mujeres sí.

Estos datos nos permiten recabar información acerca el grupo: a las alumnas, por ser mujeres, les es delegada la responsabilidad sobre los cuidados de sus hermanos menores. Los padres y madres, es decir, la institución familiar, perpetúa la socialización tradicional basada en roles y estereotipos de género; misma que se refuerza a través de los medios de comunicación y en los contenidos y prácticas educativas.

La situación se complica cuando no hay suficiente solvencia económica en casa, la mamá es la única a cargo de la manutención de su hija e hijo, y se priorizan las clases que “sí valen” —aquellas que tienen calificación—. Este ejemplo permite visibilizar distintos tipos de violencia que desembocan en el abandono de una materia y colocan a la

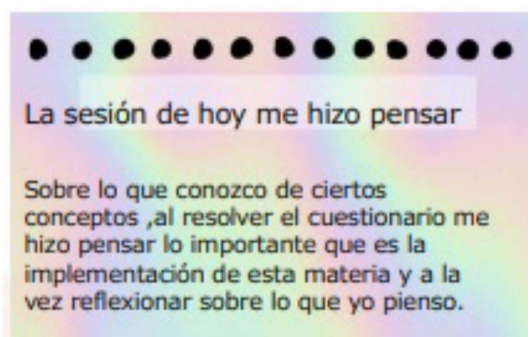
estudiante en una posición vulnerable desde el inicio de su vida académica en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Respecto a las preguntas abiertas —que tenían como objetivo conocer los aprendizajes previos— sólo se comentarán dos. En la primera se preguntó “Define lo que entiendes por feminismo”. Una alumna contestó: “Maltrato a la mujer”, y uno más: “Se me hace súper mal porque entiendo que matan y se obsesionan con las mujeres y abusan de ellas”; las 27 respuestas restantes fueron correctas. La segunda pregunta fue: “Define lo que entiendes por perspectiva de género”, en la cual solo una estudiante contestó correctamente. Si se parte de definiciones incorrectas, y además negativas, es muy probable que haya un rechazo desde el inicio hacia estas temáticas.

La materia tiene como finalidad otorgar a las y los estudiantes un marco conceptual y metodológico que les permita argumentar su postura ante alguna problemática o discusión que enfrenten.

Durante el semestre se trabajó con un diario de clase de estudiantes y uno de la profesora. Se eligió trabajar con este instrumento para evaluar aprendizajes actitudinales —también conceptuales y procedimentales— porque los diarios de clase, siguiendo a Ahumada (2005):

Son instrumentos útiles para obtener datos con un carácter procesal de continuidad, que permiten después ver el cambio producido. El diario, por el hecho mismo de estar escrito, sirve igualmente para reflexionar sobre lo sucedido en el aula: lo que se ha hecho, las actitudes de los alumnos o para proponer acciones o perspectivas alternativas. En el diario se recogen observaciones, sentimientos, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, tomas de posición, explicaciones, hipótesis de cambio, comentarios, etcétera.



Estudiante mujer, grupo 145, 14 años.

En tu vida cotidiana ¿de qué te sirve comprender estos conceptos?



- Analizar más a profundidad lo que se presente en mi entorno y cuestionar si está bien o mal.
- Cambiar comportamientos/pensamientos que se consideran “normales” pero que son parte del sistema social.
- Prevenir situaciones donde mi integridad y persona se puedan ver afectadas o incluso poder apoyar a una persona cuando se encuentre en este tipo de situaciones.
- Tener una mejor expresión de mis opiniones.

○ ○ ○ ○ ○ ○ A estas alturas del semestre. ¿cómo te sientes? ○ ○ ○ ○ ○ ○



Primero que nada, ¿cómo se siente usted?, segunda muchas gracias por preguntar la verdad es que muy pocas personas preguntan este tipo de cosas y cuando las preguntan esperan respuestas muy irreales o por ejemplo cuando un adulto me lo pregunta no le gusta que responda con la verdad porque claro la escuela es mi única obligación y todo ese tipo de cosas, sin embargo, la realidad es todo lo contrario, sinceramente me siento decepcionada de mí porque mis calificaciones han bajado muchísimo a diferencia de la secundaria y estoy consiente de que el bachillerato es un nivel mas alto que la secundaria, pero, aun así, yo sé que puedo dar más. Eso ocurrió por muchas razones, pero sobre todo creo que es porque ya me cansé de estar en mi casa me gustaría ir al plantel, sin embargo, las condiciones actuales lo impiden y eso me entristece. Si pudiera definir mi estado actual seria: estresada, ansiosa y triste.



Estudiante mujer, grupo 145, 14 años.

Para entregar el diario debían contestar algunas preguntas cada semana y para ello se destinaba una parte de la sesión, aunque si lo decidían podían entregarlo después de clase.

Las preguntas tenían que ver con lo visto en clase: cómo se sentían en la clase, con sus

compañeras y compañeros, con la profesora y alguna se relacionaba con su vida personal.

El diario permitió recopilar aprendizajes conceptuales, procedimentales y, sobre todo, actitudinales. Las respuestas de las y los estudiantes orientaron la práctica docente du-

rante el semestre. De igual manera, se estableció un puente de comunicación, entre la docente y las y los estudiantes, que permitió saber qué temas o conceptos desconocían, si el tema visto en clase quedó claro, cómo estuvo su día, cómo se relacionan con sus compañeras y compañeros, qué música escuchan y, sobre todo, si se alcanzaron los aprendizajes señalados en el programa indicativo de la materia.

La actividad que marcó un parteaguas en el semestre fue la elaboración de un *fanzine*. Ésta es una forma de expresión en donde se puede manifestar la temática de interés de su creadora o creador. Es decir, no hay temas específicos que deban ser abordados. También es una práctica artística actual y transgresora. Hay quienes definen el *fanzine* como un arte reivindicativo y de resistencia; como su nombre lo indica, es la fusión entre el arte y activismos. Se emplea el arte para comunicar y es una práctica transgresora en el sentido de que no se siguen los lineamientos de lo que oficialmente se define como arte. Es por ello que resulta una práctica que incluye a quienes no se consideran creativas o creativos, o que tengan estudios en esta materia.

Para la implementación del *fanzine* en la asignatura de Igualdad de Género se explicó a las y los jóvenes qué es un *fanzine*, el material que debían tener para elaborarlo, porque lo harían durante la clase y sería anónimo. La temática que acompañó la elaboración fue el de los principales conceptos de la perspectiva de género y el concepto que permitió articular la actividad fue el de “violencia de género”.

Las y los estudiantes ya tenían claridad en los conceptos de sexo, género, estereotipo de género, identidad de género, expresión de género, orientación sexual, violencia de género, hostigamiento sexual y acoso sexual.

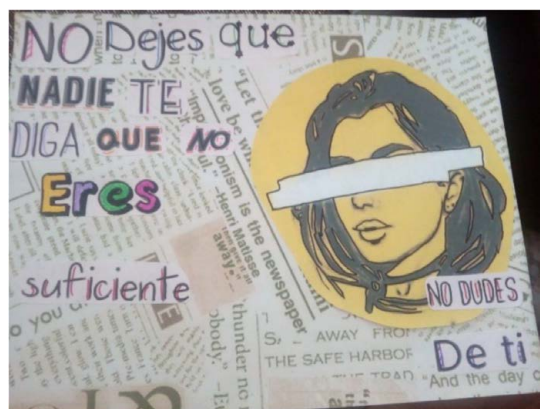
Se vio el video *Alguien debió decirnos*¹, que ganó el segundo lugar del I Certamen de Cortos sobre Igualdad. El video ejemplifica

las enormes diferencias con las que son educadas las mujeres y cómo las colocan en una posición de inferioridad respecto al varón.

Se pidió a los y las estudiantes que recordaran alguna situación en la que sufrieron algún tipo de violencia a causa de los estereotipos de género, o si alguna vez fueron víctimas de violencia de género. Posteriormente, pensaron en una frase que se debieron haber dicho ellas y ellos mismos y que les hubiera gustado escuchar en ese momento. Es decir, ellas y ellos se recordaron en esa situación e imaginaron qué se dirían con todo lo que en la actualidad saben. Estas frases la calcaron en un *fanzine*:



Estudiante mujer, grupo 145, 14 años.



Estudiante mujer, grupo 145, 14 años.

¹ Se puede consultar en <https://youtu.be/GLsdX9tzEyU>

La actividad que marcó un parteaguas en el semestre fue la elaboración de un **fanzine**.



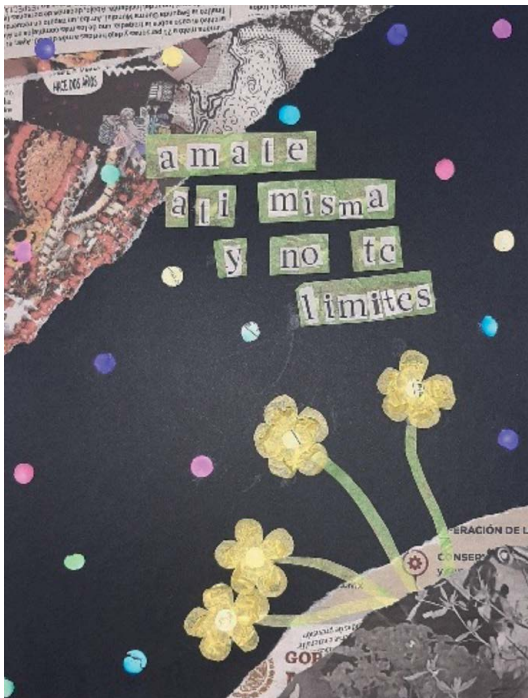
Estudiante varón, grupo 145, 14 años.



Estudiante mujer, grupo 145, 14 años.



Las y los estudiantes ya tenían claridad en los conceptos de sexo, género, estereotipo de género, identidad de género, expresión de género, orientación sexual, violencia de género, hostigamiento sexual y acoso sexual”.



Estudiante mujer, grupo 145, 14 años.

Después de la elaboración y la presentación de esta actividad el “ambiente” en el grupo cambió: fue más participativo, más solidario y más respetuoso entre las y los estudiantes.

Gracias al diario de clase noté que la actividad les permitió visibilizar prácticas “normales” que son violentas, ser conscientes de que todos y todas en algún momento habían sido víctimas de los estereotipos de género, considerar si sus prácticas son violentas o no, y, sobre todo, empatizar con sus compañeras y compañeros al reconocerles como víctimas, al igual que a sí mismas y a sí mismos.

Gracias a los diarios anteriores supe qué música escuchaban, así que mientras realizábamos la actividad les comparé música que habían comentado que les gustaba. También manifestaron disfrutar mucho hacer esta actividad: buscar revistas, recortar, pegar, pintar, etc., la parte de elaborarlo ellas y ellos les resultó hasta relajante y terapéutico.

Esta actividad permitió recoger lo que se había visto en las primeras semanas del semestre, pero también permitió introducir las siguientes temáticas que fueron patriarcalismo y feminismo.

REFLEXIONES FINALES

La experiencia con el grupo 145 fue positiva si se analiza bajo las condiciones descritas: materia no obligatoria, en contra turno del resto de las materias inscritas, las y los estudiantes se enteraron que la cursarían dos semanas después de iniciado el semestre. El hecho de que no fuera obligatoria, por un lado, permitió que algunas y algunos no se esforzaran mucho, pero por el otro resultó gratificante que la mayoría asistiera y realizara las actividades.

El diario de clase ayudó mucho para conocer cómo se habían sentido en las sesiones, qué habían aprendido, qué disfrutaban hacer en su “tiempo libre”, cómo se sentían con sus pares y

con la profesora y sugerencias. Allí pude percatarme de que les gustaba la lectura con la que iniciábamos la clase, que disfrutaron hacer el *fanzone* y otras actividades más sobre el estrés de ingresar virtualmente al Colegio y sobre situaciones personales donde habían sufrido algún tipo de violencia. De igual manera, me hicieron saber cuando un video les resultaba aburrido o muy infantil, cuando comentaban que los hombres también son violentados o cuando querían seguir abordando alguna temática.

La implementación de la asignatura de Igualdad de Género fue un acierto en varios aspectos. Algunos de ellos son:

- Era necesaria una materia que abordara desde un ámbito académico y conceptual lo que es una realidad en México: la violencia de género.
- Los y las jóvenes del grupo manifestaron haber sufrido violencia de género en algún momento de la secundaria y primaria, lo que significa que no les es ajena la problemática.
- Poco menos de la mitad de los jóvenes se percataron que en algún momento incurrieron en alguna práctica violenta y no consideraban que lo fuera.
- La responsabilidad social de la Universidad, del Colegio y de los planteles se ve reflejado en su compromiso de otorgarles a sus estudiantes las herramientas teórico-metodológicas que les permitan establecer relaciones libres de violencia.
- Los y las estudiantes mostraron reflexión e interés sobre las temáticas abordadas y sobre todo las relacionaron con su vida personal.
- Al final, la gran mayoría utilizó conceptos básicos de la perspectiva de género en sus participaciones, en el diario y en otras actividades.

Existieron algunos obstáculos sobre los que es necesario trabajar para obtener mejores resultados:



Era necesaria una materia que abordara desde un ámbito académico y conceptual”.

- Es necesario dar mayor difusión a la materia desde la Dirección General y en cada uno de los planteles.
- Que los grupos de la materia de Igualdad de Género aparezcan en los horarios de las y los jóvenes junto con las asignaturas obligatorias.
- Organizar eventos, tanto locales como centrales, para difundir la materia, las estrategias empleadas, los resultados, publicar artículos en las revistas del Colegio, etc.
- Sumar a más profesoras y profesores con perspectiva de género que les interese impartir la materia.
- Hacer obligatoria la materia.

La docencia con perspectiva de género se puede implementar en cualquier materia y en cualquier semestre, y generar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Más aún, posibilita la igualdad de género desde el aula, que se verá replicada en las relaciones personales de las y los estudiantes. Lo cual contribuirá a disminuir los problemas de violencia escolar, violencia hacia las niñas y mujeres, así como a las disidencias sexo genéricas.

Es vital que las y los docentes tengamos un trato igualitario hacia nuestras y nuestros estudiantes; no obstante, va más allá, debemos coadyuvar en la formación de estudiantes que tengan las habilidades y los conocimientos para poder superar el modelo tradicional de sumisión y lo puedan sustituir por uno de respeto y dignidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.

CCH. (2021). Programa de la materia de Igualdad de Género. CCH.

Sandoval, D. (2020). *Descubriendo violencias juveniles*. Juan Pablos Editor.

Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. UAM-Iztapalapa.



ASIGNATURAS EN LÍNEA

DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PROYECTO FINANCIADO POR EL PAPIIT
IV300420 "ALIANZA B@UNAM, CCH & ENP ANTE
LA PANDEMIA: UN ESTUDIO DE IMPACTO EN
DOCENTES Y ESTUDIANTES".

ONLINE SUBJECTS FROM THE COLLEGE
OF SCIENCES AND HUMANITIES

BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
CLAUDIA DURÁN OLMOS

Resumen

Este artículo presenta el desarrollo e implementación del proyecto Programas de Estudios en Línea (PEL), una iniciativa diseñada para enfrentar los desafíos educativos derivados de la pandemia de Covid-19. Este proyecto surge en 2023 como respuesta a la necesidad de contar con una plataforma educativa robusta que permita a los docentes impartir sus asignaturas en línea, asegurando la continuidad académica en situaciones de contingencia.

Palabras clave: plataforma educativa, asignaturas en línea, PEL.

Abstract

This article presents the development and implementation of the Online Study Programs (PEL) project, an initiative designed to face the educational challenges derived from the Covid-19 pandemic. This project emerged in 2023 in response to the need to have a robust educational platform that allows teachers to teach their subjects online, ensuring academic continuity in contingency situations.

Keywords: educational platform, online subjects, PEL.

INTRODUCCIÓN

En el 2020, la emergencia sanitaria provocada por la Covid-19 expuso la necesidad de implementar sistemas de trabajo remoto que permitieran enfrentar la contingencia, así como otras situaciones imprevistas que han afectado a nuestra Universidad. Además, de contar con una plataforma educativa universitaria que proporcionara a cada docente los recursos completos de su asignatura en línea, asegurando la continuidad y la calidad del aprendizaje.

En respuesta a ello, en 2023 surgieron los Programas de Estudios en Línea (PEL), una iniciativa que representa el resultado del esfuerzo conjunto y la dedicación de nuestra comunidad académica.

El objetivo del PEL es impulsar la formación integral de los estudiantes mediante recursos educativos innovadores y actualizados, que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de habilidades esenciales para enfrentar los desafíos del mundo actual. Reflejado en crear un entorno de aprendizaje dinámico, inclusivo y estimulante, donde cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial académico y personal.

SOBRE EL PROYECTO

Para su desarrollo se implementó el proyecto “Alianza B@UNAM, CCH y ENP ante la pandemia: un estudio de impacto en docentes y estudiantes”, dentro del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IV300420. Este proyecto estuvo bajo la gestión del doctor Benjamín Barajas Sánchez, con el apoyo de las doctoras Guadalupe Vadillo Bueno y Jackeline Bucio García (CUAIEED), la maestra Dolores Valle (ENP), el doctor Manuel Suárez Lastra (IGF) y el doctor José Luis Palacio Prieto (ENCIT).

En éste se planteó la elaboración, en un lapso no mayor de tres años, de 106 asignaturas en línea de los planes de estudio de la

enp (51) y el cch (55), lo cual representa una verdadera revolución para el apoyo a la docencia del bachillerato universitario (Barajas Sánchez, 2020). Al momento, el Colegio ha concluido 60 asignaturas, y están desarrollando las 13 faltantes para llegar al total de 73, que integran el Plan de Estudios.

Asimismo, impulsará el Programa de Asesoría en Línea (PAL), el Programa Institucional de Asesoría (PIA) y los cursos presenciales, ya que las asignaturas se alojan en la plataforma <https://pel.cch.unam.mx/ingreso/index.html> para su consulta. Éstas servirán para la regularización académica de las y los jóvenes en su preparación para presentar exámenes extraordinarios; además, se favorecerá la calidad del aprendizaje, lo cual permitirá a los estudiantes cursar estudios de licenciatura con una mejor preparación y mayores posibilidades de éxito.

Dada la magnitud de este proyecto, se hizo un seguimiento en tres distintas etapas, como se muestra a continuación:



Las tareas que se realizaron para las asignaturas concluidas fueron las siguientes:

Diseño del contenido y de recursos

- Se realizó la búsqueda de recursos para las distintas asignaturas.
- Se hizo un trabajo de acompañamiento a los profesores para elaborar las lecciones, así como su respectiva revisión.
- Orientación para elaborar los guiones instruccionales.
- Apoyo para describir las actividades en el guion instruccional con lenguaje técnico.
- Orientación y apoyo para el desarrollo e integración de actividades.
- Sesiones de trabajo y retroalimentación a los profesores con sugerencias para la mejora de la asignatura y sugerencias de actividades para reforzar el aprendizaje.
- Asistencia en la búsqueda y selección de imágenes y videos con las características solicitadas por la CUAIEED y acordes a los temas.
- Integración de las referencias de los recursos utilizados.
- Apoyo para la elaboración de reactivos para las evaluaciones diagnósticas y finales.
- Apoyo para la elaboración de las referencias en formato apa para las imágenes, fotos y videos utilizados.
- Se crearon ejemplos de actividades en Moodle y H5P.
- Apoyo en la generación y edición de los videos de bienvenida por unidad.

Revisión y correcciones finales

Al término de las asignaturas se realizaron las siguientes actividades:

- Revisión de contenidos por pares.
- Corrección de estilo.
- Revisión del cumplimiento en relación con los elementos que se integraron a cada una de las asignaturas (lecciones, foros, videos, actividades H5P, evaluación, etcétera).
- Revisión de la pertinencia tecno-pedagógica de las actividades propuestas.



El objetivo del PEL es impulsar la formación integral de los estudiantes mediante recursos educativos innovadores y actualizados”.



TRABAJO CONJUNTO DE DOCENTES

Parte del proyecto fue el trabajo conjunto de más de 150 maestras y maestros especialistas en los contenidos de diversas asignaturas, quienes pertenecen a los cinco planteles del Colegio y a todas las áreas. Se formaron 55 grupos de trabajo y participaron en más de 850 reuniones para impulsar el programa.

Durante el proceso, los docentes se capacitaron constantemente para adquirir las herramientas necesarias, mediante la participación en cursos y talleres que se les proporcionaron para el desarrollo los guiones instruccionales de sus asignaturas. Algunos de ellos fueron:

- Curso para el diseño instruccional de una asignatura en línea.
- Curso-taller para la elaboración de reactivos de opción múltiple.
- Taller de elaboración de recursos H5P.
- Taller de elaboración de videos.
- Taller de curaduría de contenidos didácticos.
- Taller de búsqueda de inserción de imágenes libres de derechos de autor.
- Taller para la integración de referencias en estilo apa.
- Taller sobre el diseño de actividades en Moodle.
- Taller sobre didáctica en línea.
- Taller sobre la búsqueda y uso de recursos abiertos en línea.
- Taller para la edición de videos en WeVideo.
- Taller para la escritura de ecuaciones en LaTeX.

El trabajo realizado por las y los docentes estuvo a cargo de un equipo de trabajo conformado por las coordinadoras académicas Alicia Rosas Salazar, Gloria Caporal Campos, Roxana Mercedes Alemán Buendía e Iliana Rendón Arias; los coordinadores técnico-pedagógicos María Patricia García Pavón, Claudia Durán Olmos y Luis Miguel Ángel Cano Padilla, y los asesores técnico-pedagógicos Guadalupe Rivas Fuentes, Luciano Morales Ramírez, Ingrid Marissa

Cabrera Zamora y Beatriz Pichardo González. Durante el proceso dieron seguimiento al avance de los guiones instruccionales, a la producción de las asignaturas en línea y su posterior revisión.

PLATAFORMA PEL

La Secretaría de Servicios y Apoyo al Aprendizaje (SSAA), a través del Departamento de Medios Digitales —responsable del Portal Académico—, desarrolló la plataforma de los Programas de Estudios en Línea (PEL) en Moodle.

Esta iniciativa ha fortalecido la educación de sus estudiantes, adaptándose a los desafíos del entorno actual y garantizando la continuidad educativa en momentos de crisis, o bien como una opción educativa híbrida.

La plataforma facilita el trabajo docente y estudiantil, ya que permite a los alumnos acceder a cada una de las asignaturas desde cualquier lugar, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en la modalidad presencial como virtual.

Respecto a las asignaturas, están diseñadas para fomentar la práctica activa de los estudiantes, en la que se encuentran herramientas para promover la interacción, la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento.

Si bien las asignaturas de los PEL están diseñadas para ser intuitivas y fáciles de manejar para los estudiantes, esto no significa que se cursen de forma autónoma. El apoyo y seguimiento constante de las y los profesores es fundamental para el aprendizaje. Entre las ventajas que ofrece están:

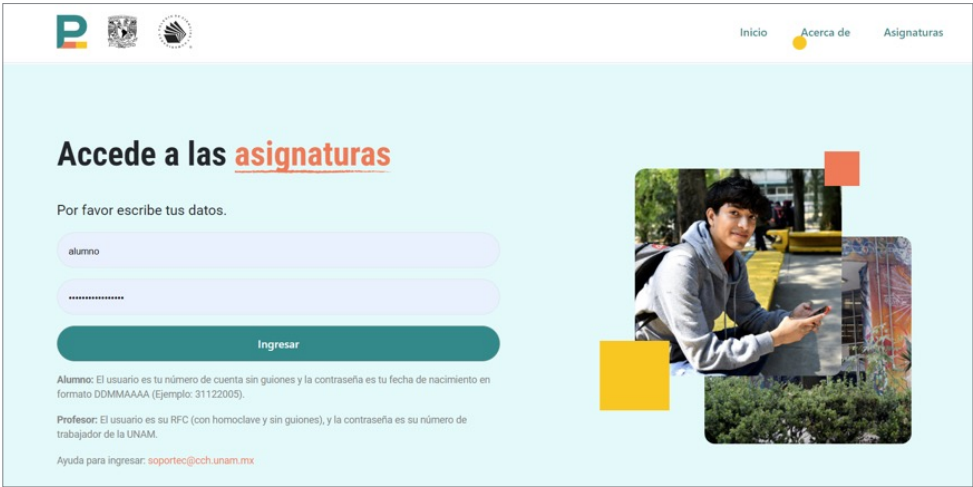
- **Acceso a materiales de aprendizaje en línea.** Los estudiantes pueden acceder a las asignaturas, así como a presentaciones, videos, actividades interactivas y evaluaciones de cada una, desde cualquier dispositivo con conexión a internet.
- **Comunicación fluida.** La plataforma facilita la comunicación entre estudiantes y docentes a través de foros, chats y mensajes privados.

La plataforma facilita el trabajo docente y estudiantil, ya que permite a los alumnos acceder a cada una de las asignaturas desde cualquier lugar.

- **Evaluación y retroalimentación.** Los docentes pueden evaluar el progreso de los estudiantes y ofrecer retroalimentación personalizada a través de la plataforma.
- **Aprendizaje a ritmo propio.** Los estudiantes pueden avanzar en los cursos a su propio ritmo, revisando los materiales tantas veces como sea necesario.
- **Entorno colaborativo.** Moodle fomenta el trabajo en equipo y el intercambio de ideas entre estudiantes a través de herramientas como wikis y foros.

Es importante mencionar que las asignaturas están diseñadas para ofrecer un acceso fácil y directo a los estudiantes y docentes inscritos en los cursos correspondientes.

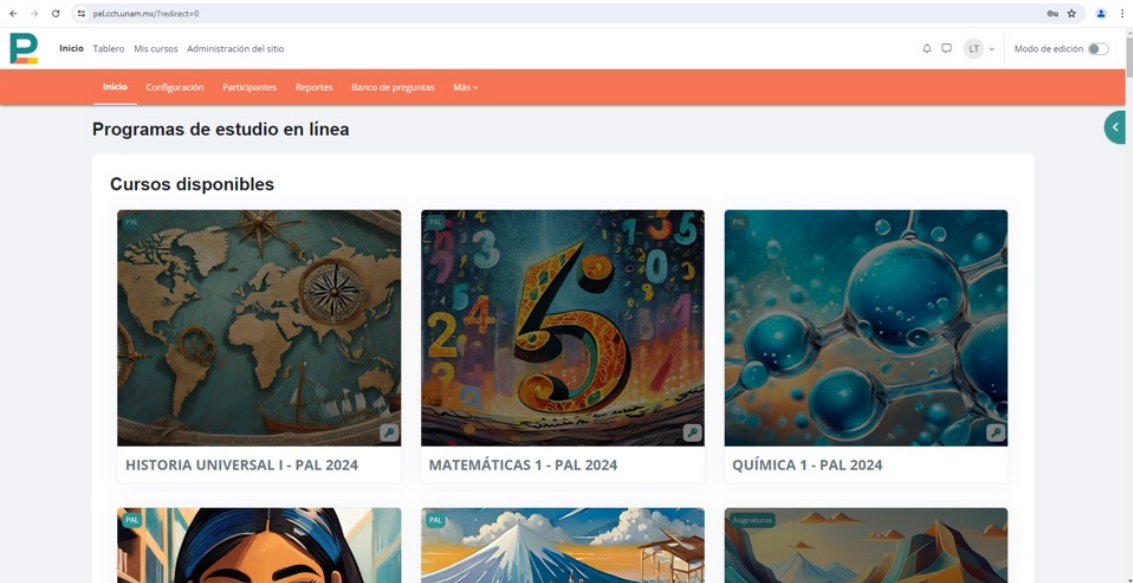
- **Estudiantes.** Para acceder a las asignaturas deben estar previamente inscritos en el curso que necesitan acreditar.
- **Docentes.** Quienes imparten un curso dentro de los PEL tendrán acceso automático a las asignaturas relacionadas con el mismo.



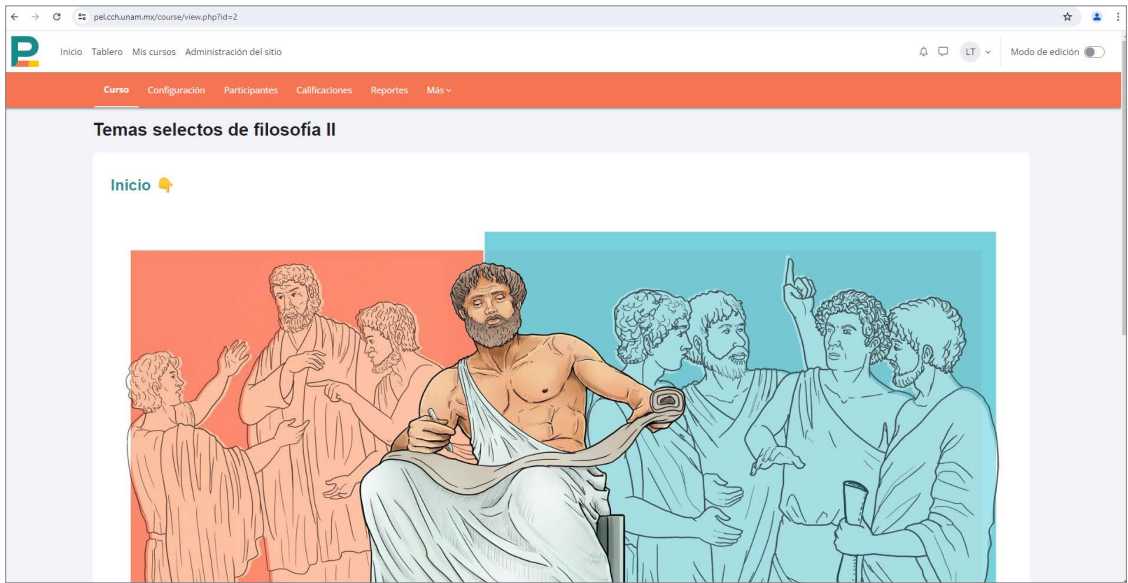
Esta medida garantiza que sean utilizadas exclusivamente por la comunidad del Colegio garantizando la integridad y seguridad de la información que en ellas se maneja. La plataforma está alojada en el sitio web: <https://pel.cch.unam.mx/ingreso/asignaturas.html>

ESTRUCTURA DE LA PLATAFORMA
La plataforma aloja las asignaturas que componen los Programas de Estudio del Colegio, todas ellas mantienen una estructura similar para facilitar su uso por parte de estudiantes y docentes. Así, la navegación por el portal y las asignaturas se torna fluida y accesible para quienes las utilicen.

Al entrar al portal, el estudiantado y profesorado inscrito en alguna de las asignaturas visualizará el siguiente tablero:

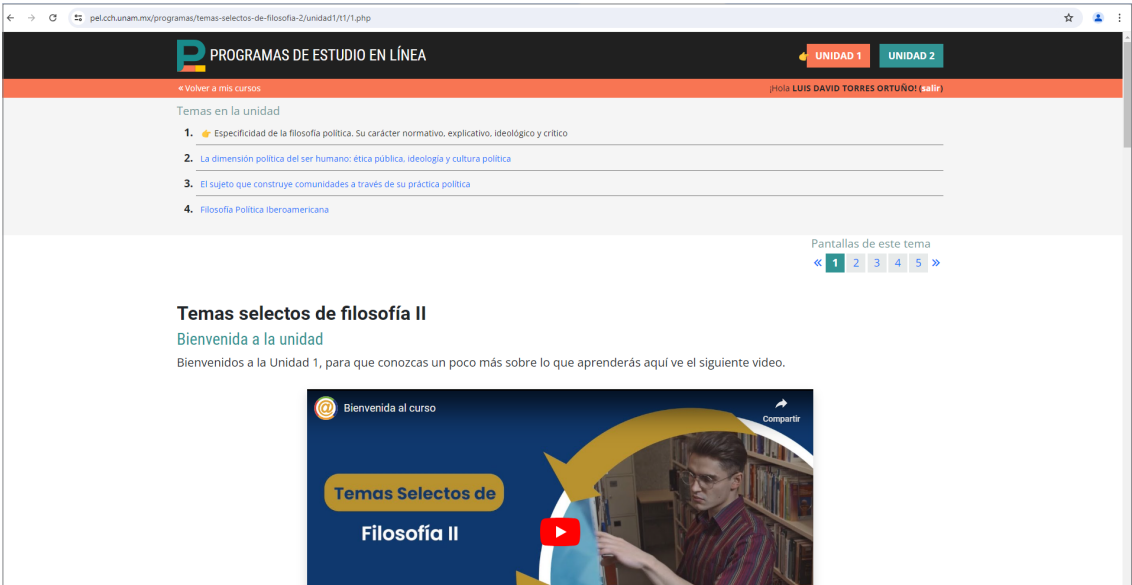


Al ingresar a la asignatura inscrita encontrarán una portada con la indicación de “Inicio” para comenzar a navegar:



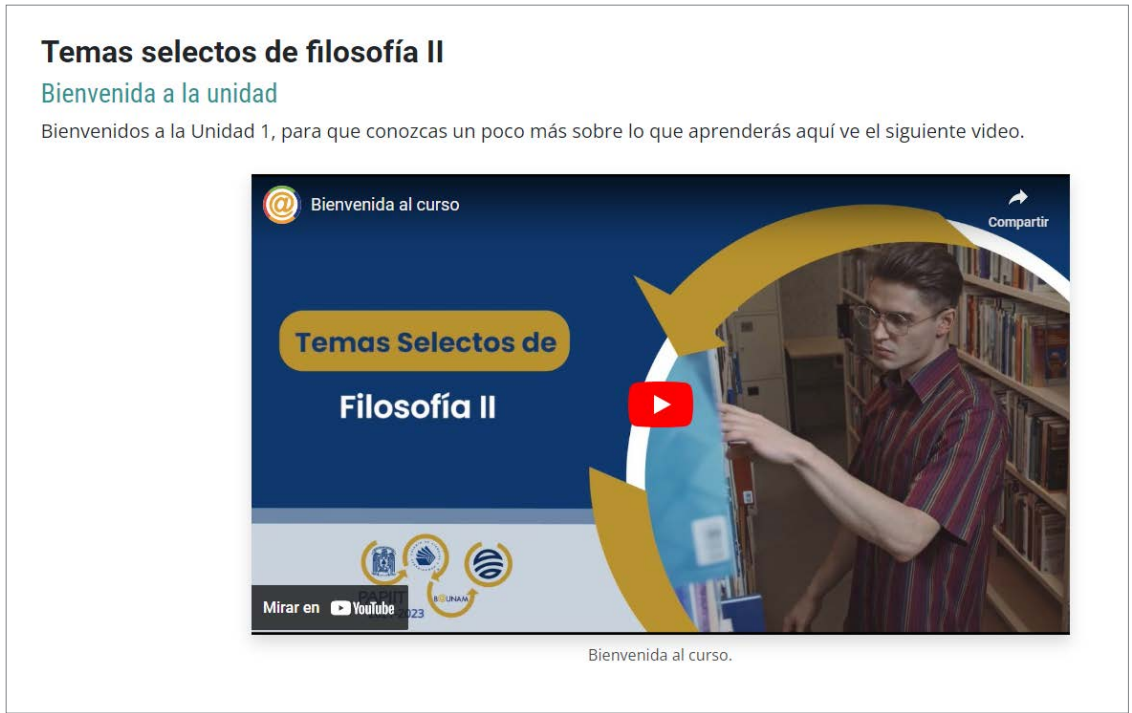
Para que los usuarios puedan ubicarse dentro del curso, hay un listado con los temas que se encuentran en la asignatura (parte superior izquierda), una indicación de la Unidad en la que se está (parte supe-

rior derecha), una barra con la numeración de las pantallas que componen el curso, de modo que los usuarios sepan en dónde se ubican, y puedan llevar un registro de su avance.



Cada asignatura cuenta con un video de bienvenida y uno de presentación por unidad, los cuáles fueron elaborados por los docentes que desarrollaron los conte-

nidos. El objetivo es que los estudiantes conozcan el contenido del curso y tengan el acompañamiento correspondiente por los docentes.



pel.cch.unam.mx/programas/temas-selectos-de-filosofia-2/unidad1/1/1.php

Pantallas de este tema

1 2 3 4 5

Para que conozcas un poco más sobre lo que aprenderás aquí ve el siguiente video.

Bienvenida a la Unidad 1

Bienvenida a la

Unidad 1

Mirar en

YouTube

23

Compartir

Bienvenida a la unidad 1.

Te damos la bienvenida a la **unidad 1 Filosofía Política**, en esta primera unidad aprenderás a definir la función de la filosofía política al diferenciarla de la ciencia y la acción políticas, primordialmente en sus dimensiones normativas y valorativas.

Para ello te invitamos a que realices una evaluación diagnóstica y posteriormente regreses a seguir con la lección.

Otra característica es que se realiza una evaluación diagnóstica con el objetivo de que los docentes conozcan los conocimientos previos del alumnado al inicio del curso.

Cada asignatura cuenta con actividades diversas para la evaluación continua

de los contenidos revisados. Entre estas están actividades de arrastrar, de completar, cuestionarios y participación en foros. En las imágenes siguientes se ven los ejemplos de un Foro y Arrastrar conceptos.

Para ello te invitamos a que realices una evaluación diagnóstica y posteriormente regreses a seguir con la lección.

Atrás

Pregunta 1

Sin responder aún

Señalar con bandera la pregunta

Editar pregunta

v1 (más reciente)

Término de donde deriva la palabra política, que utilizaban los griegos para referirse a la comunidad integrada por un conjunto de personas que residían en un territorio delimitado, autosuficiente con un gobierno propio.

☐ a. Ethos

☐ b. Polis

☐ c. Arjé

☐ d. Téčne

Página siguiente

Publicar respuestas: 2

Hacer publicaciones en foro: 1

Descripción de la actividad

Hemos revisado hasta el momento la relación entre filosofía política y ciencia política. Ha llegado el momento de detenernos a reflexionar en el foro de discusión "El componente esencial de la filosofía política" en torno a ¿Cuál es el carácter distintivo entre filosofía política y ciencia política? ¿Cuál es la importancia de los valores para la Filosofía política? ¿Los valores son necesarios para la ciencia política o no lo son? Tu respuesta debe argumentarse y para enriquecer la discusión deberás responder el comentario que publicó de al menos dos de tus compañeros.

Buscar en foros

Añadir un tópico/tema de discusión

Este foro permite que cada persona pueda iniciar un tópico/tema de discusión.

Grupos separados: Todos los participantes

Aún no hay tópicos/temas de discusión en este foro

FORO

☰

Marcar como hecho

Con base en el texto que acabas de leer. Arrastra las palabras que correspondan para completar las siguientes oraciones.

1. Según Leo Strauss, los temas que la filosofía política abarca de los grandes objetivos de la humanidad son:

2. La filosofía política consiste en adquirir conocimientos ciertos sobre la

3. A diferencia del filósofo político, el cual está interesado en defender la verdad; el está interesado en defender un determinado orden político.

4. La teología política toma como base la revelación

5. La lectura nos indica que la filosofía política ha caído en descrédito, uno de los motivos que se plantean es la separación que se ha hecho entre la ciencia política y una filosofía política científica.

6. Es una característica de las ciencias sociales positivista, que la hace imparcial ante el conflicto entre el bien y el mal, cualquiera que sea la forma en que el bien y el mal puedan ser interpretados

7. Cuando el hombre se impone explícitamente como meta la adquisición del conocimiento del bien en su vida y en su sociedad, entonces surge la

8. Para comprender lo político se debe aceptar la exigencia implícita o explícita de juzgar "lo político "en términos de

esencia de lo político

pensador político

divina

avalorativa

Ciencia política

idea política

Teoría política

afilosófica

libertad y gobierno

hechos y valores

bondad y justicia

filosofía política

ARRASTRAR CONCEPTOS

Los cursos también tienen recursos que apoyan y refuerzan los contenidos, hay videos, lecturas, podcasts, etcétera.

Para profundizar en el tema te invitamos a leer las páginas 359-366 del texto de Michel Foucault.





EL NACIMIENTO DE LA BIOPOLÍTICA.

ENERO - DICIEMBRE 2024 | EUTOPÍA

ASIGNATURAS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO

En la página del PEL pueden encontrarse las asignaturas categorizadas por área del conocimiento: Matemáticas, Experimentales, Histórico-Social y Talleres e Idiomas.

Asignaturas en línea por área			
Matemáticas	Experimentales	Histórico-Social	Talleres e Idiomas
Matemáticas I	Química I	Historia Universal Moderna Contemporánea I	TLRIID I
Matemáticas II	Química II	Historia Universal Moderna Contemporánea II	TLRIID III
Matemáticas III	Química IV	Teoría de la Historia I	TLRIID IV
Matemáticas IV	Física I	Historia de México I	Taller de Comunicación I
Taller de Cómputo	Física II	Filosofía I	Taller de Comunicación II
Cálculo Diferencia e Integral I	Física III	Filosofía II	Teoría de Lectura y Análisis Literarios I
Cálculo Diferencia e Integral II	Física IV	Temas Selectos de Filosofía I	Teoría de Lectura y Análisis Literarios II
Estadística y Probabilidad I	Biología I	Temas Selectos de Filosofía II	Taller de Diseño Ambiental I
Cibernética y Computación I	Biología II	Administración I	Taller de Diseño Ambiental II
Cibernética y Computación II	Biología III	Administración II	Taller de Expresión Gráfica I
	Biología IV	Derecho I	Taller de Expresión Gráfica II
	Ciencias de la Salud II	Antropología I	Latín I
	Psicología I	Economía I	Latín II
	Psicología II	Economía II	Inglés I
		Geografía I	Inglés II
		Geografía II	Inglés III
		Ciencias Políticas y Sociales I	Inglés IV
		Ciencias Políticas y Sociales II	



PROGRAMA DE ASESORÍA EN LÍNEA

A través de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) (anteriormente CUAIEED), se llevó a cabo el Programa de Asesoría en Línea (PAL) del 2022-2023. A las 29 asignaturas se inscribieron 2,618 jóvenes y acreditaron 1,195, lo que representó en 46% (Barajas Sánchez, 2023).

Para el ciclo escolar 2023-2024 se impulsó el Programa de Apoyo a la Recuperación Académica (PARA), a través de los Programas de Estudios en Línea se abrió la oferta a las 60 asignaturas, de ellas, hubo demanda para 35 asignaturas. Se inscribieron 1,340 estudiantes, el 34.70%, excluyeron los estudiantes que no cursaron la asignatura, debido a que en algunos casos no se registró ningún acceso a la plataforma. Los resultados se muestran a continuación:



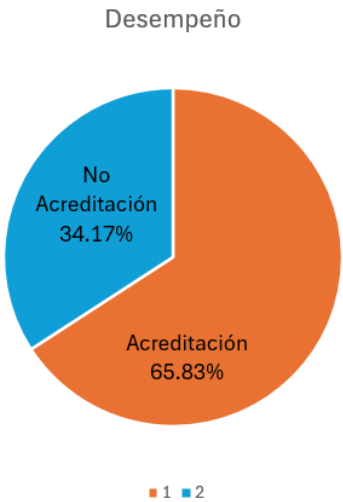
Tabla general de desempeño

Plantel	Inscritos	AC*	Porcentaje	NA**	Porcentaje
Azcapotzalco	64	49	76.56%	15	23.44%
Naucalpan	91	66	72.53%	25	27.47%
Vallejo	82	55	67.07%	27	32.93%
Oriente	443	279	62.98%	164	37.02%
Sur	195	127	65.13%	68	34.87%
Total	875	576	65.83%	299	34.17%

*AC-Acreditados.
**NA-No Acreditados.

La tabla muestra que, de un total de 875 estudiantes inscritos en el programa, 576 lograron acreditar la asignatura que cursaron. Lo que representa una tasa de acreditación del 65.83%, en comparación con el 34.17% que no acreditaron. En este periodo el PAL se realizó en conjunto la cuaed, lo que dificultó la realización de ajustes y planeaciones que han sido implementadas en el ciclo actual.

Gráfica 1. Acreditación



ACTUALIZACIÓN DEL PAL

Actualmente, el Programa de Asesorías en Línea se está impartiendo nuevamente con mejoras significativas basadas en las observaciones del programa previo (PARA). Entre los ajustes realizados se incluyen:

- **Capacitación a coordinadores.** Se llevaron a cabo sesiones informativas para los coordinadores de los planteles sobre el uso y las mejoras implementadas en el Portal Académico del Colegio.
- **Soporte técnico.** Se da apoyo técnico a toda hora a estudiantes, profesores y coordinadores a través del correo electrónico pel@cch.unam.mx. Este esfuerzo se realiza en colaboración con el coordinador del Programa de Asesorías de la Secretaría Estudiantil del Colegio.

Los resultados obtenidos de los programas PARA y PAL reflejan el compromiso y la colaboración efectiva entre estudiantes, docentes y coordinadores. Con las mejoras implementadas y el apoyo continuo, se espera que en las futuras ediciones del programa se fortalezca más la calidad educativa y el rendimiento académico de los estudiantes.

PROSPECTIVA

EXPANSIÓN DE LA OFERTA ACADÉMICA

Se anticipa una ampliación significativa de la oferta académica en línea, que abarque mayor variedad de asignaturas. Esta expansión permitirá a los estudiantes acceder a una educación con mayor calidad, sin las restricciones geográficas o temporales tradicionales.

INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS AVANZADAS

El PEL continuará integrando tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y la realidad virtual para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Estas herramientas ofrecerán experiencias más inmersivas e interactivas, facilitando una comprensión más profunda y práctica de los contenidos.

PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Con el uso de analítica de datos y plataformas de aprendizaje adaptativo, el PEL podrá ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas. Esto permitirá a los estudiantes progresar a su propio ritmo y recibir un apoyo específico en las áreas donde más lo necesitan.

FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Se prevé un continuo desarrollo profesional para el cuerpo docente, enfocado en competencias digitales y metodologías pedagógicas innovadoras. Esto asegurará que los profesores estén bien equipados para diseñar y facilitar cursos en línea de alta calidad.

MEJORA DE LA INFRAESTRUCTURA DIGITAL

Inversiones en infraestructura tecnológica asegurarán plataformas de aprendizaje más robustas, accesibles y seguras. Se espera una mejora en la conectividad y el acceso a recursos digitales para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación.

FOMENTO DE LA COLABORACIÓN Y COMUNIDAD

Los PEL se centrarán en la creación de comunidades de aprendizaje colaborativo, utilizando foros, redes sociales académicas y proyectos grupales para fomentar la interacción y el intercambio de ideas entre estudiantes y profesores.

EVALUACIÓN Y MEJORA CONTINUA

Se implementarán sistemas de evaluación continua para monitorear y mejorar la calidad de los programas en línea. El *feedback* de estudiantes y docentes será fundamental para identificar áreas de mejora y adaptar las estrategias educativas en consecuencia.

INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD

Se priorizarán estrategias para asegurar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, tengan acceso equitativo a los recursos educativos en línea. Esto incluirá el diseño de contenidos accesibles y posiblemente la provisión de apoyos tecnológicos específicos.

CONCLUSIONES

Los Programas de Estudio en Línea (PEL) se consolidan como una herramienta invaluable que proporciona a los estudiantes la posibilidad de cursar sus asignaturas a distancia, otorgándoles mayor flexibilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje. Esta modalidad ha demostrado ser una solución eficaz en situaciones de contingencia, se ha convertido en un recurso esencial para el refuerzo de contenidos y la profundización del conocimiento adquirido en el aula.

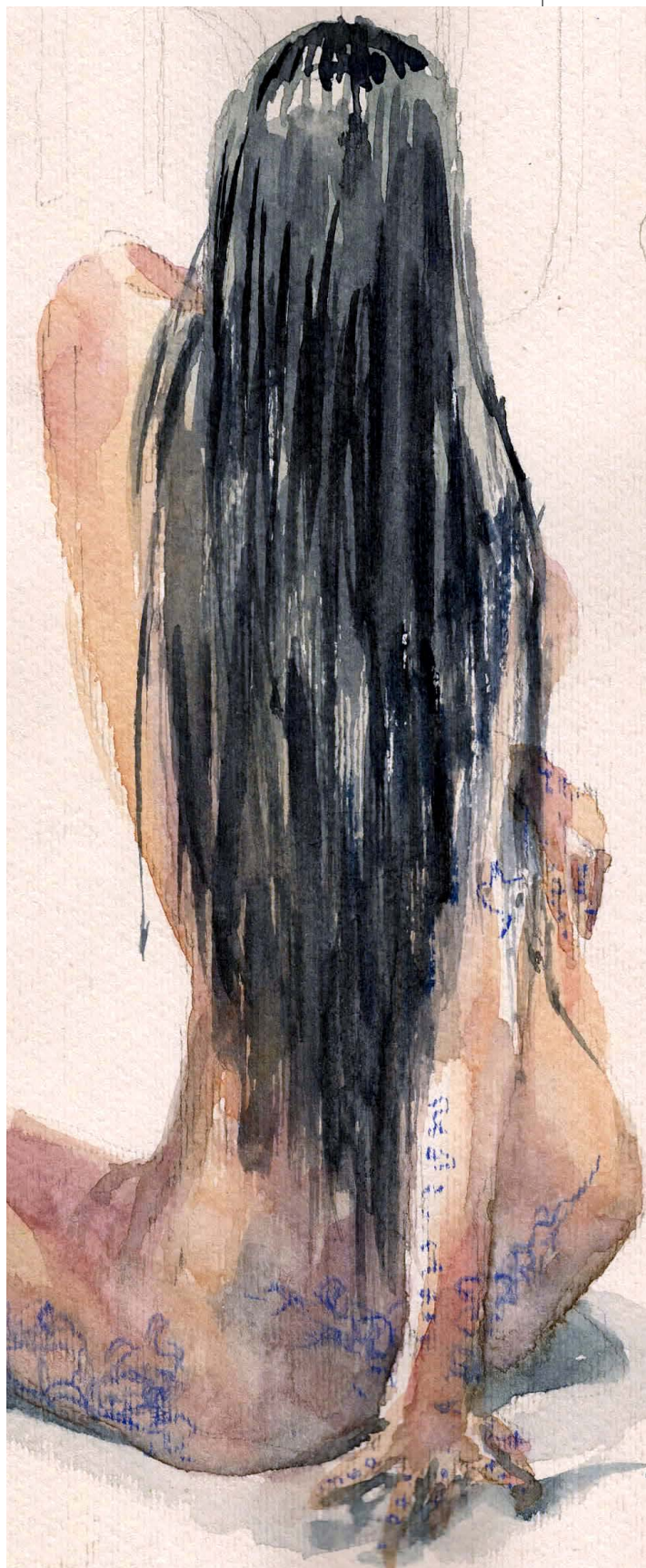
La combinación estratégica de herramientas tecnológicas con la vasta experiencia pedagógica del cuerpo docente del Colegio de Ciencias y Humanidades ha sido clave para el éxito de esta iniciativa, lo que ha permitido la creación de un entorno de aprendizaje dinámico y estimulante, en el cual cada estudiante tiene la oportunidad de alcanzar su máximo potencial tanto académico como personal.

En conclusión, los Programas de Estudio en Línea del Colegio están orientados para impulsar la transformación educativa en el ámbito digital. Con un enfoque en la innovación, la personalización y la accesibilidad, los PEL no solo ampliará las oportunidades de aprendizaje, sino que también preparará a los estudiantes para los retos y oportunidades del futuro, reafirmando el compromiso de la UNAM con la excelencia educativa y la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barajas Sánchez, B. (2020). Las clases en línea en el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 12 (24).

——— (2023). *Informe de trabajo 2022-2023*. CCH/UNAM.





SECCIÓN NOSOTROS"



LA TRANSALFABETIZACIÓN EN EL PERFIL DOCENTE DEL CCH

TRANSLITERACY IN THE CCH **TEACHING PROFILE**

FERNANDO MARTÍNEZ VÁZQUEZ

TANYA GRACIELA GUERRERO GONZÁLEZ

Resumen

El presente artículo ofrece la noción de transalfabetización como una propuesta de formación docente y su pertinencia para formar parte del perfil del profesor de nivel medio superior del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Los planteamientos que se presentan son producto del trabajo colectivo realizado por el Seminario Interplantel e Interdisciplinario de Estrategias Transmedia del CCH¹ y parten de una propuesta que retoma las necesidades formativas que tienen las y los estudiantes en un entorno mediado por tecnologías.

¹ El Seminario Interplantel e Interdisciplinario de Estrategias Transmedia está integrado por las siguientes profesoras y profesores: Adriana Hernández Ocaña (Ciencias Experimentales-Vallejo), Adriana Hernández Jiménez (Talleres-Azcapotzalco), Mariel Alejandra Robles Valadez (Histórico-Social-Vallejo), Haydee Venosa Figueroa (Idiomas-Sur), Patricia Trejo Cerón (Talleres-Naucaupan), Laura Noemy Pérez Cristino (Talleres-Azcapotzalco-Invitada), Carlos Alonso Alcántara (Talleres-Sur), Juan Manuel Jáquez García (Histórico-Social/Estudios Técnicos Especializados-Sur/Naucaupan), César Alonso Huitrón (Vallejo-Talleres) Alan Miguel Monsalvo Pantoja (Talleres-Vallejo) y los autores de este artículo.

Palabras clave: transalfabetización, alfabetización mediática, alfabetización transmedia, competencias transmedia, perfil docente.

Abstract

The present article defines the notion of transliteracy as a teaching training proposal aimed at improving the professional profile of educators at the Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) high school. The insights in this paper resulted from a collaborative work by the Intercampus and Interdisciplinary Seminary of Transliteracy Strategies in CCH and are based on a feasible proposal that addresses student's formative needs, in an environment mediated by digital technology.

Keywords: transliteracy, media literacy, transmedia literacy, transmedia skills, educators' profile.

INTRODUCCIÓN

Los cambios tecnológicos que se han suscitado en los últimos 20 años han impactado en todos los ámbitos de la vida social, política, económica, cultural y educativa a nivel mundial. Su incidencia también se puede observar en el contexto mexicano actual, en donde la sociedad, en permanente situación de hiperconexión, realiza la mayor parte de sus actividades e interacciones a través de dispositivos tecnológicos².

Indudablemente, el uso de dispositivos electrónicos conectados a internet se aceleró a partir de la pandemia de Covid-19, siendo el educativo el sector más involucrado cuando se exigió que profesores y alumnos pusieran en juego sus habilidades digitales aprendidas (formal o informalmente) para poder responder a la emergencia sanitaria.

Lo anterior, junto con la incorporación y apropiación de lo digital a las aulas virtuales y presenciales, y la integración de los saberes y habilidades informales desde los contextos cotidianos de los alumnos, han puesto en jaque las formas de enseñar debido a dos razones: primera, los saberes y la autoridad del docente, como un sujeto poseedor del saber entraron en crisis; segunda, los alumnos —y también los profesores— están expuestos a una gran cantidad de información y sin las habilidades suficientes para interactuar de manera crítica con ella. Esto nos coloca ante una situación compleja con relación a la sesgada apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que nos lleva a pensar en la necesidad de adopción de nuevas formas de alfabetización:

2 Lo anterior se plantea considerando que en México existe una brecha digital y que los planteamientos que aquí se exponen no parten de generalizar que todas las y los alumnos tienen acceso a dispositivos electrónicos, ni han desarrollado habilidades digitales plausibles, pues sus condiciones económicas y sociales no les permiten el acceso a tecnologías, conexión de internet, alfabetización mediática y tecnológica; ni a prácticas no formales para desarrollar habilidades y competencias.

En perspectiva, se parte de un panorama que se caracteriza por la llegada de nuevas alfabetizaciones que requieren ser discutidas a la luz de los fines educativos apropiados socialmente, los cuales implican repensar el diseño curricular, los medios didácticos dispuestos y las competencias que se proponen los ciudadanos como objetivos de formación (Durán y Machuca, 2022: 52).

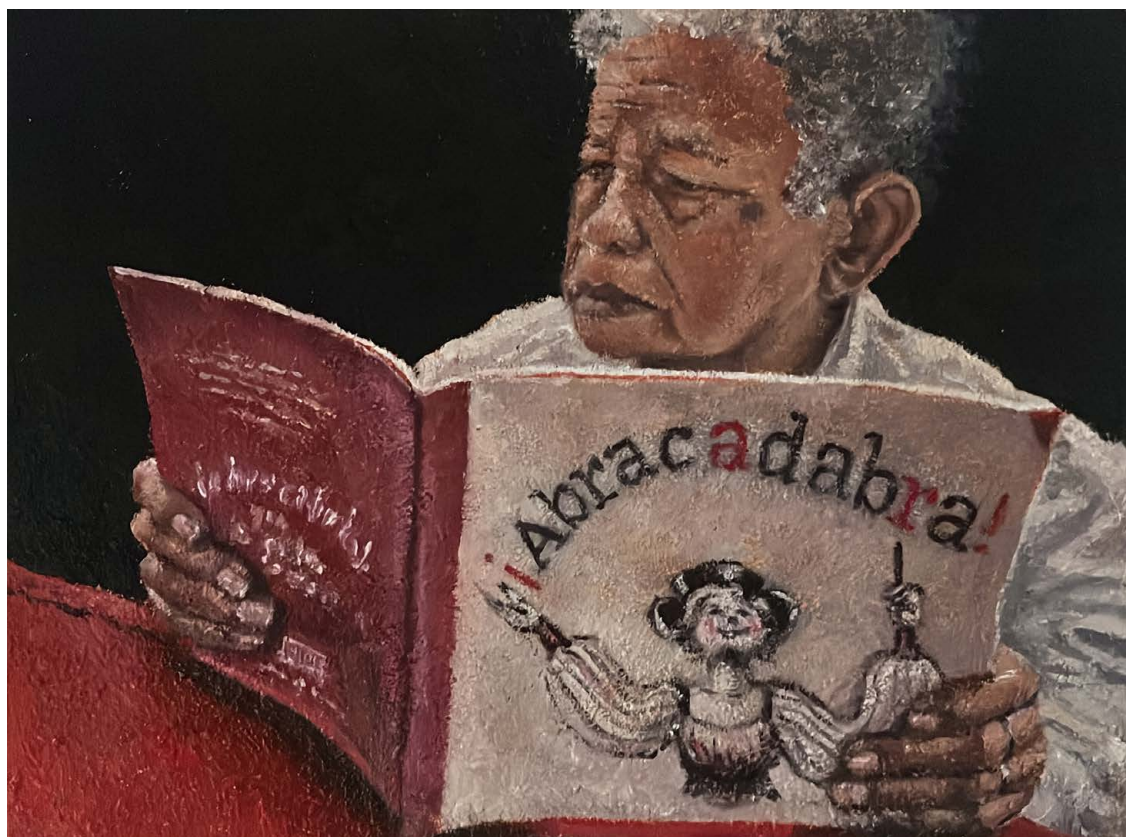
Abordar el problema desde el uso real de las tecnologías (Lugo, 2022) frente a la convergencia digital, conlleva comprender que la noción de alfabetización de la cual deriva la serie de habilidades, conocimientos y destrezas que se desarrollan en el alumnado, debe vincularse estrechamente con las necesidades de su entorno y las motivaciones formativas de las y los estudiantes.

Se hace necesario reflexionar acerca del perfil docente bajo esta mirada y desde los cambios tecnológicos, sociales, políticos y culturales, recuperando el sentido de la misión del Modelo Educativo. Colocar a las y los alumnos en el centro del proceso formativo, significa desarrollar en ellos las habilidades que les permitan una nueva aproximación a su realidad.

DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA A LA TRANSALFABETIZACIÓN

Las nuevas alfabetizaciones exigen una revisión de los diseños curriculares, además de los perfiles docentes que respondan a las necesidades actuales y a los contextos, con el propósito de garantizar la libertad de expresión, el derecho a la información y la conformación de una ciudadanía crítica que garantice la consolidación de la vida democrática.

A partir de los cambios sociales con relación a los procesos formativos, se han manejado distintos conceptos de alfabetización que van de la mano con las oportunidades de aprendizaje, el desarrollo económico y la participación de la vida social en su contexto (Lugo, 2022). Desde una noción clásica, entendida como el aprender a leer y escribir, hasta las llamadas alfabetizaciones informacionales, mediáticas y transmedia.



Paulo Freire (1921) fue el primero en presentar la idea de la lectura en una dimensión más amplia y social, enfatizando que leer no sólo concierne a los textos escritos, sino al ámbito social. Se “lee” a la sociedad para comprenderla y transformarla, así mismo para escribir y expresar lo que se piensa y se siente, principalmente respecto a los grupos marginados social y económicamente: los “sin voz”.

De lo anterior, y promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), se han desarrollado diversas propuestas de alfabetización: alfabetización mediática, alfabetización informática, alfabetización cultural, entre otras. En particular, por alfabetización mediática se entiende:

un conjunto de competencias/saberes relacionados a nuestra experiencia comunicativa y mediática, las cuales pueden agruparse a partir de la interpretación, gestión y manejo de información y contenidos mediáticos y sociodigitales, y se enfoca en el desarrollo

alfabetizador de diferentes habilidades que logren transformar los tipos de interacciones que las personas hacen y tienen con lo informacional y mediático de sus entornos (Corona, 2022: 74).

En esta noción prevalece la importancia que tiene el uso de las nuevas tecnologías que no solo incide en la configuración de nuevas prácticas comunicativas para que los individuos se expresen por sí mismos, sino también en las formas de obtener, jerarquizar y gestionar la información del entorno para su aprovechamiento cognitivo (Scolari, 2018).

Esta serie de habilidades y destrezas contenidas en la alfabetización mediática permiten acceder, entender y evaluar críticamente a los medios y sus contenidos en una amplia gama de contextos comunicativos (Pereira y Moura, en Scolari, 2018). Se integran a la noción de alfabetización transmedia que desarrolla competencias suficientes para que los individuos actúen en una sociedad marcada por la convergencia digital, generando una cultura de la participación desde la produc-

ción, el intercambio y el consumo de contenido. El desarrollo de historias y relatos que se distribuyen por distintos medios activan procesos cognitivos diferentes y, por ende, ponen en práctica habilidades obtenidas tanto de ámbitos formales e informales de aprendizaje, que incluyen una faceta tanto oral como escrita.

De esta vertiente deriva la necesidad de plantear enfoques didáctico-pedagógicos que posibiliten integrar y situar las diversas alfabetizaciones en contextos sociales, culturales, políticos y comunicativos que contengan, maticen y orienten las propuestas de formación docente, tomando como planteamiento general el concepto de transalfabetización, desarrollado más adelante; haciendo énfasis en la necesidad de incluir estas nuevas alfabetizaciones en el perfil de las y los docentes de todas las áreas de conocimiento del Colegio: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación, al igual que los departamentos de Idiomas y Opciones Técnicas.

TRANSALFABETIZACIÓN: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA LAS Y LOS DOCENTES DEL CCH

La alfabetización en la época actual, y en el contexto de la educación, debe ser entendida como una posibilidad de acceder a los medios de la época en que vivimos para poder participar en las diferentes áreas de la vida social. En la actualidad, los medios han incorporado diversas posibilidades discursivas y transdiscursivas basadas en la hipertextualidad, la multimedialidad y la interactividad, por mencionar algunas.

Los avances tecnológicos han generado nuevos entornos digitales en los que los actores sociales asumen roles activos para expresar, interactuar y asumir un papel de agentes, tomando decisiones y ejerciendo su capacidad de elección. En consecuencia, surge la necesi-

dad de considerar el desarrollo de habilidades y competencias que los individuos requieren para la participación activa en las distintas formas de comunicación digital.

Un elemento importante en esta propuesta es la necesidad de desarrollar competencias para la cultura participativa: que los alumnos sepan cómo los medios condicionan su percepción del mundo y desarrollen competencias éticas al consumir y publicar contenido en ellos. La enseñanza debe ubicarse en un contexto amplio para responder a las necesidades de alumnos, profesores, instituciones y de la sociedad en general.

La transalfabetización se presenta como un concepto que integra a la alfabetización mediática y transmedia para aprovechar el desarrollo personal y comunicativo de los alumnos y profesores, considerando habilidades relacionadas con la recepción, la producción de medios, la interacción, convivencia, participación, el uso de plataformas, códigos, textos para la construcción de una ciudadanía crítica. Lugo la define como:

el proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios, así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilitan los medios y plataformas contemporáneos y disponibles para comunicarse. La diversidad de esferas que abarcan el desarrollo pueden sobreponerse y son: intelectual, emocional, creativa, cultural, profesional, ética y ciudadana. La recepción y la producción abarcan los diferentes textos y códigos de significación disponibles en un contexto transmediático: textos monomediáticos, multimediales, hipermediales, interactivos y transmediáticos; códigos: sonoro, gráfico, auditivo, audiovisual, computacional y lúdico. (2022: 111).



A partir de los cambios sociales con relación a los procesos formativos, se han manejado distintos conceptos de alfabetización que van de la mano con las oportunidades de aprendizaje”.

Es importante que el alumno alcance **niveles de metalectura**, es decir, observe de manera crítica su propio consumo, lo que produce y comparte.

De acuerdo con la autora, la transalfabetización se puede dividir en tres dimensiones: recepción, producción y participación. En el caso de la recepción, implica trabajar la manera activa en la que el receptor diseña el significado de lo que consume como parte de un proceso sociocultural en el que se negocia el significado, considerando los grupos a los que está adscrito, así como la posibilidad de identificar lenguajes.

En el caso de la dimensión de producción, se consideran las habilidades para el diseño, producción, expresión y distribución de mensajes de manera responsable y ética. Por último, la dimensión de la participación, entendiendo por ésta la experiencia social que debe tener el alumno de ser o estar afiliado a comunidades sociales, en las que puede intervenir de manera activa, considerando dimensiones generales del ser, como la toma de conciencia sobre su cuerpo, sus emociones y habilidades como el hacer, hablar, sentir y, principalmente, pertenecer. En general las tres dimensiones se pueden resumir en educar para participar y formar parte del mundo.

Por último, en los procesos es importante que el alumno alcance niveles de metalectura, es decir, observe de manera crítica su propio consumo, lo que produce y comparte; y que desarrolle actitudes éticas y comprometidas con su entorno social y comunicativo. En ese escenario se ubica la necesidad de formar al docente en la transalfabetización, lo cual amplifica y modula sus alcances como una propuesta que va más allá del aula y dialoga con otras alternativas educativas. De acuerdo con Lugo (2022: 116-127) las habilidades que se desarrollan a partir de la transalfabetización son las siguientes:

Dimensión [proceso] de recepción. Contempla la productividad semiótica, es decir, la manera activa en la que el receptor construye el significado. Este proceso de construcción de sentido es sociocultural y se produce a través de la negociación de significados con los

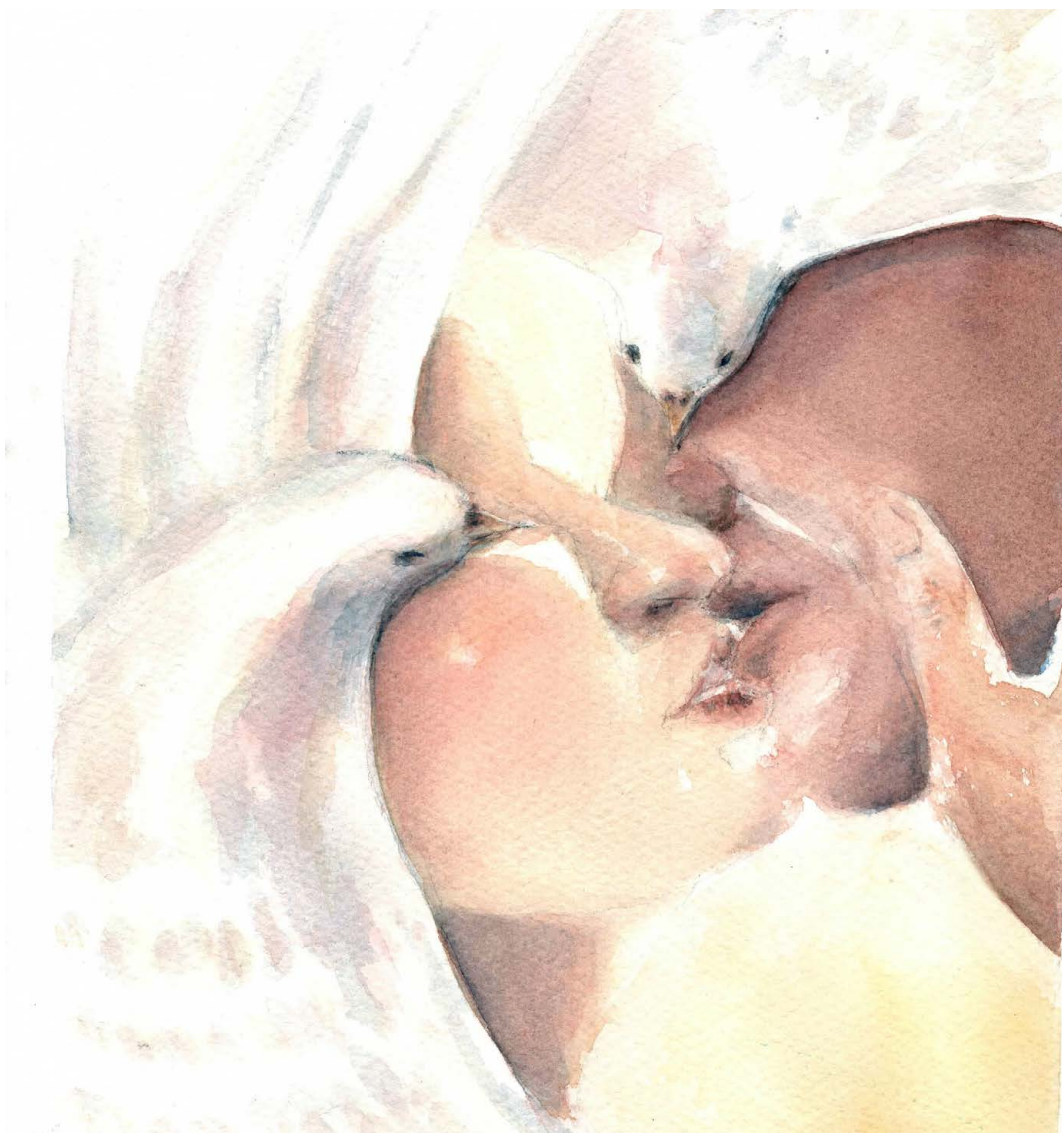
grupos en los que se ubica el actor educativo: familia, comunidad de interés, aula, grupo de extraescolares, etcétera.

Dimensión [proceso] de producción y competencias. Contempla el diseño, producción, expresión de productos comunicativos propios y la consciencia acerca de las implicaciones del contenido, lenguaje y la representación que comunican explícita e implícitamente; ejerciendo su derecho a la expresión consciente y responsable de sus contenidos. Igualmente debe tener la capacidad de valorar los propósitos de la creación de cada texto: uso personal o para comunicarse con otros.

Proceso de participación. Se entiende como la experiencia de afiliación a comunidades y la posibilidad de intervenir en empresas de tipo social, promoviendo una participación personal, combinando el hacer, hablar, sentir y pertenecer que incluye el cuerpo, la mente y las emociones.

La reflexividad del ser transmediado. Capacidad de meta lectura o meta aprendizaje del propio individuo y la capacidad de autoobservar su propio consumo; por ejemplo, reflexionar por qué les gustan o interesan ciertos medios, productos comunicativos y contenidos, analizar por qué tienen éxito, individual o colectivamente, qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, emotivo, cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etcétera; identificar los personajes y las situaciones de las historias para observar si dicha identificación sirve para el crecimiento personal o si a través de ella se ejerce manipulación:

Se considera que esta sería la gran competencia del prosumidor —observarse y reflexionar sobre sí mismo— pero se propone que esta reflexión no debe ponerlo alerta como consumidor, sino que se debe promover una visión de agencia en el propio prosumidor que lo empodere para sentirse gestor y responsable;



para que se descubra no como posible víctima de los corporativos mediáticos sino en pro de su empoderamiento, como ser agente activo y como ser ético y responsable de lo que dice, distribuye y construye como participante dentro y fuera de la red. (Lugo, 2022: 124).

Finalmente, otros elementos que podemos agregar a la propuesta de la transalfabetización es la posibilidad del reconocimiento de la singularidad del estudiante en sus estrategias de aprendizaje y en su realidad; la experiencia debe ser significativa y basada en su horizonte cercano, permitir al alumno participar activamente en la creación de su propio conocimiento y vincularlo a sus experiencias y aprendizajes previos, lo que resulta en una

imbricación fuerte con el Modelo Educativo del Colegio.

La transalfabetización implica el empleo de múltiples recursos y medios, la implementación de estrategias de indagación, negociación y trabajo en red para lograr objetivos individuales y comunes. Se concibe el aprendizaje como un proceso activo en cuyo centro se encuentra el estudiante y su contexto social, con la intención de involucrar situaciones complejas que vive en su vida cotidiana. Se relaciona directamente con los planteamientos constructivistas, que entienden el aprendizaje como un proceso con carácter intrapersonal e interpersonal, de conocimiento nuevo que se integra a experiencias y aprendizajes previos.

La evaluación que se plantea es de tipo formativa, particularmente se considera el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo con el propósito de resolver un problema hipotético o real, para que las y los alumnos pongan en juego sus conocimientos previos para que el trabajo colaborativo permita la construcción de comunidades de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Desde el Seminario Interdisciplinario e Interplanteles de Estrategias Transmedia del CCH planteamos la necesidad de considerar a las alfabetizaciones, y en particular a la transalfabetización, como una propuesta a considerar para el perfil docente y para las futuras actualizaciones de los Programas de Estudio, pues permite responder a los retos y necesidades del entorno en el que viven los alumnos, ratifica la pertinencia y vigencia de los principios educativos de *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*, a través del fomento de aprendizajes transversales e interdisciplinarios.

Es una perspectiva de enseñanza necesaria para considerarse como parte del perfil docente, de ahí la necesidad de difundir esta propuesta en el Colegio e implementar cursos de formación que acerquen su conocimiento a las y los profesores de las distintas áreas y departamentos. La transalfabetización responde a una sociedad en constante cambio y a las necesidades de los alumnos en su entorno, mediado por tecnologías para las que requieren el empleo de recursos cognitivos, habilidades y vínculos que les permitan interactuar socialmente y participar en los procesos sociales y políticos de nuestros tiempos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparici, R. y Osuna, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En Aparici R.

(coord.), *Educomunicación más allá del web 2.0*. [pp. 307-316]. Gedisa.

Area, M. y Ribeiro, M. T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

Corona-Rodríguez, J. (2022). De la alfabetización mediática e informacional a los alfabetismos transmediales: ideas para una actualización e implementación posible. En Corona-Rodríguez, J. M. y Orozco, G. (coords.), *Alfabetismos mediáticos participativos. Propuestas conceptuales y recuentos empíricos*. [71-89]. AMIDI-Tintable.

Durán, B. y Machuca, G. (2022). Alfabetización mediática e informacional: desde nuevas competencias hacia los nuevos currículos. En Corona-Rodríguez, J. M. y Orozco, G. (coords.), *Alfabetismos mediáticos participativos. Propuestas conceptuales y recuentos empíricos*. [51-69]. AMIDI-Tintable.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38 (XIX), 75-82.

González-Martínez, J. et al. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. *Comunicación y sociedad* (33), 15-40. <https://drive.google.com/file/d/1WmDdUYtxE-cec-YJ1-bHa3f9QuRjmXE4/view>

Lugo, N. (2022). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización*. Universidad Iberoamericana León-ITESO.

Molas, N. (2018). *La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en la educación*. Editorial uoc. <https://drive.google.com/file/d/1NpC-KG42VZSgKnbhblecW-njXS6kf4nYt/view>

Scolari, C. et al. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Universitat Pompeu Fabra. https://drive.google.com/file/d/1xnmTM-24Vs5QG9gHeuOB_tVkwgvoTVNgE/view



Se concibe el aprendizaje como un proceso activo en cuyo centro se encuentra el estudiante y su contexto social.



ALGUNAS IDEAS PARA EL PERFIL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS

EN EL FUTURO DEL CCH

SOME IDEAS FOR THE PROFILE OF THE **MATHEMATICS**
TEACHER IN THE FUTURE AT CCH

MIGUEL ÁNGEL HUERTA VÁZQUEZ
SANDRA ARELI MARTÍNEZ PÉREZ

Resumen

Este texto propone algunas ideas para un perfil ideal del docente de Matemáticas en el Colegio, incluyendo conocimientos sólidos del área y habilidades pedagógicas en la enseñanza, conocimiento sobre la resolución de problemas, uso de la tecnología en la enseñanza y formas de mejorar continuamente su desempeño docente de cara al futuro.

Palabras clave: perfil docente, conocimientos del profesor, resolución de problemas, desarrollo profesional.

Abstract

This text proposes some ideas for an ideal CCH mathematics teacher's profile, including a strong foundation in mathematics, both pedagogical and problem-solving skills, and integration of technology in teaching. It also considers the importance of finding ways to enhance continuously their teaching performance facing the future.

Keywords: teacher profile, teacher knowledge, problem solving, professional development.

INTRODUCCIÓN

El impacto del Covid-19 en la educación ha sido un tema mundial de gran importancia. La pandemia ha llevado a implementar cierres de escuelas y universidades, lo que ha resultado en un aumento en el aprendizaje a distancia y la enseñanza en línea. Sin embargo, esto también ha presentado desafíos significativos en la equidad

del aprendizaje, debido a la brecha digital y la falta de acceso a tecnología y recursos para algunos estudiantes.

La UNAM, y en particular el Colegio de Ciencias y Humanidades, no están exentos de estos cambios y probablemente no podamos volver a la forma anterior de educación. Por lo tanto, es necesario explorar y discutir los cam-

bios y requisitos en el perfil del profesor de matemáticas que el Colegio necesita para enfrentar estos tiempos inciertos. Con una inminente actualización de la *Orientación y Sentido de las Áreas* del Plan de Estudios (CCH, 2006), es probable que haya cambios en los Programas de Estudio y, por lo tanto, es importante considerar cómo el perfil del profesor de matemáticas debe adaptarse a estos cambios.

UN PERFIL DEL DOCENTE DE MATEMÁTICAS ACTUALIZADO

El papel del docente en la educación matemática ha cambiado con el pasar del tiempo. La necesidad de profesores capaces de transmitir de manera eficaz los conceptos matemáticos y preparar a los estudiantes para el futuro es cada vez más importante.

Para ello, se requiere un perfil docente con un conocimiento sólido de las matemáticas, con habilidades pedagógicas claras y sencillas para explicar conceptos complejos, un enfoque en el aprendizaje que tenga en cuenta las necesidades individuales de cada estudiante y habilidad para fomentar la resolución de problemas matemáticos. Además, capacidad para utilizar herramientas tecnológicas y conocimiento del software de aprendizaje de las matemáticas es esencial.

El futuro profesor de Matemáticas debe ser una persona inclusiva, con habilidades para fomentar un ambiente de aprendizaje diverso y una pasión contagiosa por las matemáticas.

Por otro lado, el Colegio se ha destacado por la formación de alumnos críticos, que aprenden *a aprender, a hacer y a ser*. Por ello, los profesores deben ser capaces de fomentar un aprendizaje dinámico y participativo, en el que el estudiante se involucre activamente.

CONOCIMIENTO SÓLIDO DE MATEMÁTICAS Y HABILIDADES PEDAGÓGICAS: EFICACIA EN LA ENSEÑANZA

Un profesor de Matemáticas debe tener un conocimiento profundo de álgebra, geometría, trigonometría, cálculo y estadística, además de comprensión de cómo enseñarlos de manera efectiva. Para lograr esto, es necesario tener en cuenta un marco teórico como

el Conocimiento Matemático del Profesor para su Enseñanza (МКТ) propuesto por Ball, Thames y Phelps (2008). Este marco define el conocimiento necesario para enseñar matemáticas y lo divide en dos dominios: Conocimiento de la Materia (SMK) y Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK).

Por ejemplo, un profesor de Álgebra del Colegio debería poseer los siguientes conocimientos acerca del Conocimiento de la Materia: conocimientos básicos de las operaciones y de los números reales y su uso en la resolución de propiedades lineales y cuadráticas; el concepto de función, gráfica de una función y notación de sistemas de ecuaciones; poder resolver problemas complejos de álgebra lineal; conocimientos de la teoría de grupos y métodos avanzados para resolver sistemas de ecuaciones; comprender la relación entre el álgebra lineal y otras ramas de las matemáticas, y la capacidad de identificar conexiones entre las propiedades y operaciones de los números reales y su aplicación en la resolución de ecuaciones.

Del Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK): información acerca de los errores comunes de los estudiantes en álgebra y la capacidad de predecir y adaptar la enseñanza para superar estos obstáculos; tener la capacidad de planificar una secuencia de enseñanza efectiva y evaluar diferentes representaciones de una misma idea algebraica, así como tener el conocimiento de los aprendizajes y contenidos del álgebra del Colegio y su relación con otros cursos de matemáticas y otras asignaturas.

Es fundamental que los profesores del CCH tengan conocimientos acerca de cada rama de las matemáticas que se imparten en el Colegio, así como también habilidades de cómo enseñarlo. Además, debe estar familiarizado con la metodología didáctica: la resolución de problemas.

HABILIDAD PARA FOMENTAR LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La metodología en el Colegio se enfoca en la resolución de problemas como medio para motivar a los estudiantes y fomentar su re-

flexión. Esto promueve el trabajo en equipo, el diálogo y la responsabilidad en el proceso educativo, así como también desarrolla habilidades de pensamiento que permiten a los estudiantes aprender a aprender y aprender a hacer (CCH, 2016: 6).

Un docente efectivo en fomentar la resolución de problemas presentará situaciones desafiantes y relevantes, motivará a los estudiantes a resolverlos y proporcionará retroalimentación para mejorar. De esta manera, los alumnos pueden desarrollar su habilidad para resolver problemas matemáticos de manera eficiente y efectiva, lo que tendrá un impacto positivo en su aprendizaje y su desempeño en las matemáticas (Vanderbilt University, s/f).

Para George Polya (1990), el profesor debe ponerse en el lugar del alumno, debe ver su caso, debe intentar comprender lo que pasa por su mente y hacer una pregunta o indicar un paso que se le podría haber ocurrido.

Por otro lado, una manera de incentivar la resolución de problemas es a través de la modelización, que podemos definir como el intento de describir alguna parte del mundo real en términos matemáticos; dichos modelos matemáticos han sido construidos en todas las ciencias, tanto físicas, como biológicas y sociales. Los elementos que lo componen son tomados del cálculo, el álgebra, la geometría y otros campos afines (Brito Vallina *et al.*, 2011).

La modelización ayuda al enfoque de resolución de problemas al proporcionar una herramienta para identificar, examinar y comprender los problemas a ser resueltos. Esto permite que los estudiantes aprendan cómo estructurar un problema y buscar soluciones. También apoya a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, al permitir que prueben sus hipótesis y modelos a través de la manipula-

ción de los datos y las variables del problema (CTLTM, 2021).

Existen varios ejemplos de enseñanza con modelización, uno de ellos es el de Ortega y Puig (2015), en el que durante una clase se enseñan los conceptos de familia de funciones y parámetro a través del proceso de modelización, utilizando tabletas para obtener datos. Los resultados muestran que los alumnos recurren a sus conocimientos previos para explicar su elección de la función cuadrática y tienen una concepción absoluta del tiempo, apelando a los recursos, un elemento importante de la resolución de problemas planteada por Shoenfeld (1985).

Otro estudio donde se usa la modelización para la enseñanza es el que Molina *et al.* (2018) llevan al aula para la modelización de la enseñanza de las funciones trigonométricas a través del uso de estos modelos y tecnologías. Los estudiantes comprendieron mejor la trigonometría y el estudio demuestra cómo la modelación matemática es un recurso y un componente esencial para la actividad matemática escolar.

La resolución de problemas es una habilidad crucial en el aprendizaje y la vida, por lo que es importante enseñar a los estudiantes cómo abordar y resolver problemas de manera efectiva. En este sentido, la investigación ha demostrado que la modelización es una forma eficaz de enseñanza, ya que permite a los estudiantes crear modelos sencillos basados en datos reales y resolver problemas básicos. La tecnología (como celulares, computadoras, sensores y aplicaciones computacionales) juega un papel importante en estas investigaciones educativas, al permitir completar la tarea de enseñanza de una manera más efectiva. Es importante considerar que el uso de la tecnología es un tema importante en la enseñanza y resolución de problemas.



Es importante que los profesores de Matemáticas tengan un desarrollo profesional continuo para mejorar su enseñanza”.

CONOCIMIENTO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS Y SOFTWARE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

La tecnología está cada vez más presente en nuestra vida cotidiana, y su impacto en la educación no puede ser ignorado. En particular, los profesores de Matemáticas deben estar al tanto de los avances tecnológicos y su aplicación en el aula, para ser profesores efectivos. Después de la pandemia de Covid-19 se aceleró el uso de la tecnología para la enseñanza de las matemáticas, tales como el aprendizaje en línea y la educación remota. Además, herramientas tecnológicas como plataformas virtuales, aplicaciones móviles y software de enseñanza interactiva también ganaron popularidad, y muchas de esas tecnologías llegaron para quedarse (UNESCO, 2020).

El uso de la tecnología en la enseñanza de las matemáticas puede mejorar el desarrollo de habilidades de los estudiantes, como la formación de conceptos y estrategias para resolver problemas matemáticos. También puede ser una herramienta efectiva para presentar métodos matemáticos que no están disponibles con el uso de papel y lápiz (Trigo *et al.*, 2003).

Por lo tanto, es importante que los docentes estén capacitados en el uso de la tecnología para comunicarse, acceder y compartir recursos con los estudiantes y para incorporar su uso en las actividades de enseñanza dentro y fuera del aula.

Además, la llegada de la inteligencia artificial puede tener efectos positivos o negativos en la enseñanza, dependiendo de cómo se utilice, por lo que los profesores deben estar informados sobre las herramientas tecnológicas.

CÓMO MEJORAR EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

Históricamente en la UNAM, y el CCH en particular, se han hecho esfuerzos para desarrollar profesionalmente a los profesores, en particular se han dado cursos, diplomados y maestrías —como la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)— con ese fin.

A pesar de que la Universidad Nacional ofrece una amplia gama de cursos, diplomados y maestrías, los docentes no siempre encuentran satisfacción en estos programas, ya que los ven como aislados y sin relación entre sí, así como con poca influencia en su enseñanza diaria (Sánchez Mendiola y Martínez Hernández, 2019: 67-68).

La transmisión de conocimientos y habilidades a los nuevos profesores se ha dado a través de la socialización con docentes experimentados de manera informal, pero no es tan efectiva.

Una alternativa para mejorar los saberes de los profesores es a través de las comunidades de aprendizaje profesional, como el *lesson study*. Este proceso es colaborativo y consiste en que los profesores trabajan juntos para planificar, enseñar y evaluar lecciones. Así, pueden observar y aprender de sus colegas en acción, reflexionar sobre su propia práctica y recibir retroalimentación valiosa. Al participar en este tipo de comunidades, los profesores pueden mejorar su práctica, aumentar su conocimiento y habilidades y, en consecuencia, ser más efectivos en el aula.

Algunos esfuerzos se pueden observar en los trabajos de Salinas (2016) con profesores de estadística de diversos planteles del Colegio, o en Huerta Vázquez (2020) con docentes del plantel Azcapotzalco. Una posibilidad es que las autoridades hicieran esfuerzos para institucionalizar ese tipo de iniciativas para mejorar el conocimiento de los profesores de Matemáticas, para así mejorar su perfil de cara al futuro.

En resumen, es fundamental que los profesores de Matemáticas tengan un desarrollo profesional continuo para mejorar su enseñanza y lograr un aprendizaje más efectivo en los estudiantes. Por eso es necesario explorar nuevas alternativas, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje profesional, para mejorar los conocimientos y habilidades de los profesores. En este sentido, es importante que las autoridades de la UNAM apliquen medidas para institucionalizar estas iniciativas y mejorar el perfil profesional de los docentes de matemáticas.

El Colegio se ha destacado por la formación de alumnos críticos, que **aprenden a aprender, a hacer y a ser.**

CONCLUSIONES

El perfil de un docente de Matemáticas del Colegio para el futuro implica mejorar conocimientos formales, pedagógicos y tecnológicos, lo que requiere esfuerzos institucionales para actualizar documentos, planes de estudio y formas de participación en el desarrollo docente, porque el futuro es incierto y los maestros tendrán que estar preparados para adaptarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, D., Thames, M. H. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389–407.
- Brito Vallina, M. L., Alemán Romero, I., Fraga Guerra, E., Para García, J. L. y Arias de Tapia, R. I. (2011). Papel de la modelación matemática en la formación de los ingenieros. *Ingeniería Mecánica*, 14, 129–139. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-59442011000200005&script=sci_arttext#:~:text=La%20modelaci%C3%B3n%20matem%C3%A1tica%20es%20un,geometr%C3%ADa%20y%20otros%20campos%20afines
- CCH. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. [p. 28]. http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planeestudios/S_O_Area_Matematicas.pdf
- (2016). *Programas de Estudio Área de Matemáticas I-IV*. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/MATEMATICAS-I-IV.pdf>
- CTLM. (11 de marzo de 2021). Mathematics for all. <https://mathematicsforall.org/model-with-mathematics/>
- Huerta Vázquez, M. A. y Figueras, O. (2020). Towards reflection on the practice in a learning community of higher-level mathematics teachers. *Proceedings of the Forty-Second Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1873–1877. <https://doi.org/10.51272/pmna.42.2020-306>
- Melchor Sánchez, M. y Martínez Hernández, A. M. P. (2019). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. UNAM.
- Molina Toro, J. F., Villa Ochoa, J. A. y Suárez-Téllez, L. (2018). La modelación en el aula como un ambiente de experimentación-con-graficación-y-tecnología. Un estudio con funciones trigonométricas. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 11 (1).
- Ortega, M. y Puig, L. (2015). Modelización de una situación real con tabletas: el experimento de la pelota. *Modelling in Science Education and Learning*, 8 (2), 67.
- Polya, G. (1990). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.
- Salinas Herrera, J. y Valdez Monroy, J. C. (2016). El estudio de clases, una alternativa para la mejora de la práctica docente en Matemáticas. *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, 9 (24).
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Academic Press.
- Trigo, S., Mojica, B., Tecnológicas, H. y El, E. N. (2003). Herramientas tecnológicas en el desarrollo de sistemas de representación para la resolución de problemas. *Perfiles Educativos*, 25 (100).
- UNESCO. (2020). UNESDOC. Biblioteca Digital. La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Vanderbilt University. (s/f). <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/problem-solving/>

EL PERFIL DEL DOCENTE DE FRANCÉS EN EL CCH:

FACILITADOR, INGENIERO Y APRENDIENTE

THE PROFILE OF THE **FRENCH TEACHER AT THE CCH:**
FACILITATOR, ENGINEER AND LEARNER

ROBERTO AGUILAR ROJAS
CIPACTLI A. NAVA-MOTA DÁVILA

Resumen

Este artículo reflexiona sobre los distintos roles del docente del Colegio, desde la experiencia del francés, lengua extranjera. En primer lugar, la evolución del docente como poseedor del saber al rol de facilitador del aprendizaje. Enseguida, el rol del docente como un ingeniero didáctico capaz de diseñar y crear diversas estrategias de enseñanza. Finalmente, proponemos considerar al profesor como un aprendiz que permanentemente adquiere nuevas habilidades y se adapta a las nuevas realidades.

Palabras clave: perfil docente, facilitador, ingeniería didáctica, aprendiz, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

This article explores the different roles that teachers of French as a foreign language play at CCH. Firstly, the evolution of the teacher's role is evaluated: from one who possesses all knowledge to one who facilitates it. Secondly, the text explores the teacher's role as a didactic engineer being able to plan and create different learning strategies. Finally, it proposes to consider teachers as lifelong learners who are permanently acquiring new abilities and adapting to new realities.

Keywords: teaching profile, facilitator, didactic engineering, learner, teaching-learning.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, en 1971, significó el nacimiento de un nuevo Modelo Educativo que planteaba innovaciones en diferentes niveles, entre ellos el perfil del profesor. El Modelo Educativo del Colegio delinea un cambio en el paradigma de éste, el cual pasa de ser el poseedor del saber a ser un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se habla del profesor del CCH, se subraya esta función, se insiste en cómo el alumno se vuelve el centro del proceso y el profesor se vuelve su guía, pero, ¿qué significa realmente esto?, ¿es el único rol que tiene el profesor del Colegio? En este artículo buscaremos responder a estas preguntas a partir de nuestra experiencia en la materia de Francés.

Las capacidades que debe tener un profesor para ejercer como tal son múltiples, ya que es una labor que exige varios roles; éstos han aumentado con el tiempo y también se vuelven más complejos. De tal manera que la tarea de los docentes es cada vez más significativa para el desarrollo y preparación de los alumnos. Así, el Modelo Educativo del Colegio exige un profesor multifacético que sea capaz de afrontar varios retos al mismo tiempo y de adaptarse a los cambios que se presentan.

Sabemos que hace unas décadas, en la enseñanza tradicional, el profesor era “el detentor del saber” y que debía transmitir esos conocimientos a los alumnos, como si éstos fueran una especie de “recipiente”. Esa figura por supuesto que se ha ido modificando con el paso de los años; ahora no sólo tenemos la responsabilidad de actualizarnos para



saber más que los alumnos, sino también para ejecutar más cosas, además, concebimos al alumno de manera más activa.

En efecto, siempre hay que actualizarnos en los “conocimientos duros” de nuestra disciplina, pero sobre todo en cómo hacer para que los alumnos aprendan, de hecho, en el ámbito de la enseñanza de Francés Lengua Extranjera (FLE); específicamente, desde la perspectiva accional¹ se les concibe como aprendientes. Y es respondiendo a esta pregunta, al cómo, que los roles del profesorado se han multiplicado. Con la llegada del enfoque comunicativo, la figura del profesor se vistió con la etiqueta de facilitador.

¹ Es necesario recordar que la perspectiva accional se encuadra dentro del enfoque comunicativo. La perspectiva accional es base del enfoque teórico-metodológico de la materia de Francés.

Esta concepción del docente es vigente hasta nuestros días. Este enfoque pone en el centro del aprendizaje al alumno y el profesor debe identificar las necesidades del grupo, gustos e intereses y tomarlos como punto de partida para diseñar objetivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Pero, ¿qué es ser facilitador? Quiere decir acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, mostrarle diferentes herramientas para llevarlo hacia la autonomía, también implica motivarlo y guiarlo a plantearse preguntas sobre su propio aprendizaje. De acuerdo con Privas Bréauté, los trabajos del psicólogo Carl Rogers son fundamentales para concebir al profesor como facilitador.

Faciliter l'apprentissage selon une approche rogérienne s'inscrit dans une démarche profondément humaniste. [...] Le changement d'attitude de l'enseignant engendrera un changement d'attitude de l'apprenant: Rogers parle de "révolution pédagogique" qui engage donc tous les acteurs de l'éducation nationale (2013).

El docente como facilitador debe ser observador, empático, concebir al alumno como una persona capaz de aprender y de involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, es por lo que también es un formador.

Precisamente, el Modelo Educativo plantea que el profesor se vuelva facilitador, un actor comprometido que acompaña al aprendiente para que éste también se comprometa en su proceso de aprendizaje y logre, por lo tanto, la autonomía. Por supuesto que no es un proceso sencillo y exige que el profesor adquiera habilidades adicionales a las de su propia disciplina para poder presentarle a los alumnos diferentes herramientas, diferentes recursos, diferentes actividades y estrategias para, precisamente, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, otro aspecto que ha impactado de manera importante la figura del profesor es que ahora debe ser competente en las habilidades digitales.

En efecto, con la innovación tecnológica, el profesor también debió desarrollar sus capacidades técnicas; si pensamos en la enseñanza de lenguas extranjeras, por ejemplo,

en la década de los cincuenta, la metodología audio-oral hacía indispensable el uso del laboratorio de idiomas; esto en su momento revolucionó la enseñanza y el profesorado tuvo que actualizar su manera de impartir clases. Actualmente, en la era digital, los docentes tuvimos que aprender a diseñar objetos digitales, crear actividades en línea y aprender a dar clases a distancia por videoconferencia. La era digital ha obligado a los profesores a adquirir nuevas competencias, ya que no basta con saber utilizar las aplicaciones y plataformas, es necesario saber buscar la información, pues hay demasiada, seleccionarla, ser crítico ante la misma y, muy importante, hacer que los alumnos puedan aprender a analizar, seleccionar y ser críticos también de la información.

En su artículo "L'innovation en question(s). Tout a été dit, tout a été fait, il ne reste que l'avenir à inventer", Michel Boiron, director del Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM, por sus siglas en francés), retoma los objetivos de Frank Heyworth sobre aquello que debe desarrollar un profesor, tomando en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Primero, que el aprendiente comprenda varias lenguas y respete un gran número de nacionalidades y culturas; segundo, que el conocimiento de una lengua extranjera sea un factor poderoso para su desarrollo intelectual; tercero, cultivar la idea de que el estudio de una lengua extranjera debe ser algo constante en su vida, y cuarto, hacerlo consciente de que esto le brindará independencia y autonomía.

Lo que queremos subrayar es que los docentes somos transmisores de valores, tenemos la responsabilidad de impulsar en nuestros alumnos un espíritu libre y crítico, abierto a la convivencia y cooperación con el otro, con la diversidad de individuos y culturas. Estos forman parte de los valores del aprender a ser de nuestro Modelo Educativo.

Entonces, los docentes debemos saber guiar, acompañar, motivar a los alumnos, gestionar y facilitar la adquisición de sus aprendizajes, investigar, seleccionar y analizar cúmulos de información. Asimismo, estas

competencias se combinan con habilidades técnicas: saber usar desde una computadora, un proyector, hasta manejar plataformas para impartir cursos o aplicaciones para crear objetos de aprendizajes digitales. A todo esto, sumamos la parte humana, es decir, las actitudes, valores y acciones que realizamos todos los días frente a los alumnos para quienes somos un referente, un ejemplo, por tanto, debemos esforzarnos por ser mejores maestros y mejores seres humanos.

Consideramos relevante subrayar, de todos estos roles, el de ingeniero. Para el especialista en didáctica en enseñanza de lenguas-culturas, Christian Puren (2010), son seis las funciones esenciales que debe realizar el docente de lengua extranjera:

- **Transmitir conocimientos.** Dado que el profesor de lengua-cultura es especialista debe aportar sus saberes a sus aprendientes.
- **Formar el aprendizaje.** El profesor también es especialista en enseñanza-aprendizaje, así que debe formar a los alumnos a ser cada vez más autónomos.
- **Corregir los errores.** El autor se basa en el constructivismo, subraya que el aprendizaje es una construcción y deconstrucción constante. Dado que aprendemos por hipótesis-ensayo-error, la corrección se vuelve indispensable para que el aprendiente se dé cuenta de sus errores y formule nuevas hipótesis.
- **Ayudar y guiar.** Apoyándose en Vigotsky, Puren nos recuerda el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), es decir, aprendemos en una interacción social, con ayuda de los otros, en este caso el profesor es el que brinda el *andamiaje*.
- **Presentar (en francés animer).** El docente es el responsable de gestionar las actividades del grupo, organizar su alternancia y la manera (individual, en equipos, etcétera) en que éstas se llevan a cabo.
- **Concebir dispositivos didácticos.** Para Puren ésta es la función central de la

que dependen todas las demás. Todas se ponen al servicio de esta última. Por eso visualiza la labor de los profesores como una “ingeniería didáctica”:



El perfil del egresado del CCH concibe eso, un alumno que sea autónomo”.

Le principal intérêt d'une classe de langue réside dans son artificialité même; dans sa capacité à proposer des dispositifs artificiels qui vont guider et aider les apprenants dans leur voyage entre les deux rives de leur langue maternelle et de la langue étrangère, leur faciliter leurs déplacements au sein de leur “interlangue” [...] c'est cela, le génie de l'ingénieur des ponts et chaussées: de faire un ouvrage d'art qui permet de passer d'une rive à l'autre. (Puren, 2010).

De esta manera, vemos al profesor como creador de mecanismos, de puentes, para propiciar el *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. En efecto, debe dominar su disciplina para poner sus conocimientos y habilidades al servicio de los aprendientes. Debe ser capaz de trabajar el error como parte del proceso de aprendizaje y guiar al alumno hacia la autonomía. Debe ser capaz de diversificar las actividades y estrategias para presentar al alumno diferentes maneras de llegar a la meta, de resolver los problemas y que él mismo se cuestione y encuentre otros caminos para llegar a su aprendizaje.

El perfil del egresado del CCH concibe eso, un alumno que sea autónomo, responsable de su propio aprendizaje. Si bien estas funciones están enmarcadas en la enseñanza de lenguas-culturas, me parece que no sólo están en consonancia con nuestro Modelo Educativo sino con todas las Áreas. Todos los profesores, sin importar la disciplina, deberíamos ser capaces de crear estrategias eficaces de motivar a los alumnos, de acompañarlos y proporcionarles diferentes herramientas. Nos parece profunda la noción del docente como un ingeniero,

porque en el proceso de enseñanza-aprendizaje están presentes la creación y la construcción.

A manera de conclusión, consideramos que el perfil del docente se ha nutrido, asumiendo los roles que encierra ser facilitador e ingeniero del proceso de enseñanza-aprendizaje y además ha sido impactado por los avances tecnológicos, de manera que también debe ser capaz de utilizar dicha tecnología a su favor. Dado que el profesor es el mediador entre los aprendientes y el objeto de aprendizaje, debe hacer gala de sus conocimientos sobre su área de especialidad, pero también debe poder construir ese puente por el que los alumnos alcanzarán los aprendizajes. Asimismo, será importante estar conscientes que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje también transmitimos valores. Si nuestro Modelo Educativo busca formar alumnos responsables en lo personal y en lo social, el docente debe serlo también.

Finalmente, con el paso del tiempo se han ido sumando más capacidades y habilidades al perfil docente. Consideramos que más allá del nivel de francés en nuestro caso, de los conocimientos sobre nuestra disciplina o sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), hay dos características esenciales que debe tener todo docente: pasión profunda por la enseñanza y un rol permanente de aprendiente para permitirle actualizarse, estar abierto a los cambios, así como adaptarse y nutrirse de los mismos. En calidad de aprendientes, los profesores podemos seguir reflexionando sobre nuestra labor, sobre nuestro propio proceso de aprendizaje y ser autocríticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boiron, M. (2014). L'innovation en question (s) Tout a été dit, tout a été fait, il ne reste que l'avenir à inventer. <https://www.gerflint.fr/Base/Baltique3/Boiron.pdf>

CCH. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. UACB/UNAM.

----- (2006). *Orientación y sentido de las áreas*. CCH/UNAM.

----- (2016). *Programas de Estudios. Francés I-IV*. CCH/UNAM.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes.

Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. En *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 30(1), 11-24. <https://journals.openedition.org/apliut/3119>

Privas Bréauté, V. (2013). D' "enseignant" à "facilitateur d'apprentissage": Retracer les contours de la profession d'enseignant de langues vivantes. <https://shs.hal.science/halshs-01071474/>

UNAM. (1971). Número Extraordinario. *Gaceta UNAM* 3 (II).

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). "El rol del docente en la era digital". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 30, 103-114. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/120644>



ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PERFIL DOCENTE EN LOS PROFESORES DE HISTORIA

DEL PLANTEL VALLEJO DEL COLEGIO DE
CIENCIAS Y HUMANIDADES

SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE **TEACHING PROFILE
OF HISTORY TEACHERS** AT THE VALLEJO CAMPUS OF THE
COLLEGE OF SCIENCES AND HUMANITIES

NAPOLEÓN ANTONIO CHÁVEZ SUÁREZ
MARIEL ROBLES VALADEZ

Resumen

Para realizar este trabajo se aplicó un cuestionario a veinte profesores que imparten alguna de las asignaturas de la disciplina histórica del plantel Vallejo Colegio de Ciencias y Humanidades, con el propósito de conocer cuáles son las características que debería tener el perfil docente; además, se abordó su percepción sobre la didáctica y los cursos de actualización. Por medio de este ejercicio asumimos que los profesores participantes son profesionales reflexivos que analizan su labor y las estrategias más adecuadas para resolverla.

Palabras clave: historia, perfil docente, didáctica, actualización, profesional reflexivo.

Abstract

This paper examines a questionnaire administered to twenty professors teaching subjects within the historical discipline at the College of Sciences and Humanities, Vallejo campus. The goal was to identify the key characteristics of an ideal teaching profile while also exploring both the perceptions of didactics and professional development courses. This study considers the participating teachers as reflective professionals who critically analyze their teaching practices and seek the most appropriate strategies to improve them.

Keywords: History, teaching profile, didactic, update, reflective professional.

Enseñar historia o cualquier otra disciplina requiere de un compromiso particular respecto a los procesos de reflexión y concienciación. Es así como el docente puede ser llamado, según Donald Schön (1998), un “profesional técnico”, en tanto que limita su quehacer a distribuir un conocimiento especializado y firmemente establecido, de forma sistemática hacia sus alumnos. Pero no basta con cumplir dichos estándares para ser un buen docente: deben considerarse una serie de presupuestos que expondremos a lo largo de este artículo.

La apreciación sobre las propias prácticas dirigida a un ejercicio de introspección debe fomentarse como un ejercicio en entornos que demandan mejoras en el maestro, como profesional reflexivo, más que como un especialista de un campo del saber. Por ello, el propósito de este artículo es exponer un breve ejercicio con colegas, con el fin de obtener sus percepciones sobre el perfil docente del maestro de Historia del plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Cecilia Fierro (1999) se apoya en una revisión de la práctica docente que puede servirnos de base para analizar los testimonios de los docentes participantes en el cuestionario aplicado. Recordemos que, en síntesis, brinda una tipología de cinco dimensiones bajo cuales se puede analizar esta labor:

- a. **Dimensión personal.** Implica entender al docente como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones e imperfecciones.
- b. **Dimensión institucional.** Enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, tales como las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas, laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

- c. **Dimensión social.** Implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias.
- d. **Dimensión didáctica.** El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir el proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos
- e. **Dimensión interpersonal.** El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen.

Para los efectos, se aplicó un cuestionario¹ a veinte profesores del plantel Vallejo que imparten alguna de las asignaturas, como Historia Universal, Historia de México y Teoría de la Historia, con el objetivo de conocer en voz de los propios docentes qué características, habilidades, conocimientos y destrezas debería tener el perfil docente de quienes impartimos dichas materias.

Las preguntas que se hicieron fueron las siguientes:

¹ El cuestionario se aplicó por medio de un formulario en Google Drive en el periodo comprendido entre los meses de agosto y septiembre de 2022, indicando la confidencialidad de las respuestas.

1. ¿Qué carrera estudiaste?
2. En caso de haber cursado algún posgrado (maestría y/o doctorado) indícalo y en qué área.
3. ¿Qué entiendes por didáctica?
4. ¿Has tomado cursos de didáctica de la historia? Si tu respuesta es afirmativa, ¿para qué te han servido al impartir clases?
5. ¿Has tomado cursos sobre la disciplina histórica? Indica algunos.
6. ¿Qué características consideras debe tener un profesor de historia?

De los resultados obtenidos en cuanto a la carrera de procedencia de los docentes participantes: 50% estudió Historia; 15% Estudios Latinoamericanos; 15% Ciencias Políticas y Sociales; 10% Economía, y 10% Sociología. Respecto a los grados académicos, el 75% tiene estudios de maestría, algunos de los cuales no indicaron el área, mientras el 20% reportó estudios de doctorado, ya sea en Etnohistoria, Historia y Ciencias Políticas y Sociales. Sin lugar a duda la formación de los profesores encuestados está dentro de las carreras que marca el documento institucional “Perfiles Profesiográficos del CCH” para impartir las asignaturas relacionadas con la disciplina histórica.

De acuerdo con lo que reportaron los profesores acerca de la didáctica, la mayoría expresó que es todo lo relacionado con las formas, herramientas y métodos de enseñanza, y solamente tres profesores profundizaron e hicieron la distinción entre la didáctica general y la didáctica específica, que en este caso es la historia; mencionando que toda área de conocimiento tiene un método de investigación y exposición que obedece a la especificidad propia de la disciplina. Por lo tanto, se apegan al método histórico al impartir sus clases, aplicando procedimientos y técnicas del historiador para concretar el aprendizaje del estudiantado y la construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje.



Toda área de conocimiento tiene un método de investigación y exposición que obedece a la especificidad propia de la disciplina”.

Entre los cursos que los profesores han tomado sobre didáctica, todos mencionaron que han participado en los que se ofertan durante el periodo intersemestral e interanual en el Colegio. Sin embargo, el 60% de los docentes afirmó que dichos cursos no han sido suficientes para cubrir sus necesidades pedagógicas y didácticas al impartir sus clases, ya sea por diferentes razones. Por ejemplo: “la casi nula oferta de cursos referentes a la didáctica de la disciplina” (DH39)²; los cursos en los que han participado no profundizan sobre el tema, por lo que “no queda clara la importancia de la didáctica y al final presentamos estrategias que no sabemos si están bien o mal” (DH40); mientras que otras de las respuestas argumentan que los cursos “no se enfocan en hacer operativo el Programa de Estudios de las materias de historia” (DH62).

Entre los comentarios positivos que expresaron los docentes, encontramos que algunos de ellos indican que “les han servido para planear sus clases, reflexionar más sobre su práctica docente” (DH63), así como “compartir experiencias y diversificar las herramientas y recursos didácticos que pueden usar en el desarrollo de sus clases” (DH48).

En lo concerniente a los cursos acerca de la disciplina histórica, el 20% mencionó que han optado por formación complementaria en instancias dentro de la UNAM, como el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA); también señalaron otras instituciones como El Colegio de México, la Universidad Iberoamericana y El Colegio Nacional. Cabe destacar que el 30% de los profesores indicó que tomaron el Diplomado de Enseñanza de

2 Para efectos de preservar la identidad de los entrevistados, entiéndase “DH” como Docente de Historia sucedido por dos números representativos de la edad del participante.



la Historia que se impartió en el CCH durante el ciclo escolar 2020-2021. No obstante, los docentes manifestaron que hacen falta más cursos sobre historia e historiografía, pues “hay poca oferta de cursos que verdaderamente nos actualicen en la disciplina histórica, y los que hay son muy monográficos, generales y no tienen un abordaje teórico ni mucho menos una postura historiográfica” (DH36).

Respecto a las características que debería tener un profesor de historia –la pregunta más importante para nosotros–, los docentes señalaron varios elementos que se vinculan con dos aspectos: conocimiento teórico-metodológico-disciplinario y habilidades sociales. En cuanto al primero, el 35% de los docentes señaló que lo óptimo es ser historiador para impartir alguna de las asignaturas, pues “no podemos enseñar aquello que no conocemos o que conocemos a partir de otra disciplina, aunque sea cercana” (DH64).

También enfatizaron la actualización constante, tanto en la didáctica de la historia como en historiografía y teoría de la historia; además de planificar las clases con distintos tipos de fuentes históricas para acercar a los alumnos con los métodos de la disciplina. En relación con el segundo aspecto, entre las habilidades sociales que refirieron está la empatía, el respeto, la tolerancia, lograr una comunicación asertiva con los jóvenes y tener el gusto por la docencia. Algo interesante de señalar es que, del total de los profesores encuestados, sólo uno distinguió entre didáctica general y específica, al apuntar:

La didáctica puede verse desde dos partes: una didáctica general, derivada de una teoría pedagógica o de psicología educativa y una de especialidad, la cual deriva de la primera [...] pues toda disciplina tiene un método de investigación y un método de exposición [...] lo cual implica adaptar, al nivel educativo los procedimientos y técnicas aprendidas en la disciplina (DH64).

De igual modo, sólo un docente apuntó que después del contexto vivido por la pandemia y la masificación de las clases en línea, era

El 35% de los docentes señaló que lo óptimo es ser historiador para impartir alguna de las asignaturas, pues **“no podemos enseñar aquello que no conocemos o que conocemos a partir de otra disciplina, aunque sea cercana”**.

totalmente necesario tener conocimientos y habilidades en el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Consideramos que el desarrollo de habilidades digitales tendría que ser un ámbito indispensable y esencial para efectos del ejercicio docente en la sociedad del conocimiento, por lo que esta respuesta, que dio sólo uno de los participantes, puede ser un signo de distanciamiento de la necesidad de alfabetización digital.

CONSIDERACIONES

Comúnmente, en el contexto educativo se generan expectativas que están relacionadas con las cualidades esperadas del profesor, quien tiene la responsabilidad de generar estrategias de enseñanza que propicien el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, su profesionalización se reconoce como uno de los componentes centrales para promover estos procesos efectivos en los estudiantes, sin dejar de lado que dicha formación es un proceso dialéctico eminentemente personal. En ese sentido, los procesos de formación docente son indispensables para efectos de un adecuado desarrollo profesional. Más aún, es necesario considerar que las competencias docentes impactan directamente en los individuos sobre quienes se desempeña en tal labor, en una suerte de formación complementaria, que al igual que el contexto, son cambiantes y demandan adecuarse a las formas y necesidades que la propia realidad genera.

De ahí a asumir a los docentes participantes como profesionales reflexivos, en tanto a invitarles a plantearse preguntas sobre su tarea y las estrategias más adecuadas para resolverla, así como la complejidad de su acción, la cultura institucional y de su profesión, los saberes establecidos y la ética cotidiana involucrada.

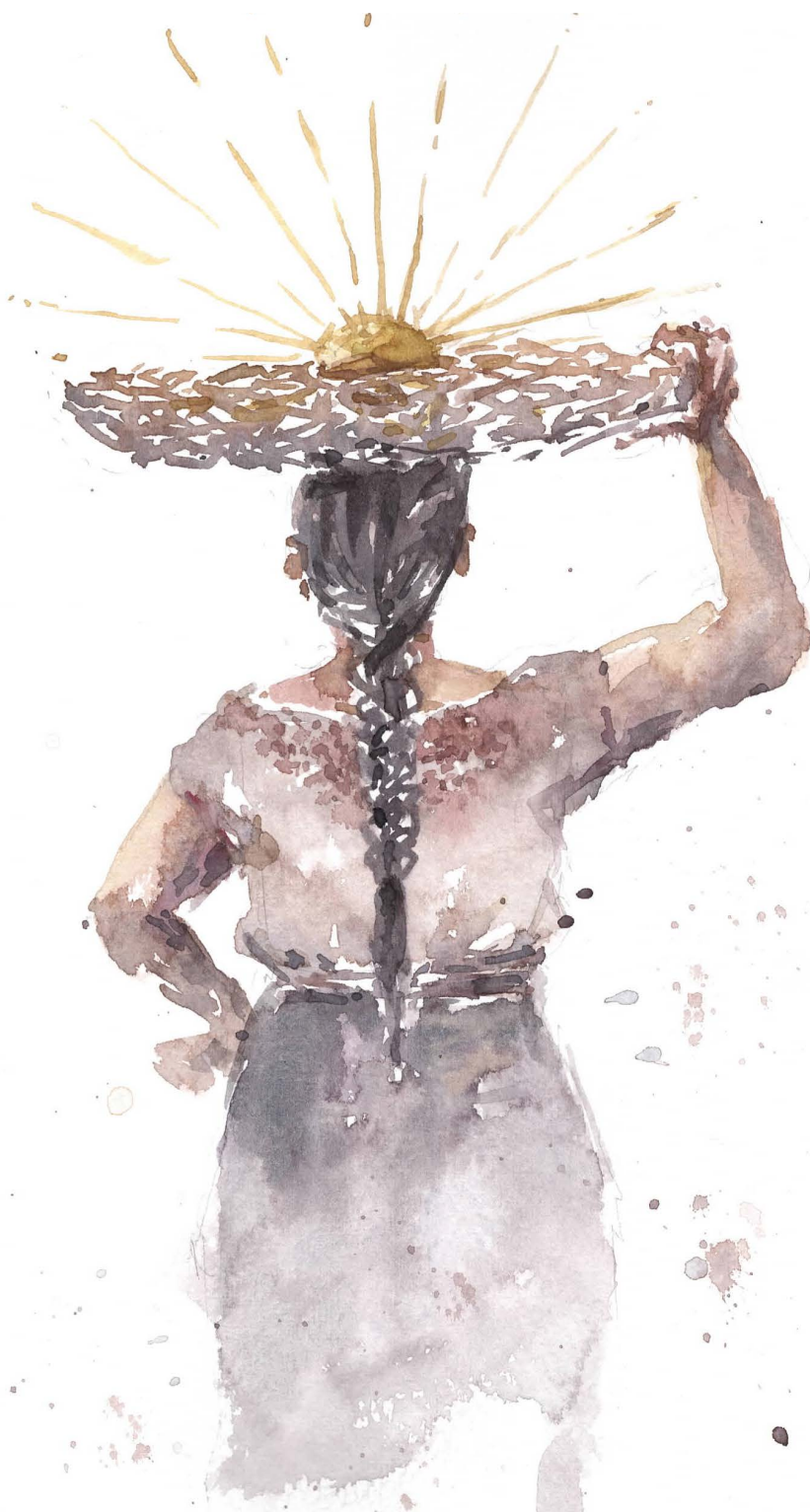
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez Martín, A. (1999). Formación del profesorado en nuevas tecnologías multimedia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 493-500. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796569>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- SEP. (2019). Características de las y los docentes para la implementación del nuevo marco curricular común de la educación media superior. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2022/MCCEMS/Perfiles%20docente%20y%20directivo%20SEMS.pdf



SECCIÓN

HORNACINAS”



EL PERFIL DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI

THE PROFILE OF THE 21ST CENTURY TEACHER

PATRICIA MONROY CARREÑO

Resumen

Las demandas del ámbito educativo actualmente exigen una serie de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que deben poseer los docentes para contribuir a la formación integral de los estudiantes. Por consiguiente, el objetivo de este trabajo es enunciar las principales características del perfil docente del siglo XXI que ayuden a enfrentar los retos y obstáculos de acuerdo con las principales finalidades de la educación y la modalidad de enseñanza.

Palabras clave: aprendizaje, contexto, enseñanza, habilidades.

Abstract

The current demands in the educational field require teachers to possess a diverse set of knowledge, skills, aptitudes and attitudes to contribute to the holistic students' development. Therefore, this paper aims to outline some key characteristics of the 21st-century teacher profile, which are mandatory to face challenges and fulfill the core objectives of education across different teaching modalities.

Keywords: learning, context, teaching, skills.

Los sistemas educativos a nivel mundial del siglo XXI están encaminados a educar para un contexto dinámico, cambiante y global que nos rodea, de tal forma que potencialice en las generaciones jóvenes las habilidades y capacidades para que cada persona pueda afirmarse como tal y hacerla capaz de configurar su propio proyecto personal (Domingo, 2021). Sin embargo, se trabaja con estudiantes del siglo XXI, con profesores del siglo XX y metodologías del siglo XIX. Por lo tanto, los maestros deben tomar nuevos roles que ayuden a crear estrategias para proveer a los educandos de herramientas para *aprender a aprender*.

El problema esencial en la educación es abandonar una concepción anticuada de mediados del siglo XX, para adquirir una concepción que responda a las características del contexto actual (Bosch, 2014: 36), ya que existe una disparidad entre lo que se enseña en las aulas y lo que se exigirá en el futuro (Blanco, España, González y Franco, 2015).

Por consiguiente, el perfil de un docente no es una tarea fácil, debido a que se requiere de una serie de cualidades y destrezas personales y profesionales con la finalidad de generar las condiciones idóneas para el proceso de enseñanza-aprendizaje que propicie la construcción y reconstrucción de conocimientos sólidos y de calidad, puesto que el estudiante del siglo XXI debe poseer habilidades para la vida, independientemente de aquellas que requiera para sus estudios (Fitch *et al.*, 2015). En resumen, en la figura 1 se presentan los principales propósitos de la enseñanza de la educación media superior.

Propedéutica

Para proseguir sus estudios de Nivel Superior.

Democrática

Para participar en las decisiones en relación con los asuntos científicos y tecnológicos.

Habilidades para la vida

Para comprender su propia cultura y con ello desarrollar un pensamiento crítico, complejo, reflexivo y propositivo.

Transformar su realidad

Poseen los conocimientos y las destrezas para implementarlo en su entorno personal, local y global y sean capaces de transformarlo.

Comprensión de información

Figura 1. Principales propósitos de la enseñanza de la educación media superior. Fuente: Adaptado de Bossér (2018).

Según la literatura, el perfil docente debe de evolucionar con las necesidades y características del contexto, de ahí que en la cultura griega, en el siglo V a. de C., el papel del maestro era el de un esclavo, el “paidagogo”, es decir, era más un niñoero que un pedagogo. Fue hasta el siglo XVIII que la figura del maestro asume un papel protagónico, debido a la demanda del número de escuelas. No obstante, fue en el siglo XIX cuando se exigió que el docente fuera una persona instruida, culta y capacitada profesionalmente (Barcos, Vinueza y Arreaga, 2021: 413).

Desde esta perspectiva, los docentes del siglo XXI requieren un gran número de habilidades, destrezas, conocimientos y características que encaminen a propiciar la autonomía de los alumnos; con ello, la adquisición

de los conocimientos y aprendizajes a través de un ambiente de cordialidad y respeto, por medio de una comunicación asertiva y constante, con la finalidad de que los estudiantes se sientan cómodos y seguros en participar, exponer sus dudas y comentarios.

Cabe agregar que el docente del siglo XXI tiene grandes retos que afrontar no solo por

estar inmersos en la sociedad del conocimiento y la información, sino porque los entornos educativos han cambiado debido a la pandemia del Covid-19; por ende, los expertos señalan que el perfil docente tiene ciertas particularidades según el tipo de modalidad de enseñanza (tabla 1).

Tabla 1. Principales características del docente según el escenario de enseñanza

Presencial	Virtual	Híbrido
Habilidades comunicativas. Resolución de conflictos en el aula. Habilidades interpersonales. Conocimiento pedagógico.	Habilidades metodológicas, didácticas, pedagógicas y tecnológicas. Destrezas personales, sociales o tutoriales, dirigidas a favorecer la motivación de los alumnos.	Habilidades personales, interpersonales, evaluativas, tecnológicas y metodológicas que favorezcan el aprendizaje autónomo y autorregulado de los alumnos.

Fuente: Adaptado de Ruíz y Bermejo (2022).

Conviene precisar que, independientemente de la modalidad de la enseñanza, el perfil del docente tiene ciertas particularidades que ayudan a crear un ambiente educativo idóneo y así cumplir con los principales propósitos de la educación media superior. Por ello, en la figura 2 se destacan las primordiales características y funciones del docente del siglo XXI.

En resumen, en un mundo cada vez más complejo y dinámico se requiere de un docente multifacético que cumpla con una serie de características y habilidades que favorezcan a una práctica docente asertiva y adecuada. De ahí que diversas investigaciones se centran en que se requiere de un individuo comprometido y responsable, que se forme continua y constantemente en aspectos disciplinarios, pedagógicos y tecnológicos que, junto con su experiencia, desarrolle habilidades, actitudes y aptitudes que contribuyan a tener una mayor variabilidad para afrontar los distintos desafíos que se le presenten.



Figura 2. Primordiales características y funciones del docente del siglo XXI. Fuente: Adaptado de Barcos, Vinueza y Arreaga (2021).

Es indispensable que los docentes estén **en continuos procesos de formación** y actualización que favorezcan su crecimiento.

Es necesario recalcar que el conocimiento debe ser contextualizado, globalizado, dinámico y emergente, el cual se construye y no se da por transferencia; entre sus características destacan comprender al ser humano de manera integral, promover en los estudiantes el pensamiento reflexivo, crítico y propositivo. Por ende, el docente debe considerar a los alumnos desde una perspectiva global que busque la formación integral de estos (Morin, 1999).

CONCLUSIÓN

El docente tiene la tarea de planear estratégicamente para ordenar, jerarquizar, organizar e identificar cuáles serían los contenidos relevantes que mejoren la comprensión de su materia, con la intención de lograr aprendizajes profundos y significativos en los alumnos. De ahí que los docentes requieran un gran abanico de capacidades, cualidades, habilidades y características, tanto en aspectos personales como profesionales, que le ayuden a planear, diseñar e implementar estrategias novedosas y apropiadas que conduzcan a una mejor comprensión y adquisición de saberes.

Es indispensable que los docentes estén en continuos procesos de formación y actualización que favorezcan su crecimiento personal y profesional, dado que la función de la educación no es únicamente la enseñanza de conocimientos disciplinares, también va relacionada con cambiar la forma de pensar, actuar y convivir de los jóvenes, que estimulen sus habilidades para la vida, puesto que los docentes pueden controlar y transformar ciertas problemáticas que se presentan en el proceso educativo para influir en la percepción y motivación de los alumnos.

A partir de las digresiones anteriores, se puede conjeturar que el docente requiere ser un conocedor del contexto personal de los estudiantes, un facilitador, creador de recursos o materiales didácticos; un experto en su materia, por lo que se requiere de un

individuo con múltiples habilidades, sobre todo, con un alto compromiso, entusiasmo y responsabilidad que conduzcan al fortalecimiento de su práctica docente acorde con las demandas y retos del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barcos, I. F., Vinueza, N. V. y Arreaga, G. K. (2021). Perfil del docente del siglo XXI y sus desafíos. *Revista Conrado*, 17 (S2), 410-420.

Blanco, A., España, E., González, F. J. y Franco, A. J. (2015). Key Aspects of Scientific Competence for Citizenship: A Delphi Study of the Expert Community in Spain. *Journal of Research in Science Teaching*, 52 (2), 164-198.

Bosch, H. E. (2014). *Un marco didáctico de enseñanza de ciencias, tecnología, ingeniería y matemática para la sociedad contemporánea*. Dunker.

Bossér, U. (2018). *Exploring the complexities of integrating socioscientific issues in science teaching*. Unpublished doctoral dissertation). Department of Chemistry and Biomedical Sciences/Linnaeus University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1167677/FULLTEXT01.pdf>

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3-21.

Fitch, R. I. G., Parga, R. E., Sánchez, M. D. C. R. y Barrios, J. E. R. (2015). Holistic Educative Model: A Proposal for Aiming to Strengthen Integral Training of Human Being. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 462-486.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO.

Ruíz, M. J. y Bermejo, R. (2022). Los escenarios de enseñanza determinan el perfil del docente del siglo XXI. *Revista E-Psi*, 11 (1), 90-111.



PENSAR LAS HABILIDADES DIGITALES

DEL PERFIL DOCENTE

THINK ABOUT THE **DIGITAL SKILLS** OF THE
TEACHING PROFILE

ALEF PÉREZ ÁVILA

Resumen

Pensar las habilidades digitales del perfil docente. En la actualidad, los profesores viven inmersos en la tecnología. La misma está presente en el aula y puede aportar a los aprendizajes de los alumnos, sin olvidar que la pandemia de Covid-19 demostró la eficiencia de internet y sus herramientas para la comunicación y entrega de trabajos escolares. Por lo tanto, es necesario pensar en un perfil docente con habilidades digitales.

Palabras clave: profesor, perfil docente, digital, redes sociales, tecnología.

Abstract:

Nowadays, teachers are deeply immersed in technology. Technology is present in classrooms and can contribute to the learning of students. It is important to remember that COVID-19 pandemic highlighted the effectiveness of the Internet and its tools for both communication and the submission of school assignments. Therefore, it is necessary to think about a digital teacher's profile.

Keywords: Teacher, teacher profile, digital, social networks, technology.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de Covid-19 mostró la necesidad del manejo de las herramientas digitales para sustituir el trabajo en el aula física por el realizado a través, las aplicaciones. Es necesario destacar que en el periodo de distanciamiento social algunos profesores lograron adaptar su trabajo sin forzarlo y con naturalidad, otros actuaron con dificultades. Las disparidades en el manejo de las tecnologías aplicadas al aprendizaje del alumnado resultaron amplias.

En la actualidad, los profesores deben tener un mínimo de conocimientos prácticos en el ámbito digital, que forme parte de su cultura básica, la cual es difícil de establecer por la diversidad de actividades en las cuales puede intervenir en el aula y entre sus pares, aunque es necesario comenzar a esbozarlo, como se verá en el presente artículo.

BASES DE LA INTERACCIÓN DIGITAL DE LOS PROFESORES

En el salón de clases el profesor puede separarse de todo medio digital, llevar orden en sus listas a lápiz y papel, apoyarse en el pizarrón al exponer, más otro sinfín de instrumentos analógicos a su alcance. Lo cual resulta en una buena práctica docente y hasta ejemplar. No obstante, la irrupción de los dispositivos móviles e internet provocaron un cambio cultural difícil de dimensionar, que afecta la interacción entre los diferentes actores sociales de una institución educativa, y los papeles que juega el docente en tal transformación deben ser comprendidos.

Institucionalmente, el *Perfil profesiográfico* (2008) señala las licenciaturas e ingenierías de egreso para impartir los diversos cursos en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Esto resulta fundamental al marcar los estudios necesarios para la impartición de cada una de las asignaturas. También debe considerarse el Examen Filtro, que plantea los conocimientos disciplinarios y didácticos básicos para estar frente al aula.

En el *Perfil profesiográfico* y en el Examen Filtro el manejo de elementos digitales re-

sulta un requerimiento indispensable cuando la asignatura del docente está relacionada con la misma, como en el caso de Taller de Cómputo I-II; fuera de ahí es omitido. Por lo tanto, los elementos tecnológicos pueden ser descartados al realizar nuestras actividades frente el aula, de acuerdo con los dos requerimientos mencionados.

Desde los años setenta, periodo fundacional del Colegio, los profesores enfrentaron el surgimiento constante de nuevas tecnologías y como comunidad académica las han asumido. En el proceso, la iniciativa surgió de diversas formas. Primero, el deseo personal de incorporar a través de los recursos propios la adquisición de una máquina eléctrica de escribir o, en tiempos más recientes, una PC. Segundo, la institución invirtió para conseguir el equipamiento, como las salas de cómputo. Tercero, la comercialización de algún servicio en o próximo a las instalaciones escolares, por ejemplo, las fotocopias. Las diversas vías no resultaron enfrentadas, por el contrario, estimularon la adaptación del nuevo instrumental para emplear en el aprendizaje del alumnado.

Al tener presente la diversidad de factores tecnológicos en el aula, la parte digital del perfil docente no puede tener especificaciones concretas, las mismas podrían ajustarse a una asignatura y ser irrelevantes para otra, sin olvidar que el tiempo cambia los instrumentos y aplicaciones disponibles. Por lo tanto, es necesario plantear bases sólidas capaces de soportar las transformaciones y que incidan en las diversas disciplinas.

En el pasado inmediato, el distanciamiento social por la pandemia del Covid-19 resaltó la necesidad de los conocimientos básicos digitales para crear estrategias didácticas apropiadas para la situación o ajustar las ya existentes. A la par, el Centro de Formación Continua (CFC) del CCH reaccionó para fomentar la creación de las habilidades docentes necesarias. En la práctica, los profesores debieron buscar herramientas conectadas a la red, complejas o simples, para comunicarse con el alumnado y recibir trabajos.

Al considerar la labor del CFC del Colegio, la alfabetización digital es un buen pun-



to de partida para la formación de los profesores; es darnos cuenta del funcionamiento de los diversos aparatos y de sus aplicaciones, lo cual se puede lograr a través de cursos o de forma autodidacta. Al momento de profundizar, los profesores deben contar con

una serie de aprendizajes propios, los cuales aportan diversas características en lo conceptual, procedimental y actitudinal (Gisbert, 2016: 78). Esto nos lleva a la noción de una formación integral capaz de impactar en el aula.

LA INCORPORACIÓN DE LO DIGITAL EN EL TRABAJO DOCENTE

En buena medida, el uso de herramientas digitales sólo resultó indispensable durante el periodo de confinamiento por la pandemia por Covid-19. En la actualidad, la comunidad del Colegio está en proceso de recuperar su normalidad. Sin embargo, emergencias como sismos y la consecuente suspensión de actividades durante unos cuantos días requieren de la reformulación de estrategias didácticas bajo una modalidad a distancia, esto para no interrumpir los procesos de aprendizaje.

En buena medida, la pandemia de Covid-19 colocó en una posición complicada las formas de trabajo usuales de los docentes durante décadas. Sin embargo, las bases de la tradición didáctica quedaron firmes para continuar laborando, como es la cultura básica, que tiene flexibilidad para asumir los cambios (Bazán, 2003: 4). En consecuencia, los profesores deben observar sus instrumentos didácticos como el sustento institucional para incorporar la tecnología en el aula.

En términos comparativos, los profesores deben asumir la tecnología como parte de su cultura básica, mientras que los alumnos están insertos en la misma como nativos digitales. Por ejemplo, Facebook comenzó a conectar personas en el 2004, YouTube irrumpió en 2005, la primera generación de iPhone salió al mercado en 2007, lo cual puede ser comparado con las fechas de nacimiento de las actuales generaciones de alumnos en los cinco planteles del Colegio.

Si bien, los alumnos tienen ventajas al ser nativos digitales, esto no significa que asuman los elementos de su tecnología cotidiana como parte de una cultura básica. En la mayoría de los casos les falta comprender su software y sus aparatos, darles un uso con sentido ético y convertirlos en instrumento de sus aprendizajes. En consecuencia, el pro-

fesor debe estar preparado para asumir un papel de apoyo en tal proceso.

A pesar de ser nativos digitales, los jóvenes tienen problemas para absorber las innovaciones para sus aprendizajes. Esto se debe a que se quedan en un puro aspecto de mejora tecnológica, sin entrar en las mejoras que pueden llevar a su ámbito social y educativo (UNESCO, 2016: 14). Por ejemplo, no reparan en sus posibilidades para la elaboración de

trabajos colaborativos, se quedan en los mensajes de WhatsApp sin introducirse en los sistemas de mensajería y comentarios en trabajos en diversos formatos disponibles en Google Drive y otras plataformas.

Como una subdivisión válida, el dominio de la tecnología puede ser clasificado por su vínculo con la educación. Son tres las clasificaciones a considerar en el presente artículo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP).

Unos años atrás, las redes sociales, en especial Facebook, fueron planteadas como la panacea comunicativa para complementar la información vista en el aula o remplazarla hasta cierta medida. Algunos profesores lograron manejar tal situación sin problema de forma temprana, otros arribaron a tales tecnologías hasta la llegada de los smartphones, por la facilidad de llevar lo digital en el bolsillo. En buena medida, la llamada Web 2.0 logró convertirse en una TIC importante en el medio educativo.

Las redes sociales no han perdido su potencial para ser un apoyo a los procesos de aprendizaje, aunque las mejoras en las aulas virtuales, en cuanto a la experiencia del usuario, han abierto un nuevo panorama gracias a los ecosistemas tipo TAC. En buena medida, los gigantes tecnológicos mejoraron sus plataformas para captar tales usuarios: por un



La pandemia de Covid-19 colocó en una posición complicada las formas de trabajo usuales de los docentes durante décadas”.

Las TIC y las TAC resultan importantes al formular un perfil docente digital.

lado, Alphabet maneja Classroom, mientras Microsoft hace lo propio con Teams. Otro factor a considerar: las empresas buscan consolidar un futuro mercado entre los estudiantes al acercarlos a sus productos desde temprana edad.

En buena medida los profesores comprenden los intereses detrás de las plataformas educativas, que en parte son económicos, al estar la mayoría en manos de empresas tecnológicas privadas. Mientras, descubren el potencial comunicativo, de interacción y de creación para los alumnos de las aulas virtuales. Pero sus ventajas resultan mayores a las desventajas; por lo tanto, los docentes utilizan las mismas aplicaciones para su trabajo entre pares, como es el caso de Teams en el Colegio.

Las TIC y las TAC resultan importantes al formular un perfil docente digital, las TEP son un paso adicional. Por ejemplo, en el caso de los alumnos la creación de contenidos llega a ser una experiencia académica satisfactoria, por el aprendizaje conceptual y procedimental que les permite comprender el trabajo de sus *influencers* favoritos, desde una perspectiva escolar. Por su parte, el profesor puede hacer lo propio para difundir su material didáctico (Viñals, 2016: 106) para los grupos asignados o al público en general.

Por medio de las TEP, el profesorado puede volver trascendente su material didáctico. Lo trascendente lo define el Colegio como “contribución efectiva o potencial al mejoramiento” (CCH, 2017: 7), en un campo de acción que va desde lo individual a lo institucional. Sin embargo, desde lo digital es posible llegar a un nivel denominado comúnmente como “viral”, por su amplia propagación entre los usuarios y ser un material perdurable al colocarse de forma constante en las primeras posiciones de los buscadores; lograr una proyección de tal dimensión resulta complicado, aunque factible en la actualidad.

La trascendencia de un producto digital sin restricciones en su accesibilidad supera el

ámbito planteado por el Colegio, aunque va por el mismo camino al difundir y emplear para el aprendizaje los materiales didácticos de los compañeros, en un escenario de educación no formal, que sólo es complementario al formal. Por su parte, la pertinencia y calidad según lo señalado institucionalmente debe ser cumplido, al igual que la vinculación a los lineamientos y normas institucionales (CCH, 2017: 7). Lo cual vuelve a los trabajos viables dentro de los diversos productos académicos del Colegio y les otorga solidez para su presentación al alumnado y al público en general.

Un punto conflictivo es la estandarización de un perfil digital docente: resulta complicado —o tal vez imposible—, por tanto, es necesario pensar en su flexibilidad, al ser diversos los factores a considerar; está la cuestión de las necesidades mismas de cada asignatura, la forma de plantear su propio trabajo frente al grupo de cada profesor, la constante transformación de los productos disponibles y, sin olvidar, las posibilidades presupuestales o los apoyos institucionales para obtener recursos tecnológicos.

CONCLUSIONES

Aunque no sea un requerimiento, lo digital tiene una presencia indiscutible en el aula y es un excelente medio para el trabajo en ésta. Al final, termina por conformar un pilar de la práctica docente junto al manejo disciplinar de la asignatura y la capacidad de dar un buen enfoque didáctico al diseño de las actividades y estrategias para los aprendizajes de los alumnos.

Es necesario destacar el uso de los medios digitales, que por parte del profesorado resulta dispar. En un extremo: aquellos sin la capacidad de utilizar herramientas básicas como el correo electrónico. Del otro, algunos que cuentan con los conocimientos conceptuales y procedimentales para crear estrategias didácticas en cualquier *app* de forma instintiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazán, J. (2013). Surgimiento textual del concepto de Cultura Básica. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 10.

CCH. (2008). *Perfiles profesiográficos con propósito de cobertura de grupos vacantes y concursos de definitividad de las áreas y departamentos académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH/UNAM.

——— (3 de octubre de 2017). Criterios Generales de Evaluación para la Permanencia de los Profesores en el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta CCH*, 12.

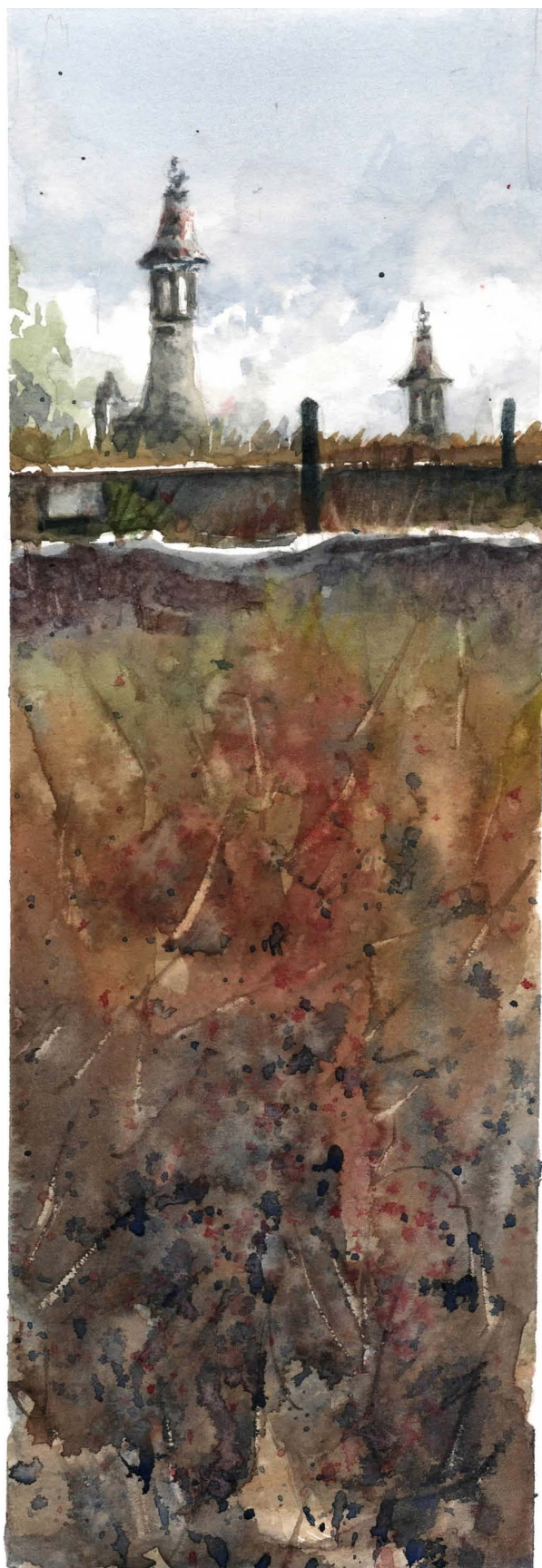
Gisbert, M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RiiTE. Revista Interuniversitaria en investigación en Tecnología Educativa*, o.

UNESCO. (2016). *Innovación Educativa*. UNESCO.

Viñals, A. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (2).



Aunque no sea
un requerimiento,
lo digital tiene
una presencia
indiscutible en
el aula y es un
excelente medio
para el trabajo en
ésta”.



EDUCACIÓN CIUDADANA

CITIZEN **EDUCATION**

ERANDY GUTIÉRREZ GARCÍA
IGNACIO CUAUHTÉMOC BENÍTEZ ZÚÑIGA

Resumen

La emergencia sanitaria global sars-CoV-2 ha traído secuelas que propiciaron que organismos internacionales, nacionales, empresas y academias demandaran la atención de diversos factores, ya que abrieron cada vez más la brecha educativa; además, invitó a la reflexión de una cultura de colaboración, desde el desarrollo de habilidades para el futuro, acción que recae en los facilitadores del aprendizaje, hasta la tendencia de una educación ciudadana. En este sentido, la redacción de este artículo pretende, mediante aproximaciones de investigación documental, sensibilizar sobre las líneas de reflexión por atenderse desde la escuela.

Palabras clave: habilidades, ciudadanía, futuro, colaboración, aprendizaje.

Abstract:

The SARS-CoV-2 global health emergency has brought consequences that have led international and national organizations, companies and academies to demand attention to various factors, as they have increasingly widened the educational gap; it has also invited reflection on a culture of collaboration, from the development of skills for the future, an action that falls on learning facilitators, to the trend of civic education. In this sense, the writing of this article aims, through documentary research approaches, to raise awareness about the lines of reflection to be addressed from school.

Keywords: skills, citizenship, future, collaboration, learning.

INTRODUCCIÓN

La recuperación postpandemia vinculada con múltiples dimensiones y aristas sociales, ambientales y económicas trae consigo necesarias acciones climáticas, de educación, desigualdades sociales y de salud pública; por ello, en el horizonte inmediato deben incorporarse cambios estructurales y duraderos que no solo impidan el efecto rebote de las emisiones contaminantes, sino que ayuden a acelerar la transición hacia economías más inclusivas, resilientes y con la neutralidad en emisiones lo más rápido posible.

En las últimas décadas, varios documentos y ordenamientos internacionales han planteado el reto de atender los problemas comunes a escala global (Delgado, 2023), entre ellos, la cooperación Sur-Sur y triangular, la cual hace hincapié en lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles mediante la educación para el desarrollo y la sensibilización de la ciudadanía (Ojeda Medina, 2020).

Por lo anterior, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos resalta que toda persona tiene derecho a la educación. Además, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) determina tres dimensiones de la educación: accesibilidad, disponibilidad y calidad. El primero implica garantizar la inclusión de la población; el segundo, la existencia del marco normativo, el presupuesto, las instituciones, la infraestructura, el personal, los planes, programas y materiales para garantizar el derecho a la educación; el tercero, la calidad a la mejora de la educación para una inserción adecuada a la vida social y para toda la vida por lo que es una tarea del sector educativo crear ciudadanía.

En consecuencia, el fin

de este artículo académico es reflexionar y generar líneas de análisis que dialoguen sobre el perfil del facilitador del aprendizaje, así como repensar las habilidades y actitudes que propicia en el aula y contribuir en el desempeño de la institución.

DESARROLLO

La crisis sanitaria por el Covid-19 ha puesto de manifiesto la fragilidad y vulnerabilidad de las sociedades, así como del actual sistema económico, por lo que la actuación postpandemia no puede perpetuar el modelo a costa de las personas y del planeta.

Para abordar esta crisis, es importante que los gobiernos, las empresas y las personas trabajen juntos para encontrar soluciones sostenibles que permitan una recuperación económica mientras se protege el medio ambiente. Asimismo, el papel de la sociedad civil en este nuevo escenario mundial es de gran importancia, ya que puede aportar conocimiento y diversidad al debate político actual.

Facilitar la participación del público en la elaboración de los planes de recuperación podría favorecer la adopción de medidas que no solo respondan a las consecuencias socioeconómicas de este fenómeno, sino también a la propia emergencia climática. Esto ha hecho que la formación en ciudadanía sea una tendencia de innovación, ya que el currículo tradicional se centraba en la educación cívica.

En la actualidad, la educación ciudadana, en particular, está orientada al aprendizaje de habilidades y actitudes (Osley y Starkey, 2006; citado en Cox, 2014). Sin embargo, esta tendencia insta de muchos años anteriores a la reflexión actual, pero vale resaltar que, debido a esta crisis, los centros escolares tienen la oportunidad de aprovechar los escenarios emergentes que dio a lugar la crisis sanitaria. Ante ello, las acciones colectivas y de colaboración concentran soluciones a las problemáticas actuales.



En la actualidad,
la educación
ciudadana, en
particular, está
orientada al
aprendizaje de
habilidades y
actitudes”

La información **es una desventaja cuando es en demasía** y existe la necesidad de analizarla, así como su impacto social,

El CONEVAL (2021) insta a las instituciones educativas a mejorar la formación docente, buenas prácticas educativas y el aprovechamiento escolar de los alumnos. A tal razón, es importante asegurar los aprendizajes que permitan desarrollar el máximo potencial para una inserción adecuada a la vida social o para continuar estudios postobligatorios (p. 23). México, en relación con el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, mediante la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), busca una evaluación integral de la Educación; además, entre varios estudios, la CUAIEED- UNAM ha divulgado la importancia de la evaluación “de los aprendizajes”, “para los aprendizajes” y “como aprendizaje”. Así surge la pregunta eje de este ensayo: “¿cómo podríamos cerrar la brecha entre una política institucional y una política pública?”.

Esta investigación documental acerca a lo fundamentado en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023 de la Rectoría de la UNAM, correspondiente al Eje 2. Cobertura y calidad educativa, Programa 2.1. Bachillerato, numeral 2: “Impulsar una estrategia que vincule a la comunidad de estudiantes y académicos del bachillerato con las escuelas, facultades, centros e institutos (p. 13)”.

El punto 8:

Impulsar la publicación de libros de texto y materiales de apoyo a la docencia para el nivel bachillerato elaborados en conjunto entre el personal académico de ese nivel y el personal académico de escuelas, facultades, centros e institutos de la disciplina de que se trate (p. 13).

Y el Eje 3. Vida académica, punto 3.2 Investigación e Innovación, numeral 16: “Fomentar entre la comunidad universitaria una cultura de emprendimiento y solución de problemas (p. 21)”.

Lo anterior abre discusiones sobre la importancia del desempeño favorable en la

participación colectiva, lo que resulta interesante y atractivo por la disrupción de paradigmas para la evaluación educativa e impulsa a la academia a repensar la ciudadanía, como narra Octavio Paz (1997): “la crítica sólo puede desplegarse en una sociedad que concibe a la libertad como un bien común de todos los ciudadanos”. Esto invita a la toma de decisiones para la inclusión, sin embargo, requiere de un trabajo en conjunto y el compromiso de los actores involucrados bien informados para lograr sinergia.

Cabe resaltar que la información es una desventaja cuando es en demasía y existe la necesidad de analizarla, así como su impacto social, porque requiere de un pensamiento estadístico. Por esto, en la actualidad, la formación en ciudadanía es una idea cada vez más importante en la política y en la sociedad en general, es una concepción que refiere al conjunto de derechos y deberes que tienen las personas pertenecientes a una determinada comunidad política, su creación y desarrollo es esencial para el bienestar. Así, la Estadística motiva la participación ciudadana en la toma de decisiones políticas, en tanto que si los ciudadanos tienen acceso a datos objetivos y confiables, podrán tomar decisiones informadas y ejercer su poder de manera más efectiva y transparente. La presentación de los datos y la información estadística es esencial para que los individuos y colectivos puedan entender la situación que les atañe y ejercitar su ciudadanía.

La crisis de paradigmas y la emergencia con visión a futuro necesitan generar lugares de inclusión, el individuo busca recrear espacios tanto virtuales como físicos y propone un marco de construcción destinado a garantizar la forma situada como aquella intervención crítica que problematiza los males que afectan a todos (CELEI, 2015). En este tenor, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCH) toma como estrategia el acompañamiento en la creación de comunidad de aprendizaje y mediante ésta logra

una colaboración, que entre sus prioridades 10 y 34 son relativas al fortalecimiento de la ciudadanía digital e investigación educativa (PDI-CCH, 2022-2026).

Aunado a esto, la propuesta de colaboración ha contribuido a los lineamientos de desempeño de calidad en pro del acompañamiento de una comunidad de aprendizaje interinstitucional, entre profesores, funcionarios e investigadores, conformando un enfoque socioformativo que ha trascendido mucho más allá del trabajo colaborativo, recreando un diálogo sobre temáticas de innovación.

Entre dichas temáticas, mediante su metodología situada, destaca la Agenda 2030 y un plan de acción formativa con actividades comunitarias en programas de voluntariado para el CCH, en colaboración con una muestra representativa de 300 docentes voluntarios de los cinco planteles del Colegio y de diversos bachilleratos e instituciones de nivel superior, entre ellos, los adscritos al Instituto de Educación Media Superior (IEMS), el Colegio de Bachilleres (COLBACH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) número 6 Antonio Caso; a la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, la FES Iztacala, la FES Aragón, la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) y la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) unidad León, de la UNAM; también, a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Departamento de Innovación de la Escuela Superior de Medicina (EMS) y la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA), estas dos últimas del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Destaca el análisis del perfil de un docente innovador, además de que el profesor dimensiona la reflexión de su práctica desde las siguientes aristas:

1) El conocimiento del currículo, aquel que analiza la institución: ¿el profesor la conoce?, ¿sabe en qué consiste?, ¿los alumnos evalúan



La crisis de
paradigmas y
la emergencia
con visión a
futuro necesitan
generar lugares
de inclusión”

esta forma?, ¿cómo se evalúa?, ¿con qué programas cuenta la institución para cubrir esta formación?, ¿qué hace al respecto?

2) El entorno virtual de aprendizaje y espacios de diálogo para la mejora continua. En estos se determinan materiales didácticos y el grado de interacción, el tipo de relación entre pares que permite el nivel de afectividad, apoyo mutuo y disciplinar.

3) Eficacia docente: su actividad desde la percepción del alumnado.

4) Configuración de la práctica docente. Ésta ocurre en el aprendizaje organizacional, ya que cuenta como eje articulador para la reflexión. La teoría del aprendizaje organizacional

consiste en la mediación cultural educativa en los que intervienen factores como el liderazgo, reflexión y diálogo. Al gestionarse adecuadamente propician la autoorganización colaborativa entre docentes, estudiantes, familia, institución, sociedad, política y sectores económicos, además de actores educativos involucrados que hayan generado redes de colaboración. El liderazgo educativo es aquel que permite posicionar al centro o institución en la sociedad como aquella elección en la que deposita su confianza tanto a nivel nacional e internacional. Lo anterior es posible a través de la planificación introspectiva y mejora continua del quehacer educativo generado por el diálogo, que en el marco de las relaciones interpersonales es de carácter de promesa, porque es la fuente de la esperanza de que el ser humano no se reduzca a una especie de monólogo. El esfuerzo por salir de sí hacia la interacción con el otro, concediendo que quizá sea él quien tenga la razón, abre el horizonte esperanzado de una conversación en el que siempre está presente la palabra y la presencia de la interacción social. Al conjugar estos tres factores, el profesor, con cada uno de los actores educativos, planifica individual y colectivamente y crea un binomio; éste orienta la práctica al aprendizaje y a la responsabilidad docente, y da pie a la construcción de la escritura académica, de investigación y comunalidad.

5) Cualificación del profesor, que integra el perfil profesional, didáctico e innovador del

profesor, promoviendo el desarrollo de habilidades de planeación y evaluación desde la coeducación. Esto es pertinente para que el centro escolar, en alineación con políticas educativas, diseñe procesos de tutoría en esquemas de acompañamiento y que el transitar entre ambos esté guiado por diseño de seguimiento y monitoreo en compromisos de mejora.

6) Mentorazgo. Un acompañamiento y seguimiento entre pares del mismo profesorado para las buenas prácticas. El rol del docente es el de un mentor, en el sentido de que acompaña y acerca a la persona a su contacto con su realidad profesional y social. La manera en que se vincula la práctica académica y profesional al desarrollo personal y social del estudiante sustenta la investigación como actividad generadora de nuevo conocimiento de esa realidad, con la que el tutor lo vincula para un acompañamiento creativo.

7) Experiencia docente centrada en el aprendizaje. Se trata de proyectos de investigación con base en problemas del contexto que debe enfrentar el alumno y que lo lleven al descubrimiento de su realidad social y humana y a entender cómo ambas implican en lo profesional.

8) Procesos de intervención educativa. La intervención es un postulado de Furlán y Pasillas. El objeto es proponer soluciones a problemas culturales, educativos e institucionales de manera creativa e innovadora (Furlán, 1993; citado en Peralta, 2011).

En resumen de lo anterior, es un transitar para definir el perfil docente en formación transdisciplinar para que adquiera habilidades de evaluación en la reflexión de su práctica centrada en el aprendizaje con eficiencia, eficacia y legitimidad; esto requiere diseño de estrategias de intervención educativa en acompañamiento con el seguimiento en aprendizaje holístico, por lo que el profesor reflexiona en el *ethos* docente desde las perspectivas de conocimiento del currículo, ideario educativo, los escenarios de acción híbridos y la configuración de buenas prácticas desde las dimensiones del nuevo humanismo: relación persona y cambio generacional. A partir de esta reflexión podríamos

valorar si la planeación didáctica está alineada con la evaluación didáctica y, a su vez, en programas y planes de estudio, el perfil de egreso, el modelo educativo, los problemas escolares, educativos y sociales-económicos de la nación y el mundo.

En este sentido, el diagnóstico y el proceso de investigación educativa permite valorar los procesos y evaluar resultados con base en indicadores proporcionados. A continuación, revisaremos la propuesta de este ensayo en la reflexión de la práctica docente centrada en el aprendizaje en entornos híbridos y desarrollo de habilidades para el futuro e invitamos al lector a reflexionar si desde el aula podemos comprender todas las dimensiones que el docente debe visualizar en el transitar del centro escolar de una manera integral. Además, abordaremos los resultados de un estudio cualitativo con abordaje de enfoque transversal realizado durante los tres años de pandemia.

A lo largo de los últimos años, en el ámbito educativo, la educación estadística ha llamado mucho la atención por parte de investigadores por el hecho de que esta disciplina se ha convertido en una rama de investigación independiente a la educación orientada a la matemática.

Es bien sabido la utilidad de las herramientas que brindan la cultura y el razonamiento estadístico en los jóvenes para pensar por ellos mismos, crear un pensamiento crítico, realizar preguntas inteligentes y dar argumentos o puntos de vista informados y válidos con confianza, contribuyendo así al perfil de egreso plasmado en el Plan de Estudios del Colegio; lo anterior, sin mencionar las diversas aplicaciones y contribuciones de los métodos estadísticos en las diversas áreas del conocimiento, que conllevan a que los

El rol del docente es el de un mentor, en el sentido de que acompaña y acerca a la persona a su contacto con su realidad profesional y social

aprendizajes adquiridos en esta materia sean indispensables en los egresados a nivel bachillerato en el mundo entero.

En esta reflexión, se analiza su práctica desde el aula y las actividades de aprendizaje. He aquí una propuesta: se expresa un diseño de evaluación para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cursos de Estadística, con una revisión bibliográfica de investigadores en educación en la materia. Sin embargo, primero recordemos cuáles son los tres niveles de aprendizaje en Estadística (Salcedo, 2005; citado en ENCCH, 2016).

- 1) Alfabetización estadística (también llamada cultura estadística). Corresponde a la comprensión y uso del lenguaje, símbolos y técnicas estadísticas básicas, así como el interpretar representaciones de datos.
- 2) Razonamiento estadístico. Es la manera en que las personas argumentan sobre las ideas estadísticas y el sentido que le dan a la información estadística; implica conectar conceptos o

combinar ideas acerca de los datos y la probabilidad, así como entender y explicar los procesos estadísticos e interpretar los resultados.

3) Pensamiento estadístico. Implica la comprensión del por qué y cómo se realizan las investigaciones estadísticas, entendiendo cómo se utilizan los modelos para simular los fenómenos aleatorios, cómo los datos se producen para estimar las probabilidades, reconociendo cómo, cuándo y por qué los instrumentos deductivos existentes se pueden utilizar. Además, implica también entender y utilizar el contexto de un problema para emitir conclusiones y planear investigaciones.

De estos tres distintos niveles de aprendizaje en Estadística, en la educación bachiller se espera que los alumnos obtengan los dos primeros niveles de aprendizaje. En este sentido, una forma de distinguir los ejercicios que puedan evaluar los distintos niveles de aprendizaje en Estadística se resume en la siguiente tabla propuesta por delMas (2002):

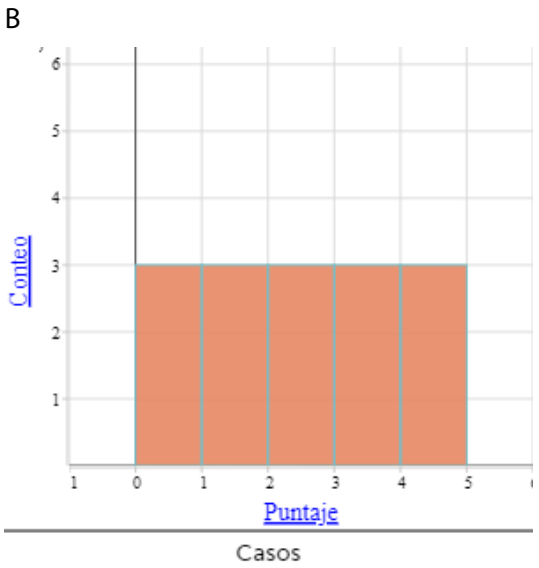
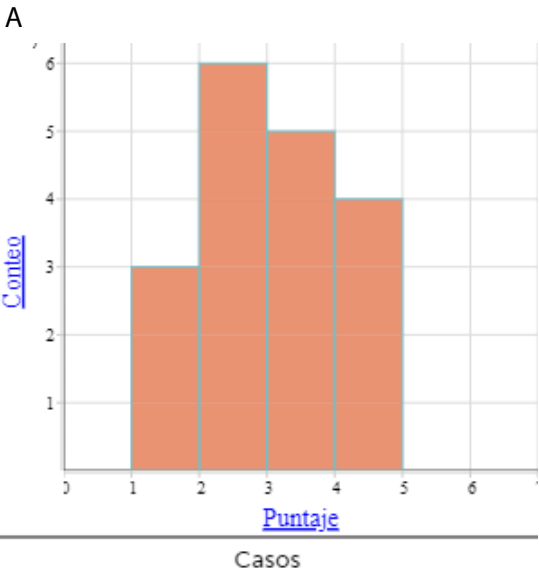
Tabla 1. Palabras típicas asociadas con diferentes elementos o tareas de evaluación

Cultura estadística	Razonamiento estadístico	Pensamiento estadístico
Identifica	Explica por qué	Aplica
Describe	Explica cómo	Critica
Traduce		Evalúa
Interpreta		Generaliza
Lee		
Calcula		

Los siguientes ejemplos de ejercicios que evalúan “Cultura estadística” y “Razonamiento estadístico” son los siguientes (Garfield, 2008):

- 1) Se seleccionó una muestra aleatoria de 30 estudiantes de primer año en una universidad pública. El objetivo fue estimar el puntaje promedio en una prueba de ubicación de matemáticas que el Estado exige para todos los estudiantes de primer año. Se encontró que el

puntaje promedio para la muestra es de 81.7, con una desviación estándar de 11.45. ¿Cómo explicarías a alguien que no ha estudiado estadística lo que dice la desviación estándar sobre la variabilidad de los puntajes en esta muestra? Este ejercicio evalúa la cultura estadística, porque se enfoca en comprender qué significa el término “desviación estándar”.
2) Sin hacer ningún cálculo, ¿cuál de los siguientes histogramas (A o B) esperarías que tuviera una desviación estándar y por qué?



Este ejercicio evalúa el razonamiento estadístico porque los estudiantes necesitan conectar y razonar sobre cómo la desviación estándar de una distribución se ve afectada por la dispersión desde el centro (media). Tienen que razonar sobre el hecho de que el gráfico (B) tendría una desviación promedio más alta de la media que el gráfico (A), porque el gráfico (A) tiene una mayor proporción de sus valores agrupados más cerca de la media.

Considerando lo anterior, Garfield (1994) ofrece el siguiente marco de evaluación a partir del cual podemos construir una evaluación en cursos de Estadística:

- ¿Qué se va a evaluar? (un concepto, una habilidad, una actitud o una creencia).
- ¿Cuál es el propósito de la evaluación? (asignar una calificación, ayudar al maestro a modificar la instrucción, ayudar al estudiante a identificar fortalezas o debilidades en su comprensión).
- ¿Quién realizará la evaluación? ¿Para qué o con qué sentido? (autoevaluación por parte del alumno, evaluación por pares, retroalimentación del profesor).
- La acción-realimentación que se implementará como resultado de la evaluación. En la siguiente imagen, podemos visualizar un análisis inicial diagnóstico en el caso de que un docente dejara de fomentar en su práctica el pensamiento estadístico, pero además, con una visión integral y para una educación ciudadana. Entonces, estimado lector, ¿considera que el ejercicio que se desarrolló anteriormente tiene un enfoque transversal?, ¿está de acuerdo con lo hasta aquí expuesto?

Al analizar la brecha educativa, comprendemos la importancia del enfoque transversal en la reflexión de un compromiso por integrar la interdisciplina en la praxis. Para lograrlo se busca sensibilizar sobre los fenómenos y su impacto en el centro escolar. Además, reflexionar sobre algunos mecanismos que identifican si se da un enfoque transversal. En caso de que no, repensar una orientación y asemejar brechas que proporcionen una atención diferenciada a la situación de vulnerabilidad en el que pudiera estar inmerso el alumnado, ya que la educación inclusiva es una de las prioridades en el proceso del aprendizaje para transformar la práctica en el aula, para dar cabida a la reflexión en la orientación y sentido de las áreas y discutir sobre nuevos métodos, procesos y formas de aprendizaje, que se ajusten a una diversidad. Buscamos posibles soluciones a nuestra realidad cambiante y fomentamos mejores ambientes educativos en los que el alumnado posea reales oportunidades de crecimiento y aprendizaje: recursos materiales, instalaciones dignas, profesores preparados para la enseñanza, un ambiente

ANÁLISIS INICIAL DIAGNÓSTICO: BRECHA EDUCATIVA

PROBLEMA PRINCIPAL

Jóvenes que estudian el Nivel Medio Superior con facilitadores y centros escolares con una visión de ciudadanía tradicional vs tendencia hacia una educación ciudadana, esta discrepancia trae consigo que existen pocas probabilidades de desarrollar habilidades a futuro.



Causas

- 01 Literatura resalta que la gran problemática reside en la diferencia de léxico, ideológico, conceptual, teórico, metodológico y de las discrepancias entre el discurso y el hacer.
- 02 Categorizar en una sociedad, carencia de empatía, inconsciencia de los grupos vulnerables
- 03 Detección de necesidades de un pensamiento estadístico

Soluciones

- 01 Discusión de teorías que enmarcan los programas desde el conocimiento clásico, moderno y posmoderno
- 02 Aceptar las diferencias de las personas, es el primer paso de una educación inclusiva
- 03 Formación en pensamiento estadístico

libre de *bullying* y otras socializaciones nocivas, etcétera.

Entonces, el análisis anterior, en un ejemplo de creación de ciudadanía donde la estadística es una herramienta esencial que proporciona una visión objetiva, basada en datos de la sociedad (porque se ocupa de la recopilación, análisis e interpretación de información) y su aplicación, es crucial para entender el comportamiento y las tendencias de la sociedad e identificar brechas que, en caso de realizar acciones en concreto, permitan atender las distintas situaciones de vulnerabilidad identificadas como causantes de rezagos.

CONCLUSIONES

Enfocarse en reducir la deserción y abandono escolar y con ello el rezago educativo es importante, pero el análisis expuesto atiene a otras carencias en la detección de necesidades del alumnado en las que cualquier

intervención educativa requiere desde una visión holística y transdisciplinar, con enfoques transversales dialogados en comunidades de aprendizaje que dan seguimiento a estrategias de acompañamiento.

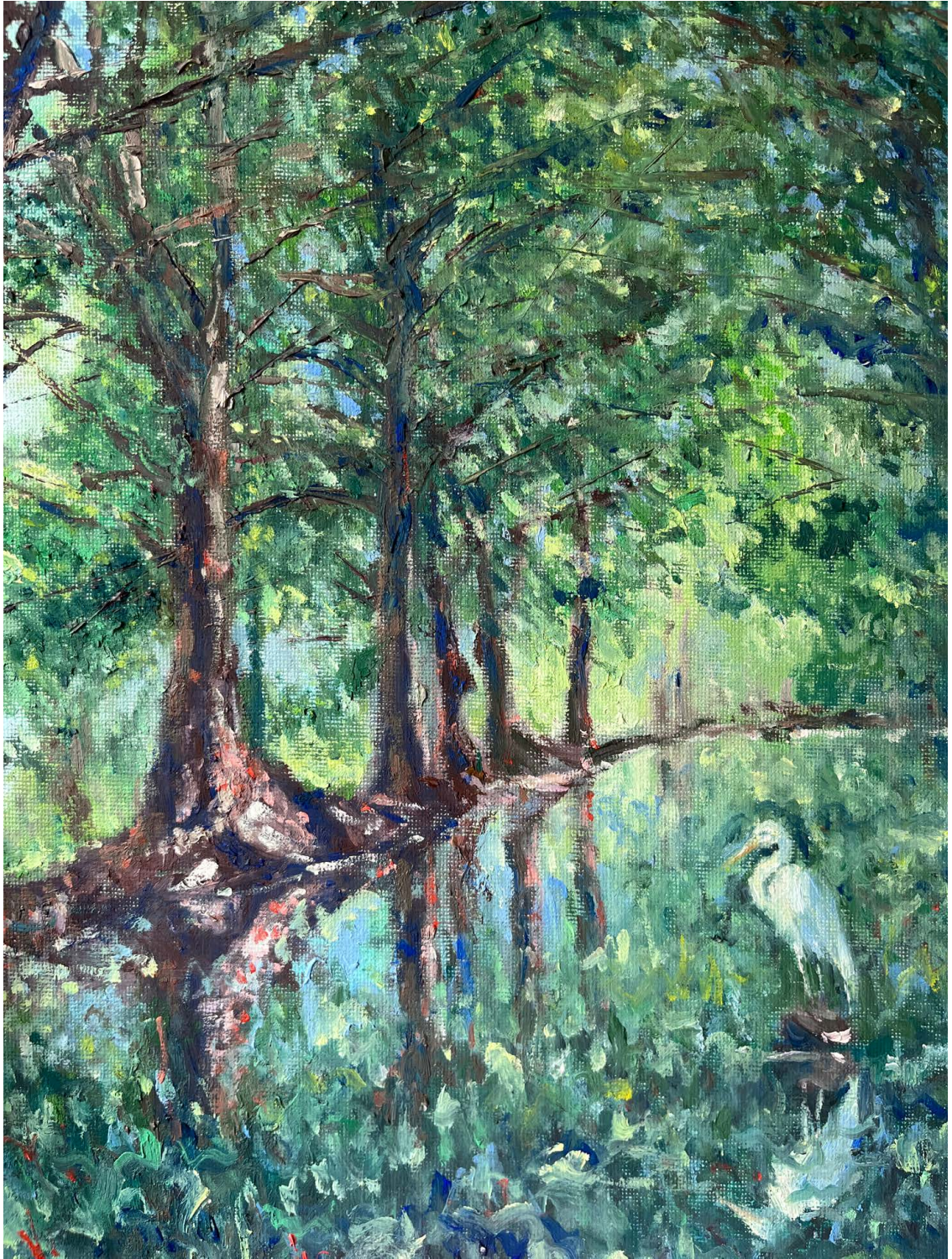
Como vimos, el repensar de la formación en ciudadanía responde a demandas curriculares globales como la evaluación del desempeño desde el desarrollo de habilidades y actitudes que convergen en saberes comunitarios, no solo desde una visión positivista sino también una evaluación como un proceso de investigación transformacional, y con esto la redefinición del perfil del docente innovador que verse como facilitador del aprendizaje. La participación estudiantil formada en valores necesita de una visión sistémica con pensamiento estadístico, pero también de humanización y sensibilización por un mundo mejor, el perfil de egreso del estudiante del CCH debe ser un ejemplo de convivencia armoniosa entre seres humanos y el medio que les rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CCH/UNAM. (3 de octubre de 2017). *Criterios Generales de Evaluación para la permanencia de los Profesores en el Programa de Primas al Desempeño del personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, aprobados por el H. Consejo Técnico*.
 _____ . *Suplemento Especial 12* (p. 8). <http://bit.ly/2ZuWtxy>
 _____ . (2022). *Cuadernillo de Orientaciones 2022-2023*. Suplemento especial: *Gaceta CCH*.
 _____ . (2002). *Plan de Desarrollo de Colegio de Ciencias y Humanidades, 2022-2026*.
 _____ . (2006). *Orientación y sentido de las áreas*. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/orientacion_sen-tido.pdf
 Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2019). *Programa Anual de Evaluación 2019*. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/NME/Documents/PAE_2019.pdf
 CONEVAL (2021). *Información estratégica para el regreso a clases en México*.
 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Const.) Art. 3, 5 de febrero de 1917. (México) http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
 Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*.
 Delgado (2023). *Prospectiva Laboral Aplicable a la NOM-035-STPS-2018: Dimensiones del Nuevo Humanismo Laboral*. IJ-UNAM. <https://tinyurl.com/53j3xmsw>
 delMas, R. C. (2002). Statistical literacy, reasoning, and learning: A commentary. *Journal of Statistics Education*, 10 (3). http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/delmas_intro.html
 ENCCH. (2016). *Estadística y Probabilidad I y II. Programa de Estudio Área de Matemáticas*.
 Garfield, J. B., Ben-Zvi, D., Chance, B., Medina, E., Roseth, C., y Zieffler, A. (2008). *Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice* (No. Sirsi i9781402083822). Springer.
 Gobierno de México (2022). MEJOREDU. <https://www.gob.mx/mejoredu/que-bacemo>
 Graue, W. L. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional II. 2019-2023*. Rectoría de la UNAM.
 Mendoza, I. Y. C., y Vivas, A. M. M. (2022). La deserción escolar y el desinterés en el aprendizaje en los estudiantes de la básica superior. *Dominio de las Ciencias*. <https://concepto.de/desercion-escolar/#ixzz7uDpetG3y>
 Ojeda Medina, T. (2020). *El rol estratégico de los gobiernos locales y regionales en la implementación de la Agenda 2030: Experiencias desde la Cooperación Sur-Sur y Triangular*.
 Paz, O. (1997). *Vislumbres de la India*. Galaxia Gutemberg.
 Peralta, S. G. (2011). *Hacia la transformación de su cultura académica de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón, entre la realidad y la utopía. Estudio de caso desde la perspectiva de sus docentes*. UNAM.
 Mendiola, M. S. (2022). Evaluación y aprendizaje: tiempos de reflexión. *Investigación en Educación Médica*, 11 (43), 5-7.
 Navia Antezana, C., Mario Yapu, G., Czarny Krischkautzky, Aldo Ocampo González, Stefan Palma Olmazábal, María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz, y Ernesto Figueroa González. (2015). *Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. CELEI. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/42351>



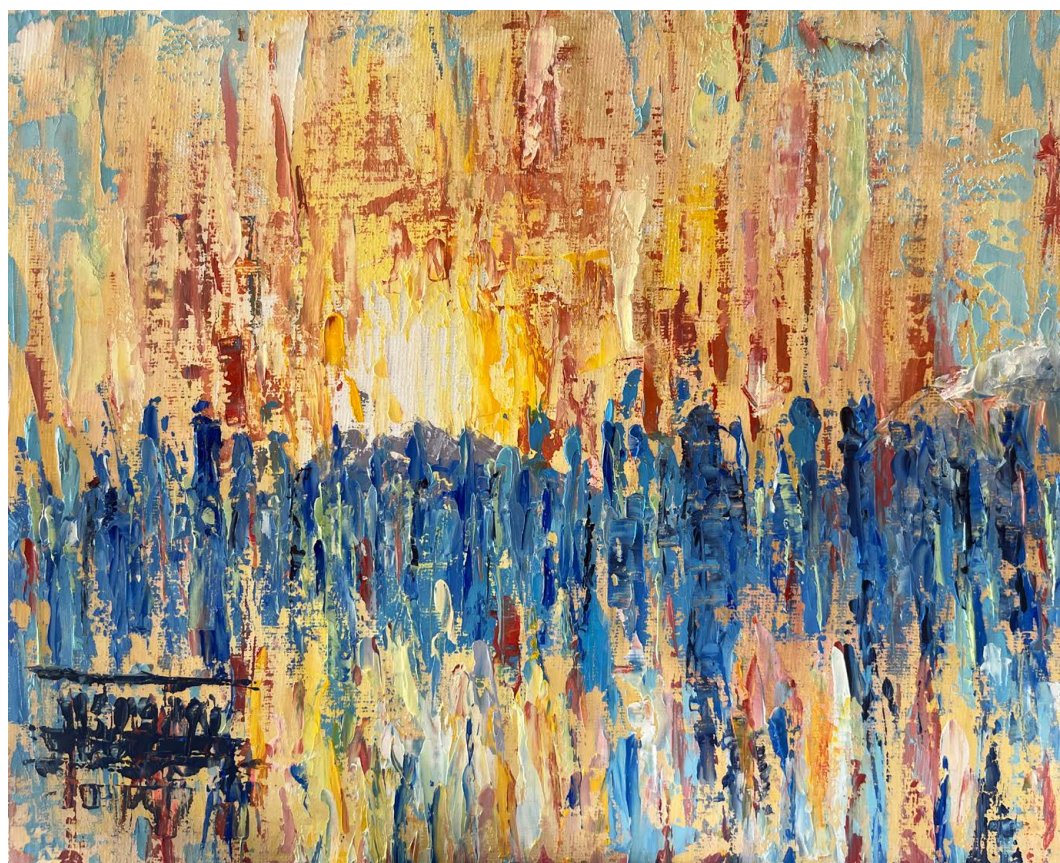
El repensar de la
formación en ciudadanía
responde a demandas
curriculares globales”





SECCIÓN PORTAFOLIOS"

PATRICIA REYES

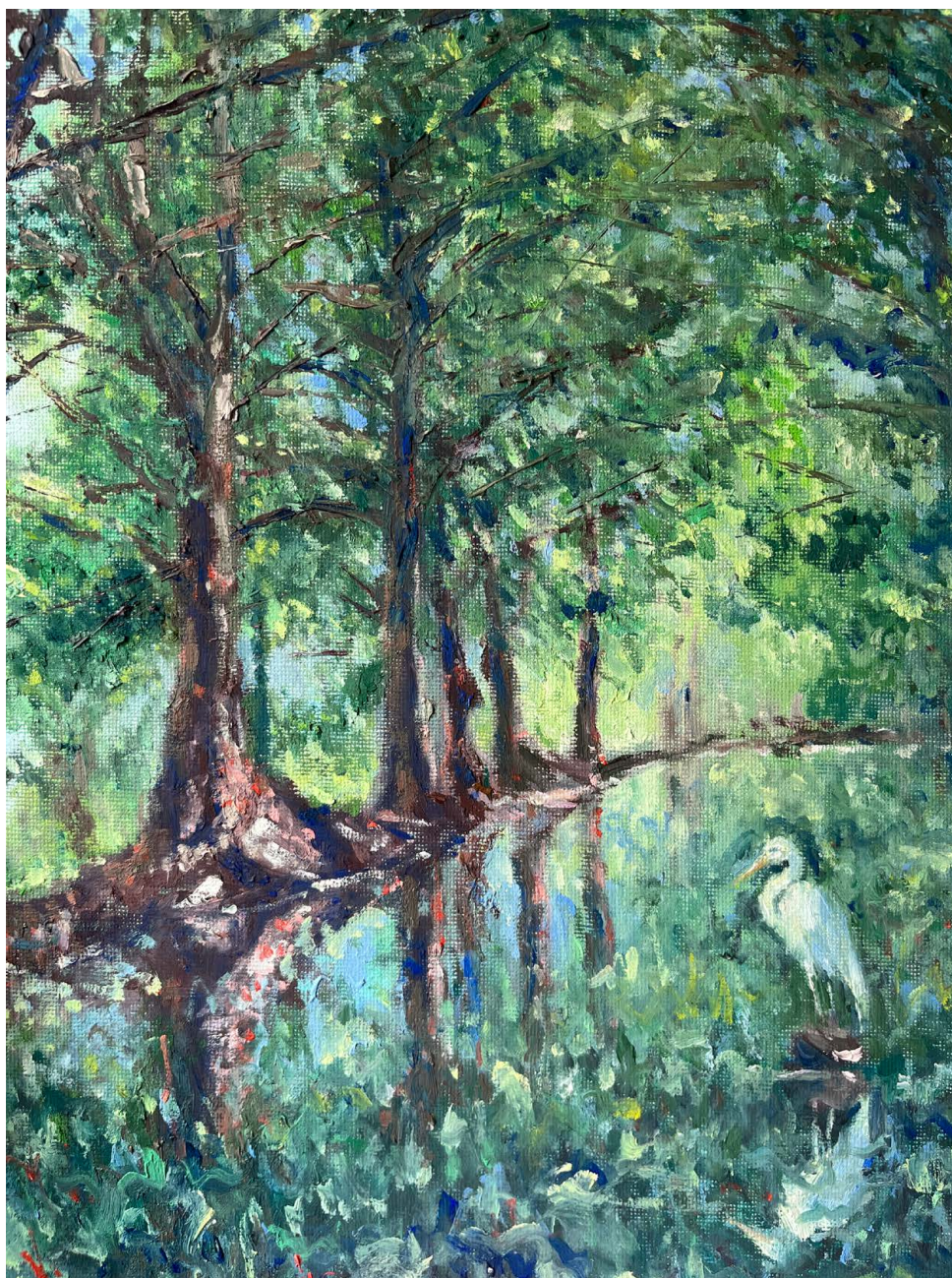


Amanecer en Xochimilco
Óleo sobre cartón entelado

Fundadora de Nosótrica Ediciones. Diseñadora editorial, ilustradora y editora independiente. Licenciada en Diseño y Comunicación Visual por la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), especialista en Diseño editorial por la Escuela de Diseño del INBAL.

Fue Directora de Arte y Diseño en Ediciones del Lirio por nueve años. Actualmente se dedica a su proyecto editorial, Nosótrica Ediciones; ilustra libros, pinta acuarelas, óleos y colabora en ediciones por encargo. Es profesora de dibujo y pintura a nivel preparatoria.

PORTAFOLIOS
PATRICIA REYES



Su publicación más reciente es “¡Abracadabra! Que la palabra se abra”, donde participó como editora, ilustradora y cantante (bajo la dirección de Cocuyo Producciones).

El año pasado, su acuarela *Mirada* fue seleccionada para exhibirse en el festival internacional Fabriano in Acquarello 2024, en Fabriano, Italia, y Texas, Estados Unidos junto con la obra de grandes acuarelistas del mundo. Esta es una selección de acuarelas y óleos.

Garcita en Xochimilo
Óleo sobre cartón entelado

PORTAFOLIOS
PATRICIA REYES



Josefina
Óleo sobre lienzo

Lectura
Óleo sobre cartón
entelado



PORTAFOLIOS
PATRICIA REYES



Muchacho leyendo en Lago Menor
Acuarela sobre papel de algodón



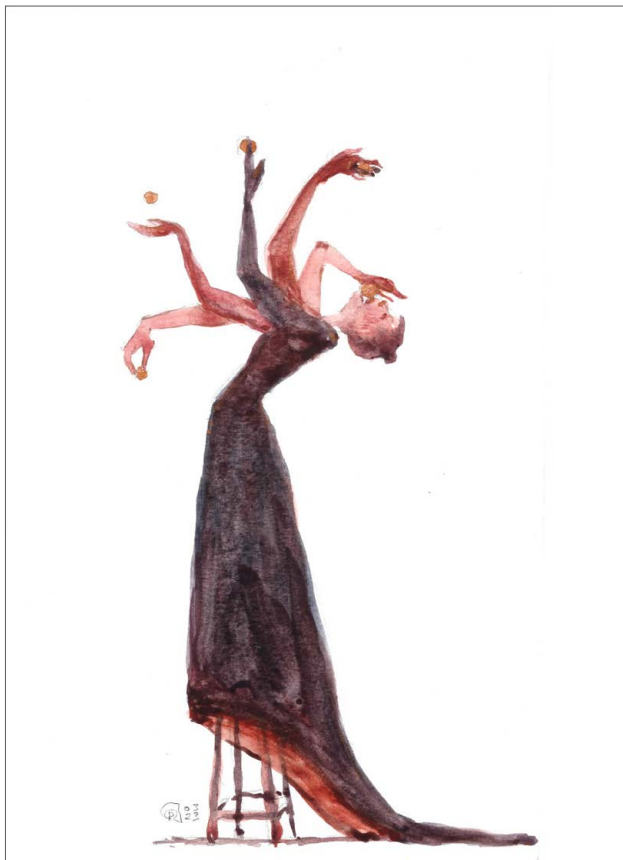
Chapultepec
Acuarela sobre papel
de algodón

PORTAFOLIOS
PATRICIA REYES



Alpiste
Acuarela sobre papel
de algodón

Devorar el día
Acuarela sobre papel de
algodón



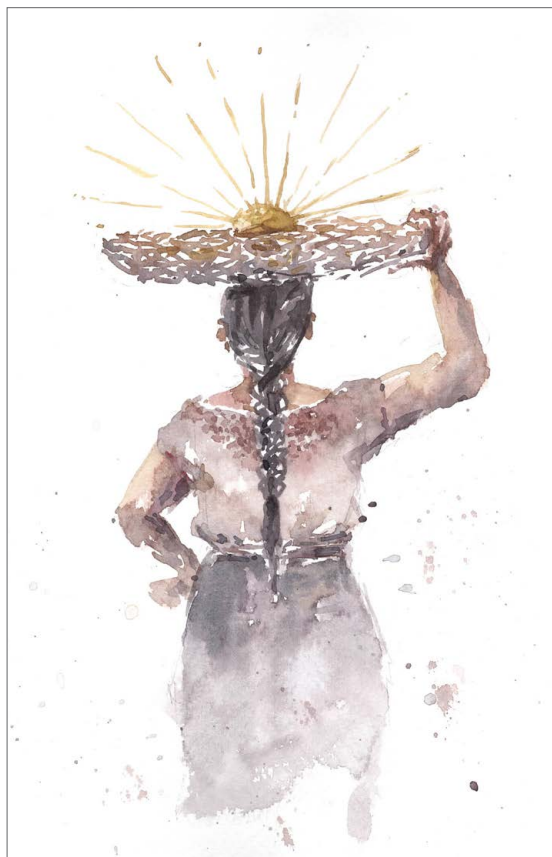
PORTAFOLIOS
PATRICIA REYES



***Ya quisiera el jilguero ser menos
preciado y entonar su canto en libertad***
Acuarela sobre papel de algodón



Asombro y recuerdo
Acuarela sobre papel de algodón



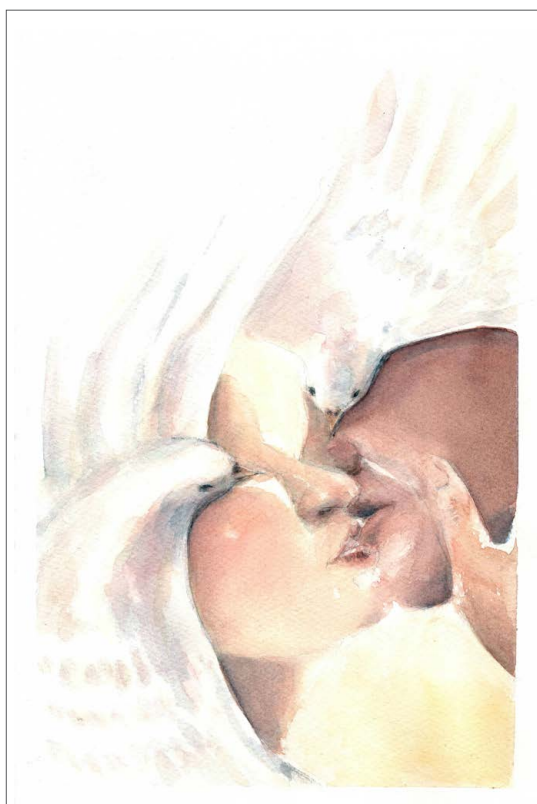
De sol a sol
Acuarela sobre papel de algodón

PORTAFOLIOS
PATRICIA REYES



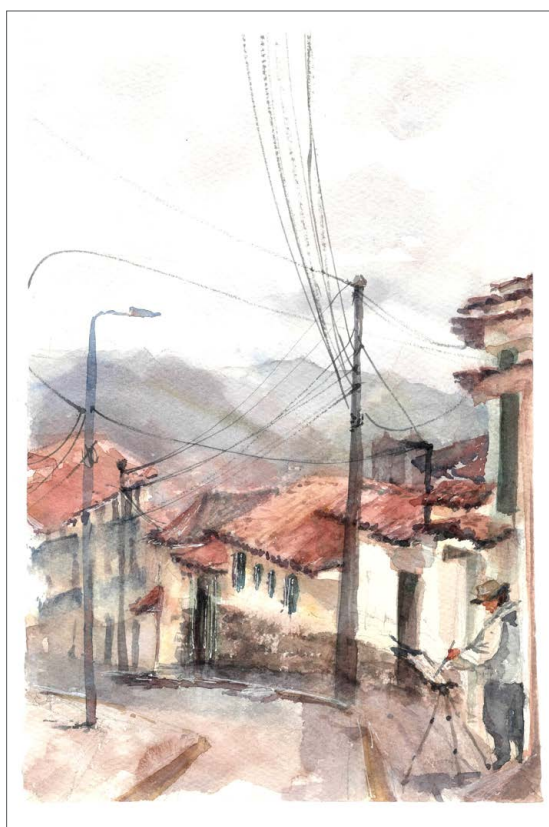
Contraluz

Acuarela sobre papel de algodón



Ojos llenos de pájaros

Acuarela sobre papel de algodón



Pintor de Cusco

Acuarela sobre papel de algodón

PORTAFOLIOS
PATRICIA REYES



Señor Primo Taxtli. Campos de Cempasúchitl en Cholula
Acuarela sobre papel de algodón

Garza en vuelo
Acuarela sobre papel de algodón



<https://artpattit.myportfolio.com/>
Instagram y facebook: @artpattit
Tiktok: @monpattit

<https://nosotricaediciones.com/wp/>
Instagram y facebook: @nosotricaediciones
Tiktok: @nosotrica



COLABORADORES

ANA LILIA SANTANA GALINDO

Es profesora ordinaria de carrera asociado “C” en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Vallejo. Imparte las materias de Matemáticas I-IV y tiene una antigüedad de 14 años. Es licenciada en Física y Matemáticas por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y maestra en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa. Correo electrónico: vero-nicamarcela.espinosa@cch.unam.mx

VERÓNICA MARCELA ESPINOZA ISLAS

Es profesora ordinario de carrera asociado “C”, en el plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), dictaminada para impartir Matemáticas I a IV. Es licenciada en Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional (IPN), maestra en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa. Correo electrónico: veronicamarcela.espinosa@cch.unam.mx

FÁTIMA SANDRA RUBIALES SÁNCHEZ

Es profesora ordinario de carrera asociado “C”, con una antigüedad de 13 años en el plantel Vallejo de CCH y dictaminada para impartir Cálculo Diferencial e Integral I y II. Es licenciada en Física y Matemáticas por el Instituto Politécnico Nacional. También es maestra en Ciencias en la Especialidad de Matemática Educativa. Correo electrónico: fatima.rubiales@cch.unam.mx

MONTSERRAT LIZETH GONZÁLEZ GARCÍA

Estudió la licenciatura en Ciencia Política en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I) y la maestría en Estudios Políticos y Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPys) de la UNAM. En ambos grados, obtuvo un reconocimiento por su desempeño académico. Ha

sido profesora en el plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades desde hace 16 años e imparte las asignaturas de Historia de México I y II y Ciencias Políticas y Sociales I y II. Fue parte de la Comisión Interna para la Igualdad de Género (CINIG) del plantel Vallejo por tres años y de 2021 a 2022 presidió la Comisión. Recientemente concluyó los diplomados de Formación docente en perspectiva de género del Centro de Formación Continua (CFC) y Formación Docente para Impartir Asignaturas en Materias de Género (CRIM-CIGU). Correo:

FERNANDO MARTÍNEZ VÁZQUEZ

Es maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana y profesor de tiempo completo titular “A”, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el plantel Naucalpan del CCH. También es profesor en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán; profesor y asesor en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS, Español) y en la maestría en Comunicación, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPys) y la FES Acatlán. Es coordinador del diplomado Comunicación Social y Humana del CCH. Autor de los libros Ciencias de la Comunicación I y Ciencias de la Comunicación II (Santillana). Correo: fernando.martinezv@cch.unam.mx

MIGUEL ÁNGEL HUERTA VÁZQUEZ

Es profesor de asignatura en el plantel Azcapotzalco del CCH, donde imparte la materia de Matemáticas. Es doctor en Ciencias en la especialidad de Matemáticas Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).



SANDRA ARELI MARTÍNEZ PÉREZ

Es profesora de Matemáticas en el plantel Azcapotzalco del CCH. Es licenciada en Física y Matemáticas con especialidad en Matemáticas (Matemáticas) por la Escuela Superior de Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional (IPN); también es maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa (Didáctica de la Estadística y la Probabilidad) por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del IPN.

ROBERTO ROJAS AGUILAR

Es profesor en CCH desde 2001, con la categoría de Profesor Asociado C de Medio Tiempo. Es Maestro en Letras (Literatura comparada) por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Asimismo, es licenciado en Lengua y Literaturas Modernas Francesas por la FFyL de la UNAM. Ha tomado diplomados y cursos sobre diversos ámbitos en la UNAM y otras instituciones como el IFAL. También ha participado en la formación de profesores mediante el diseño e im-

partición de cursos. Por otro lado, ha tenido cargos académico-administrativos como Jefe del Departamento de Francés de la Dirección General del CCH y como coordinador del Departamento de Idiomas del plantel Oriente en dos ocasiones. De la misma manera ha sido parte del Consejo Académico de Idiomas en tres periodos. Además, formó parte de la Comisión Especial Examinadora del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios del CCH. También formó parte de los distintos grupos de trabajo que elaboraron Programas de Estudios de las asignaturas de Francés I a IV. Asimismo, ha participado en los grupos de trabajos institucionales que han dado seguimiento y evaluación de los Programas de Estudio de la materia. Actualmente, es miembro de la Subcomisión para el Impulso a la Evaluación de los Programas de Estudios de Lenguas en el Bachillerato de la Comisión Especial de Lenguas. Correo electrónico: *roberto.aguil-ar@cch.unam.mx*

CIPACTLI A. NAVA-MOTA DÁVILA

Es profesora de Tiempo Completo, con más de 20 años de antigüedad en el CCH. Es maestra en Letras Francesas por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Es licenciada en Lengua y Literaturas Modernas Francesas, también por la FFyL de la UNAM. Ha cursado varios diplomados, entre ellos Tecnologías móviles para la enseñanza, DGTIC-UNAM y Didactique du Français Langue Étrangère, Culture et Société Québécoise en la Université de Montréal. Ha impartido cursos a profesores. Ha sido jurado en concursos de oposición. Es coautora de publicaciones del Colegio. Coordinó grupos de trabajo enfocados al análisis y seguimiento de los Programas de Estudio Actualizados de Francés I a IV. Forma parte del Consejo Académico de Idiomas y es integrante de la Subcomisión de Evaluación de Francés de la Comisión Especial de Lenguas (COEL). Correo electrónico: *cipactli.navamota@cch.unam.mx*

NAPOLEÓN ANTONIO CHÁVEZ SUÁREZ

Es doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y académico de la maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 (Ciudad de México). Correo electrónico: *nachavez@upn.mx*

MARIEL ROBLES VALADEZ

Es profesora del área de Historia del plantel Vallejo del CCH. Estudió la licenciatura en Historia en la FFyL de la UNAM; es maestra en Docencia (MADEMS-Historia) por la misma institución. Ha impartido cursos para profesores y ponencias en encuentros de historia y enseñanza de la historia; ha participado en proyectos para la RUA y la DGEE de la UNAM.

PATRICIA MONROY CARREÑO

Es profesora adscripta al plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades, impartiendo clases de Física I-IV, Matemáticas I-IV y Taller de Cómputo. Es maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional y ha participado en ponencias, cursos y talleres de formación docente referentes al área de la enseñanza y el uso de las TIC.

ALEF PÉREZ ÁVILA

Es licenciado y maestro en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Es profesor del plantel Vallejo del CCH desde 2009, actualmente imparte las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II e Historia de México I-II. Ha participado constantemente en diversas actividades académicas del Colegio. Correo electrónico: *alef1917@gmail.com*

BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ

Es maestro en Literatura Iberoamericana y doctor en Letras por la UNAM. Es profesor de Carrera Titular C definitivo de Tiempo Completo. Ha sido coordinador y fundador del Centro de Formación Continua (CFC) del

CCH y director del plantel Naucalpan en dos periodos, de 2012 a 2016 y de 2016 a 2018. Es autor de libros de poesía y ensayo, entre los que se encuentran *Divagando en la voz*, *Tadrio*, *Empieza el aire*, *Luz de la memoria*, *La gracia inmóvil*, *Mirada adversa*, *Escafandra*, *Poemas de agosto*, *Microensayos Pasión encerrada*, *La terquedad relampagueante*, *Ríos vigentes* y *Breves autopsias*, con el cual obtuvo el Premio Internazionale per l'aforisma "Torino in sintesi". Actualmente es director General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

CLAUDIA DURÁN OLMOS

Es licenciada en Contaduría por la UNAM, maestra en Ciencias Computacionales y Administración de la Tecnología por la Universidad Simón Bolívar, y tiene un máster en Dirección en Dirección y Gestión de la Información y el Conocimiento en las Organizaciones por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), España. Es técnica Académica Titular "B2 Definitivo" en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Cuenta con diversas especializaciones, un diplomado y más de 20 cursos de formación. Ha colaborado en la publicación de suplementos en el Portal Académico del Colegio, el diseño de cinco MOOC y el desarrollo de asignaturas en línea para los programas 2016 y 2025 del CCH. Se ha desempeñado como secretaria de Informática en el Colegio e integrante del Consejo Asesor de la UNAM; actualmente dirige el Departamento de Medios Digitales, a cargo del Portal Académico.

ERANDY GUTIÉRREZ GARCÍA

Es licenciada y maestra en Administración por la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UNAM y doctora en educación. Profesora del plantel Azcapotzalco del Colegio de Ciencias y Humanidades, imparte las asignaturas de Administración I y II desde hace 16 años. Actualmente es coordinadora del grupo de trabajo que sugiere la propuesta Comunidad de aprendizaje Teams

del CCH-UNAM y coordina el proyecto Infocab Evaluación de los aprendizajes en entornos EVEA con visión a futuro. Desde el 2014 participa en proyectos colegiados de profesionalización docente, ha colaborado en el Centro de Formación Continua (CFC) del Colegio en el Programa de Formación en Investigación Educativa (Profie). Ha diseñado e impartido cursos sobre el ideario educativo, innovación, evaluación formativa, tecnología educativa y formación de alumnos en clúster-investigación en el Colegio. Ha cursado diversos diplomados en investigación para el área de las ciencias sociales y ha sido ponente en distintos eventos nacionales e internacionales. Evaluadora de contribuciones del Congreso Internacional de Innovación Educativa 2021 (CIIIE) del Tecnológico de Monterrey.

IGNACIO CUAUHTÉMOC BENÍTEZ ZÚÑIGA

Es ingeniero Eléctrico Electrónico y maestro en Ingeniería Eléctrica-Sistemas Electrónicos, asimismo, candidato a doctor en Ingeniería Eléctrica-Sistemas Electrónicos (en proceso de titulación); sus estudios los realizó en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor en el Área de Matemáticas en plantel Azcapotzalco del CCH; imparte las asignaturas Estadística y Probabilidad I y II y Matemáticas I y II. Sus intereses de investigaciones actuales incluyen: RF MEMS, antenas en arreglos de fase, dispositivos de microondas y ondas milimétricas, innovación y evaluación educativa. Asimismo, ha sido organizador y ponente de diversos eventos de formación académica del Colegio.

Editorial

Intramuros

Los retos del docente del Colegio de Ciencias y Humanidades en un contexto socioeducativo

Ana Lilia Santana Galindo, Verónica Marcela Espinoza Islas y Fátima Sandra Rubiales Sánchez

Apuntes sobre los resultados y experiencia docente de la materia de Igualdad de Género

Montserrat Lizeth González García

Asignaturas en línea en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Proyecto financiado por el PAPIIT IV300420 "Alianza B@UNAM, CCH & ENP ante la pandemia: un estudio de impacto en docentes y estudiantes".

Benjamín Barajas Sánchez y Claudia Durán Olmos

Nosotros

La transalfabetización en el perfil docente del CCH

Fernando Martínez Vázquez y Tania Graciela Guerrero González

Algunas ideas para el perfil del profesor de matemáticas en el futuro

Miguel Ángel Huerta Vázquez y Sandra Areli Martínez Pérez

El docente de Francés en el CCH: facilitador, ingeniero y aprendiz

Roberto Rojas Aguilar y Ciapcatli A. Nava-Mota Dávila

Algunas consideraciones sobre el perfil docente en los profesores de

Historia del plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades

Napoleón Antonio Chávez Suárez y Mariel Robles Valadez

Hornacinas

El perfil del docente del siglo XXI

Patricia Monroy Carreño

Pensar las habilidades digitales del perfil docente

Alef Pérez Ávila

Educación ciudadana

Erandy Gutiérrez García e Ignacio Cuauhtémoc Benítez Zúñiga

Portafolio

Patricia Reyes

