

01071  
2ej.  
1



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

LA FORMACION DE PROFESORES PARA EL  
BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS  
Y HUMANIDADES DE LA U.N.A.M.  
PERIODO 1977-1982

-Un Estudio de Caso-

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

P R E S E N T A



MARIA DEL CARMEN T. CHRISTLIEB Y DE IBARROLA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

MEXICO, D. F.

1989

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## CONTENIDO

	PAG.
INDICE DE CUADROS .....	1
INTRODUCCION .....	4
CAPITULO 1      Una base teórica en la formación de profesores...	7
CAPITULO 2      Antecedentes del caso.....	13
2.1 Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) .....	13
2.2 Objetivos del Bachillerato del CCH y formación de profesores en los primeros seis años.....	15
CAPITULO 3      Factores que configuran el problema .....	18
3.1 Tipo de profesores con que se inicia y continúa el CCH .....	18
3.2 Características del alumno que ingresa.....	19
3.3 Desfase entre el perfil ideal y el perfil real, tanto del profesor como del alumno ...	20
3.4 Insuficiencia de recursos de apoyo académico .....	21
3.5 Visión contradictoria por parte de quienes tenían capacidad de decisión respecto a los medios de formación de profesores....	22
3.6 Diversificación de los intereses de los profesores integrantes de las academias ...	22
3.7 Factor económico .....	23
3.8 Carga académica de los profesores .....	23

CAPITULO 4	Estrategias de solución utilizadas para atender el problema de formación de profesores.....	25
4.1	Apoyo por parte de centros universitarios de formación de profesores.....	25
4.2	Facilidad presupuestal.....	25
4.3	Creación de una infraestructura académico-administrativa para apoyar la formación de profesores.....	25
4.4	Formalización de un apoyo externo a la institución.....	26
4.5	Inclusión dentro del marco normativo del CCH, de estímulos para la formación de profesores.....	27
4.6	Diversas actividades de formación promovidas por parte de los propios profesores.....	28
4.7	Actividades extra curriculares llevadas a cabo en forma conjunta con los alumnos.....	29
4.8	La profesionalización de la enseñanza.....	30
CAPITULO 5	Método adoptado y fuentes utilizadas.....	31
CAPITULO 6	Síntesis y análisis de la información.....	35
6.1	Síntesis y análisis de las entrevistas.....	35
6.2	Síntesis y análisis de documentos escritos por profesores del CCH.....	72
6.3	Síntesis y análisis de documentos escritos por alumnos.....	96
CAPITULO 7	Conclusiones sobre la formación de profesores en el bachillerato del CCH de 1977 a 1982.....	102
CAPITULO 8	Ensayo de una propuesta de planeación.....	105
	BIBLIOGRAFIA GENERAL.....	116

	PAG.
BIBLIOGRAFIA DE TRABAJOS ELABORADOS POR PROFESORES DEL CCH.....	123
 ANEXOS	 130
1. Guión para la entrevista.....	131
1.A Asistentes a los cursos.....	132
1.B Profesores de los cursos.....	133
1.C Funcionarios.....	134
1.D Participantes en la organización.....	135
 2. Preguntas sobre las cuales se buscó <u>infor</u> mación en la revisión documental.....	 136
 3. Personas entrevistadas para el estudio de caso.....	 137
 4. Cursos impartidos en el Programa de Forma ción de Profesores del CCH de 1977 a 1982.....	 141

1

INDICE DE CUADROS

No. DE CUADRO	T I T U L O	PAG.
1.	Número de profesores del CCH que aprobaron cursos en el CISE de 1977 a 1982.....	26
2.	Número de profesores del CCH que aprobaron cursos apoyados por la DGAPA y organizados por la Secretaría de Planeación.....	27
3.	Modalidades de formación que tuvieron mayor impacto.....	36
4.	Profesores que recibieron formación y asesoría o apoyo académico por medio de los proyectos de la Secretaría de Planeación de 1977 a 1982.....	38
5.	En qué se manifestó el impacto.....	39
6.	Eficiencia terminal por generación-plantel.....	43
7.	Profesores asistentes por plantel a los cursos de: actualización en contenidos y metodología.....	44
8.	Profesores asistentes por plantel a los cursos de: capacitación pedagógica.....	44
9.	Total de asistentes por plantel a los cursos de actualización en contenidos y metodología y a los de capacitación pedagógica en los años 1978 y 1979.....	44
10.	Comparación de eficiencia terminal de los alumnos contra asistencia de los profesores a cursos de formación.....	45
11.	Lugar que ocupan los planteles por asistencia de sus profesores a cursos (1978 y 1979) y por eficiencia terminal (promedio de 1980, 1981 y 1982).....	45

NO. DE CUADRO	T I T U L O	PAG.
12	Necesidades a las que se pretendió atender con el programa de formación de profesores.....	47
13	Aspectos de la formación del profesor del bachillerato del CCH que no fueron suficientemente atendidos.....	50
14	Respuesta de los profesores a los cursos.....	52
15	Motivos para asistir a los cursos.....	55
16	Obstáculos que estuvieron presentes para no asistir a los cursos.....	57
17	Enfoque predominante en el programa de formación de profesores.....	59
18	El predominio de la tecnología educativa se debió a:.....	61
19	Opinión acerca de la organización de los cursos.....	63
20	Número y modalidad de cursos tomados por los profesores entrevistados.....	65
21	¿Debería agregar algo más respecto a la información de profesores en el bachillerato del CCH?.....	67
22	¿Qué necesidades de formación existen en los profesores del bachillerato del CCH?.....	73
23	¿La formación que reciben los profesores responde a sus necesidades?.....	75
24	¿Se ha visto algún resultado de la formación de profesores en el CCH?.....	76
25	¿Cómo debería ser la formación de profesores del bachillerato del CCH en cuanto a contenidos?.....	77

NO. DE CUADRO	T I T U L O	PAG.
26	¿Cuáles deberían ser los medios de formación de profesores del bachillerato del CCH?.....	79
27	¿Qué condiciones debe tener el profesor para aprovechar los medios de formación que se le proporcionan?.....	85
28	Información por entrevistas, obstáculos para asistir a los cursos. Información documental. Condiciones para aprovechar los medios de formación.....	87
29	¿Se manifiestan posiciones políticas sobre la formación de profesores?.....	88
30	¿Hay coherencia entre la formación que se da al profesor del CCH y la formación que según el modelo educativo del Colegio se le debe proporcionar a los alumnos?.....	89
31	¿Existe una corriente ideológica predominante en la formación de profesores?.....	92
32	Distribución por plantel.....	93
33	Distribución por área.....	94
34	Distribución por área plantel.....	94
35	Apreciaciones de un grupo de alumnos del bachillerato del CCH, sobre sus profesores.....	97



## INTRODUCCION

El presente estudio de caso tiene como objetivo elaborar un diagnóstico sobre la formación de profesores del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades en los años de 1977 a 1982 para fundamentar, con base en los resultados del diagnóstico, una propuesta para efectuar las acciones que resulte más adecuado llevar a cabo en relación con la formación de los docentes del Colegio. Antes de presentar en qué consiste el trabajo me parece importante señalar que son múltiples las obras, los congresos, los coloquios, los foros y los encuentros que tratan el tema de la formación de profesores pero no especifican qué entienden por formar a los profesores.

El término podría prestarse a confusión o cuando menos, si se toma literalmente, daría la idea de que se trabaja, más que con sujetos, con objetos a los cuales se les quiere dar ciertas características para que respondan a un modelo previamente determinado.

Descartando la idea de que formar a los profesores significa llevar a cabo un proceso en el cual por un lado se encuentra un experto y por el otro alguien que no tiene la más mínima noción de lo que es ser profesor, diremos que la formación de profesores es, por parte de la institución, poner los medios y las condiciones para propiciar el aprendizaje de todo aquello que el profesor necesita ser, conocer y hacer como docente de la institución para que a su vez sepa propiciar en sus alumnos el aprendizaje de lo que ellos necesitan ser, conocer y hacer como bachilleres, en este caso, del Colegio de Ciencias y Humanidades. Cada institución promoverá un ser, un conocer y un hacer diferente de acuerdo al tipo de egresado que quiera contribuir a formar. A la institución le corresponde poner las mejores condiciones y los mejores medios y que da a la responsabilidad del profesor aprovecharlos o no hacer el menor aprecio de ellos.

Por lo que se refiere al contenido del trabajo, éste se inicia con diver sos elementos teóricos que están presentes en distintos programas de for mación, haciendo alusión especial al enfoque que predominó en algunos de los cursos de formación en el CCH.

A continuación, se presentan los antecedentes del caso que comprenden da tos sobre la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como los objetivos del bachillerato del CCH y en qué consistió la formación de profesores durante los primeros años de vida de la institución.

En el capítulo tercero se señalan los factores que contribuyen a configurar el problema de formación de los profesores del CCH como tal, mencionándose entre ellos, el tipo de profesores con que se inicia el Cole gio, la diferencia de perfiles reales tanto del profesor como del estudiante, con los respectivos perfiles que la institución había formulado en sus documentos de creación; la insuficiencia de recursos de apoyo académico; las divergencias sobre el proceso de formación de profesores, entre funcionarios que podían tomar decisiones sobre los programas de formación, así como la diversificación de los intereses de los profesores, el factor económico adverso y la carga académica de los docentes del Colegio.

Como respuestas a situaciones desfavorablemente condicionantes de la for mación de profesores, surgieron estrategias que se presentan en el capítulo cuarto en el cual se mencionan diferentes tipos de apoyo externo e interno para la formación de profesores; la creación de una infraestructura académico-administrativa y de normas que estimulaban la superación de los docentes; se mencionan también actividades promovidas por los propios profesores y el proceso de profesionalización de la enseñ anza que llevaba la intención de mejorar en lo académico y lo laboral a los profesores del CCH.

El capítulo quinto se refiere al método utilizado en el estudio de caso y las fuentes de información consultadas.

En el siguiente capítulo se hace una síntesis y un análisis de la información obtenida por medio de entrevistas y a través de documentos, estos últimos no sólo de los profesores sino también de los alumnos, quienes mediante las apreciaciones que hacen sobre todo de las actitudes de sus profesores, dan elementos que debieran ser tomados en cuenta en la elaboración de un programa de formación de profesores.

Con el análisis de la información se llegaron a formular conclusiones que podrían convertirse en hipótesis de un trabajo posterior como el que se propone en el último capítulo, donde aparece un ensayo de una propuesta de planeación que se formula tratando de dar respuesta al problema mencionado en una de las conclusiones del estudio de caso, la cual hace ver que faltó una planeación adecuada para la formación de profesores del bachillerato del CCH. La propuesta consiste precisamente en formular un programa de formación de profesores que sea producto de un proceso de planeación el cual garantice en mayor medida que el programa formulado responda, tanto a las necesidades de los profesores, como a las de la institución.

Se elaboraron dos bibliografías, una general y otra donde sólo aparecen trabajos de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades que de 1977 a 1982 externaron alguna opinión sobre la formación de los docentes del Colegio.

A manera de anexos se incorporaron aquellos documentos que se consideraron de interés porque ofrecen mayores datos sobre este estudio de caso.

Finalmente, parece oportuno decir que pocas cosas serían tan satisfactorias como el llegar a comprobar que este trabajo hubiera contribuido, aunque fuera en una mínima parte, a que el Colegio de Ciencias y Humanidades contara con los profesores capaces de colaborar en la formación del egresado que el CCH desea tener.

## CAPITULO I. UNA BASE TEORICA EN LA FORMACION DE PROFESORES

Existe una diversidad de sustentos teóricos que han fundamentado la formulación de los programas de formación de profesores; en este punto coinciden algunos trabajos consultados como el de "Formación de trabajadores para la educación" donde se habla de que el agrupamiento de las perspectivas teóricas que se presentan en el documento "es más el reflejo de la dispersión que se observa en los enfoques actuales que producto de un criterio de sistematización"<sup>(1)</sup>. Según los autores de ese documento hay cuatro perspectivas teóricas desde las cuales se aborda el tema de la formación de profesores: a) la clásica técnica, en la cual se espera que el profesor aumente la eficacia de su labor con base en las recomendaciones de la tecnología educativa; b) la tecnología radical, que apoyada también en la tecnología educativa cuestiona el centralismo del papel del docente y propone como eje el predominio de los sistemas instruccionales que incluyen una importante cantidad de medios no humanos como pueden ser lecciones televisadas y en general diversos materiales audiovisuales. Dentro de esta perspectiva se reconceptualiza el papel del profesor que deberá dar mayor importancia a lo que las máquinas nunca pueden llegar a realizar como es, orientar, aconsejar y conducir a los alumnos a funciones de orden superior como formular preguntas, imaginar e intentar nuevas cosas; c) la institucional y psicosocial, donde se incluyen diversas líneas de pensamiento que en algunos puntos discrepan entre sí pero que coinciden por lo general en que llevan implícitas críticas ideológicas al pensamiento educativo dominante. Esta corriente busca sus fundamentos en la psicología social y en la psicología clínica. Según esta perspectiva, la participación consciente del maestro en el análisis de su propia tarea y de las regulaciones del comportamiento individual en el seno de los procesos grupales, produciría una transformación de la relación educativa (no precisa si se refiere a la relación maestro-alumno). Es tán incluidas dentro de esta línea: la pedagogía institucional, cuyos

---

(1) Coordinadores Javier Olmedo y Ma. Elena Sánchez Sosa. Documento Base, Tomo 1. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

pilares son el análisis institucional, la no directividad y la autogestión. En una línea específicamente psicológica está la propuesta de los grupos operativos en donde se consideran tres elementos para sostener la acción educativa: la tarea por realizar, las personas y el grupo. Se piensa que la interacción de estos elementos permite la liberación de la motivación intrínseca hacia el desarrollo personal y el aprendizaje significativo; d) la crítica ideológica. Se trata de análisis críticos de las prácticas actuales de formación de profesores y de evidenciar cómo influyen las determinaciones sociales sobre el fenómeno educativo y particularmente sobre el terreno de la formación de profesores. Se han tratado de establecer los nexos que existen entre intereses históricos, proyectos políticos, concepciones filosóficas y los planteamientos de capacitación, sin embargo, esta posición no se ha llegado a concretar en lineamientos operativos o programas.

De igual manera, en la obra de Ana Hirsch "La formación de profesores investigadores universitarios en México" la autora señala en el capítulo de tendencias de la formación en el país que "los ensayos, clasificaciones y aproximaciones teóricas con respecto al campo de la formación de profesores en México, son extremadamente heterogéneos en cuanto a su temática, orientación y nivel de abstracción"<sup>(2)</sup>. Asimismo considera que el marco teórico general que sustenta a los programas de formación docente se divide en dos grandes líneas, una es la de la tecnología educativa y otra "inscrita en otros marcos de referencias por lo general menos estructurados y menos conocidos"<sup>(3)</sup>.

Parece importante dentro de este estudio de caso proporcionar más información sobre la tecnología educativa obedeciendo no sólo a que se reporta en los trabajos consultados como un enfoque existente en los programas de formación de profesores del país sino porque, como se verá en la información posterior se consideró que había sido el sustento

(2) Hirsch, Ana. La formación de profesores investigadores universitarios en México. p. 43.

(3) Hirsch, Ana. Op. cit. p. 43.

teórico predominante en los cursos de formación pedagógica de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades en el período que es objeto de estudio.

Cabe aclarar que una breve exposición de la tecnología educativa se hará teniendo presente la visión de quienes proponen tomarla en cuenta para la formación de profesores, así como el punto de vista de quienes ven graves inconvenientes en la aplicación de esa tecnología.

Entre los conceptos que se han vertido sobre la tecnología educativa están los siguientes:

Se considera a la tecnología de la educación como "la aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos a la solución de problemas educacionales"<sup>(4)</sup>. Chadwick la conceptualiza diciendo que es: "El desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y acompañadas de conocimientos prácticos para diseñar, medir y manejar sistemas educacionales"<sup>(5)</sup>.

Los autores que están de acuerdo en el empleo de la tecnología educativa coinciden en expresar que a diferencia de otros sectores de la actividad humana, la educación no ha tomado en cuenta el avance tecnológico y continua con métodos y procedimientos anacrónicos, de bajos niveles de eficacia que producen un alto grado de deserción y poca participación de los alumnos; no hay claridad de objetivos educativos ni concordancia entre éstos y lo que sucede en el salón de clase.

La tecnología educativa que se propone para atender fallas de la educación como las que se mencionaron se basa en tres áreas que son la psicología del aprendizaje, el enfoque de sistemas y las comunicaciones.

(4) Dib, Claudio Zaki. Tecnología de la educación y su aplicación al aprendizaje de la física. pág. 3.

(5) Chadwick, Clifton B. Tecnología educacional para el docente. pág. 172.

De la psicología del aprendizaje se derivó uno de los primeros productos de la tecnología educativa que es la instrucción programada sus conceptos básicos fueron desarrollados por Skinner dentro del campo de la psicología conductista.

En las dos últimas décadas la posición cognoscitiva está sustituyendo a la posición conductista presentando un cambio sustancial en el sentido de ampliar el concepto de conducta final que se espera en el alumno, ya que no sólo pone atención a la conducta visible como lo hace el conductismo, sino a las condiciones interiores del individuo que facilita la conducta visible.

El enfoque de sistemas contribuyó a la tecnología educativa habiéndose aplicado primero en aspectos de planeación y administración de la educación. El enfoque de sistemas proporciona un marco dentro del cual se pueden analizar y organizar los sistemas escolares. Este enfoque es compatible con la psicología cognoscitiva especialmente con los conceptos de la Gestalt que hacen hincapié en entender un sistema en su totalidad debido a que las interacciones de sus partes son algo más que la suma de esas partes.

Menos importancia que la psicología del aprendizaje y el enfoque de sistemas tiene la contribución que las comunicaciones han dado a la tecnología educativa. Cabe aclarar que ninguno de los medios de comunicación, tales como los diarios, el radio, la televisión, los carteles, fueron desarrollados específicamente para la educación, sin embargo, no se niega que pueden contribuir al logro de propósitos educativos. Hay quien considera que la tecnología educativa es el uso de los medios de comunicación; al respecto conviene precisar que si bien incluye su empleo, no está limitada al uso de esos medios.

Algunos fracasos de la tecnología educativa, según Chadwick<sup>(6)</sup> derivan de que los docentes no hacen un uso adecuado de ella, tal vez por-

---

(6) Chadwick. Op. cit. pág. 127.

que en la formación de profesores no se dio la preparación necesaria. Es el caso de quien utiliza la enseñanza programada para enseñanza en grupo, habiendo sido diseñada para el autodidactismo. Este mismo autor considera que la tecnología educativa "libera a los maestros de su función histórica de la presentación del contenido"<sup>(7)</sup> y deja un tiempo mayor para la enseñanza de los métodos de aprendizaje.

En el capítulo "Los actuales desafíos para la tecnología educativa"<sup>(8)</sup> Chadwick señala que hay ciertas áreas en las que la tecnología educativa tendría que reorientarse respecto a su quehacer. Esas áreas son, entre otras: sus propósitos, debiéndose preocupar no sólo por "cómo enseñar" sino "para qué" enseñar; otra área es la democratización de la educación, esto quiere decir que la tecnología educativa debe ayudar a encontrar medios que hagan factible no sólo la igualdad de acceso a la educación sino la igualdad de supervivencia y de resultados; el papel del alumno es otro punto de reorientación que se propone, esto significa que se deben diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje que lleven a un alto grado de autodidactismo por parte del alumno quien debe ser un participante activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica no sólo enseñar contenidos sino procesos y destrezas para el autodidactismo. Por otra parte, se debe intensificar la participación de los destinatarios de las diversas innovaciones educativas.

En lo que respecta a las críticas sobre el empleo de la tecnología educativa, Ana Hirsch ha recogido varias opiniones que presenta en su obra sobre formación de profesores investigadores universitarios en México, en la cual refiere que la tecnología mencionada es todavía la orientación que predomina en muchas de las instituciones de educación superior<sup>(9)</sup> y agrega que es la búsqueda de la eficiencia a través del uso de la técnica; la tecnología educativa impulsó su modelo como el mejor y único camino de hacer las cosas, aún cuando se sabe que la formación docente

---

(7) Chadwick. Op. cit. pág. 130

(8) Ibid. pág. 164 a 167

(9) La obra fue publicada en 1985.



depende de muchos otros factores que no sólo son los metodológicos y técnicos. Considera la autora que lo técnico es una forma de cumplir reglas y procedimientos pero que no estimula la reflexión individual ni la grupal; aísla a los profesores y alumnos entre sí y de su contexto social. Ejemplifica su argumentación con la microenseñanza, empleada en ocasiones en los programas de formación de profesores, y dice que esa técnica tiene la limitación de crear una situación artificial para el profesor, por las condiciones de tiempo corto, pocos alumnos, y contenido reducido. La tecnología educativa durante varios años ha sido en México la única opción en los programas de formación de profesores que atendían a la capacitación pedagógica en sus múltiples aspectos, esto puede tomarse o bien como una imposición institucional o como el camino que se creyó más adecuado para iniciar la formación a profesores que carecían de conocimientos pedagógicos.

Ante dos puntos de vista no coincidentes respecto a la tecnología educativa puede concluirse que siendo la tecnología un conjunto de técnicas acompañadas de conocimientos prácticos, en los cuales definitivamente subyacen ciertos valores como el de la eficacia, que no necesariamente ocuparía el primer lugar en la jerarquización que se hiciera en las instituciones educativas, quedaría a la libre elección de los docentes, después de conocer en qué consiste, qué se propone y cuáles son sus alcances y limitaciones, determinar si emplean la tecnología educativa, en qué grado, con qué adecuaciones o si prescinden totalmente de ella.

La decisión no puede ni debe hacerse en abstracto sino teniendo en mente a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje que en el caso de los alumnos, lo más probable es que no sean los mismos de un curso a otro.

## CAPITULO 2. ANTECEDENTES DEL CASO

### 2.1 Creación del CCH

El 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario de la UNAM aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades que según palabras del entonces Rector de dicha casa de estudios, Dr. Pablo González Casanova, tenía como objetivos fundamentales resolver tres problemas de la universidad:

"Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.

Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación.

Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país"(10).

Es importante mencionar brevemente el contexto político y educativo en el cual se sitúa la creación del CCH\*.

El proyecto político del Estado para el sexenio 1970-1976 repercutió en varios planos de la realidad nacional.

En la esfera sociopolítica el proyecto se define mediante modificaciones importantes de la expresión ideológica del discurso político, enfatizando la cuestión de la apertura política del régimen en favor del diálogo y la crítica; se trata de sustituir la imagen de un Estado que se había mostrado como represivo, por la de un Estado fruto del consenso.

(10) Cfr. González Casanova, Pablo. "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades". en: Documenta Núm. 1. p. 3, CCH. México, 1979.

\* Los datos acerca del contexto político se toman de Bartolucci, J. y Rodríguez R. El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de Innovación Universitaria. ANUIES, 1982.

Dicha política incluye el diálogo con intelectuales y estudiantes y genera un clima propicio a reformas promovidas por el Estado. Es, al parecer, el caso de la Reforma Educativa Nacional que surge en un clima de apertura.

La reforma educativa oficial expresa una serie de soluciones concretas orientadas no tanto a una transformación radical del sistema educativo vigente, como a la modernización de estructuras tradicionales. Esa intención se manifiesta en medidas tales como la actualización de los métodos de enseñanza, la inclusión de distintas modalidades encaminadas a la creación de ciclos terminales y salidas laterales de orden técnico; la racionalización y descentralización de los recursos institucionales; la orientación del currículo a partir de áreas básicas del conocimiento y finalmente la reorientación ideológica de los contenidos educativos.

El Estado busca una legitimación atendiendo a ciertas demandas estratégicas, en este caso, la demanda educativa.

La gestación y creación del CCH precede temporalmente al proceso de reforma educativa y es posible suponer que los planteamientos del CCH operan en calidad de modelo de varias soluciones pensadas para la reforma educativa. En la creación del CCH es necesario considerar un factor de oportunidad que propicia condiciones favorables para la implantación de un proyecto de la envergadura y novedad como en el que en su momento tuvo el proyecto de esa institución.

En otras palabras, la UNAM encuentra en el clima de apertura que caracteriza al régimen de entonces, una correlación de fuerzas propicia para seguir un nuevo orden institucional tendiente a la transformación de la propia estructura universitaria como lo apunta González Casanova al indicar los problemas que resolvería la creación del CCH.

El proyecto del CCH comprende el ciclo de bachillerato así como los ciclos profesional y de posgrado, sin embargo, la razón para atender primero el nivel de bachillerato fue la de cubrir la creciente demanda de enseñanza media superior satisfaciendo la de la manera más amplia y eficaz que fuera posible.

2.2 Objetivos del Bachillerato del CCH y formación de profesores en los primeros cinco años.

Los objetivos generales que se plantearon para el ciclo de bachillerato fueron los siguientes: <sup>(1)</sup>

- El desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.
- Proporcionar la educación a nivel medio superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales o académicas tradicionales y modernas, por medio del dominio de los métodos fundamentales de conocimiento (los métodos experimental e histórico social) y de los lenguajes (español y matemáticas).
- Constituir un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio en las aulas, en el laboratorio y en la comunidad.
- Capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios, por su capacidad de decisión y de innovación, sus conocimientos y por la formación de su personalidad que implica el plan académico.

---

(1) Gaceta UNAM. 3a. Época, vol. III, Núm. 36. C.U. 24 de noviembre de 1971.

Para el cumplimiento de tales objetivos, en la parte que correspondía a los profesores, González Casanova menciona que <sup>(12)</sup> "El Centro de Didáctica de la UNAH está entrenando a una serie de jóvenes profesores y otros de más edad de la propia universidad. Entre los futuros profesores se encuentran estudiantes que están terminando la licenciatura o siguiendo el doctorado, los cuales ya se han inscrito y siguen los cursos con una gran pasión y entusiasmo". El Rector afirma al mismo tiempo que es posible que los profesores no capten de inmediato los propósitos del plan, ni la forma de enseñar con nuevos métodos, pero que el optimismo de los jóvenes profesores y el entusiasmo de los profesores adultos que mantienen viva la curiosidad científica, la alegría de enseñar y aprender, ayudarán sin duda a superar los obstáculos didácticos.

Por su parte Alfonso Bernal Sahagún, primer Coordinador del CCH expresa lo que se espera del profesor de esa institución diciendo que "los maestros tendrán que cambiar de actitud", que se convertirán más bien en guías y compañeros de los alumnos, que se preocuparán más por el aprendizaje que por la enseñanza y sembrarán para siempre en el alumno la inquietud de aprender <sup>(13)</sup>.

Cabe aclarar que la asistencia a los cursos del Centro de Didáctica nunca fue obligatoria y que si bien durante los años de 1971 a 1972 en que se abrieron los cinco planteles de bachillerato y se contrató a la planta de profesores fue un requisito indispensable pasar por un curso que a la vez era de ambientación y de selección, organizado en los primeros 3 ó 4 años por las autoridades del Colegio, posteriormente, durante cierto lapso los cursos pasaron a ser función y responsabilidad

(12) Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova. Documenta Núm. 1. pp. 80 y 81.

(13) Entrevista a Alfonso Bernal Sahagún, publicada en el suplemento de la Revista Siempre, marzo de 1971 en: Documenta. p. 40.

dad que se adjudicaron las propias academias de profesores habiéndose conjuntado aspectos políticos y académicos en la admisión de nuevos docentes. En forma voluntaria los profesores asistieron tanto a los cursos que ofrecía el Centro de Didáctica, como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, instancias que posteriormente se fusionaron en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos del cual se obtuvo el dato de que de 1973 a 1976 en el Centro de Didáctica se habían inscrito un total de 583 profesores que equivalía al 22% de los profesores existentes entonces en el CCH<sup>(14)</sup>.

---

(14) Informe de actividades de la Secretaría de Planeación del CCH. Segundo semestre de 1977. Vol. I, anexo 18.

## CAPITULO 3. FACTORES QUE CONFIGURAN EL PROBLEMA

3.1 Tipo de profesores con que se inicia y continúa el CCH

De la planta de profesores con que se inicia el CCH pueden destacarse las siguientes características:

- Carencia de formación pedagógica; no cabía esperar que tuvieran esa formación procediendo de carreras que según una revisión hecha sobre sus planes de estudios, no se encontraba ninguna asignatura relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>(15)</sup>.
- Juventud de la planta docente. Con base en el banco de datos de profesores de la Unidad de Sistemas del CCH puede decirse que en 1979, a casi nueve años de haberse fundado el Colegio, el 47% de sus profesores tenía de 30 a 40 años<sup>(16)</sup>. La juventud de su profesorado nos habla de su probable desconocimiento de procedimientos, estilos de vida académica y pautas de conducta del docente que se requería para la institución. La suspensión de los cursos de ambientación hace pensar que los profesores no estuvieron suficientemente imbuidos de los principios educativos del Colegio.

Según el documento de la CONPES, "Avances y Perspectivas del Plan Nacional de Educación Superior, publicado en 1981, "el crecimiento acelerado de la matrícula estudiantil en el nivel bachillerato en la década 70-80 implicó la necesidad de contar con una planta docente más numerosa y se incorporaron como profesores, un buen número de estudiantes, pocos pasantes y casi ningún titulado".

(15) La revisión de los planes de estudio se realizó en la Secretaría de Planeación del CCH, en 1978.

(16) Pantoja Morán, David. Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del Área correspondiente a la educación media superior. P. 48. Coordinación del CCH. México 1979.

\* Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.

Existe además, según comentó José Angel Pescador en la presentación del libro sobre el bachillerato de Castrejón Díez \*\*, un tremendo desarraigo de los profesores de bachillerato que al adquirir cierta preparación su mira es emigrar como docentes al nivel de estudios profesionales o trabajar en otras dependencias dentro o fuera de la UNAM, lo cual también ha sucedido en el CCH.

### 3.2 Características del alumno que ingresa

Según la investigación sobre el perfil del alumno de primer ingreso al CCH realizada de los años 76 a 80 <sup>(17)</sup> dicho perfil nos muestra una población con una configuración cultural que sugiere un ingreso reciente a la clase media urbana y con elevadas expectativas depositadas en la educación.

El conocimiento de la vida familiar de los estudiantes muestra que son individuos que han aprendido desde pequeños que la sumisión a la autoridad con la consecuente falta de autonomía personal, es una conducta conveniente para desenvolverse en sociedad. Los nueve años anteriores de vida escolar han fortalecido esas pautas dotándolos además de valores como la memorización, el formalismo, el mérito individual; el maestro es visto por los estudiantes, como el modelo de conocimientos y valores que deben alcanzarse.

El Colegio recibe alumnos con una formación afectiva y cultural distante de la filosofía educativa que sustenta la institución.

Los estudiantes llegan a una instancia educativa que en su discurso y documentos de creación les propone una forma de comportamiento escolar ajeno a su experiencia, para la que no han sido educados ni en el seno familiar ni en el curso de su trayectoria escolar.

(17) Acosta, Marieclaire. Bartolucci, Jorge. Rodríguez Roberto. Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades. pp. 126 a 128.

\*\* Castrejón Díez, Jaime. Estudiantes, bachillerato y sociedad.



### 3.3 Desfase entre el perfil ideal y real tanto del profesor como del alumno

Otro de los factores que viene a configurar el problema de atender a la formación de profesores en el CCH es la discrepancia encontrada entre las características ya mencionadas para los docentes y los alumnos y las que se esperaba que tuvieran según los documentos que acompañan a la creación del CCH.

En lo que respecta al profesor, con base en la "Guía del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades" elaborada en 1971 <sup>(18)</sup> se conformó un perfil para el docente del Colegio, el cual propone que éste <sup>(19)</sup>:

- Domine el área de conocimientos de la materia que imparte.
- Maneje los principios de la tecnología educativa
- En la promoción del proceso de enseñanza-aprendizaje aplique sus conocimientos a las características del alumno del bachillerato del CCH.
- Desarrolle su capacidad para comunicarse en forma oral y escrita
- Aplique los conocimientos sociológicos y psicológicos pertinentes a la promoción de las técnicas en equipo
- Estimule la participación de todos los estudiantes en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que se refiere al alumno que hubiera sido ideal que ingresara al CCH, éste debía haber tenido en términos generales una preparación familiar y escolar que fueran los antecedentes idóneos para formar el tipo de egresado que pretende tener el CCH del cual se esperan las siguientes características contenidas en el

(18) CCH. Departamentos de Pedagogía, psicología e información de la Coordinación del CCH. Criterios de eficiencia en la labor de los maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades. Documenta No. 1.

(19) Pantoja Morán, David. Op. cit. pp. 42 y 43.

documento "Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios"

"Un dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social; capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos; conocimiento del lenguaje para la creación de escritos y ensayos; capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas cuadros; posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular inglés o francés; se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios seguidos fuera de programa. No se pretende que la Unidad (de bachillerato) le de una cultura enciclopédica sino métodos y técnicas necesarias para adquirir nuevos conocimientos" (20).

1.4 Insuficiencia de recursos de apoyo académico

Al iniciarse el CCH puede decirse que no existía un currículo que guiara el proceso de enseñanza-aprendizaje para su bachillerato, lo que se presenta bajo el título de plan de estudios es una hoja que contiene los títulos de 20 asignaturas obligatorias para los primeros cuatro semestres y un total de 44 asignaturas agrupadas en cinco opciones de entre las cuales el alumno debía escoger seis para quinto semestre y esas mismas seis para el sexto semestre (21).

En cuanto a los programas por asignatura éstos se presentaron como un conjunto de títulos de temas en el mejor de los casos precedidos por una fundamentación expresada en unos cuantos renglones (22). Ante las características de lo que se ofreció como plan de estudios y como programas de asignatura no tardó en darse en

(20) Gaceta UNAM, 1 de febrero de 1971. "Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios"

(21) Descripción esquemática del plan de estudios del Colegio en Documenta No. 1. pp. 10 y 11.

(22) Descripción de los programas de la Unidad Académica del bachillerato. Documenta No. 1. pp. 19 a 29.

el CCH una diversidad de programas para una misma asignatura no sólo en los diferentes planteles sino en los distintos turnos de un mismo plantel, fenómeno que aún subsiste en la actualidad.

### 3.5 Visión contradictoria por parte de quienes tenían capacidad de decisión, respecto a los medios de formación de profesores

Simultáneamente podían poner en marcha diversos medios de formación de profesores, la Coordinación del CCH y los directores de cada uno de los cinco planteles, considerándose en unos casos que el problema de dicha formación podía atenderse mediante cursos cortos de actualización y de aprendizaje en aspectos pedagógicos, mientras que había quien llamaba a tal sistema "cursitis" y daba preferencia a sesiones de discusión e intercambio de experiencias o paralelamente al programa de formación de profesores organizado por la Coordinación, en su plantel llevaba a cabo otro programa con expositores contratados por su cuenta\*.

Al mismo tiempo las Academias de profesores, en ocasiones rechazaban cualquier programa proveniente de las autoridades y realizaban sus propios cursos de formación de profesores.

### 3.6 Diversificación de los intereses de los profesores integrantes de las Academias

Al iniciarse el movimiento sindical de profesores en la UNAM, el año de 1974, surgen en las Academias diversas prioridades y en tanto que en cada una de dichas Academias hay un núcleo de docentes que dedica gran parte de su tiempo al fortalecimiento del men

\* Es el caso de Programas de Formación de Profesores del Plantel Acapulco 1978-1980 y de los Programas Intersemestrales o interanuales de los Planteles Vallejo y Naucalpan.

cionado movimiento y a la planeación de estrategias para las conquistas sindicales, otro grupo menos numeroso permanece interesado por cuestiones académicas. Podría decirse que por un tiempo se desvía la atención y el interés por parte de la mayoría de los profesores por su propia formación, siendo posterior el que se vuelva a interesar cuando los cursos representan un aliciente, por contabilizarse la asistencia a ellos para obtener una promoción en su situación laboral.

### 3.7 Factor económico

Si bien la planta inicial de profesores, salvo escasas excepciones, se conformó con profesores jóvenes en su mayoría estudiantes o pasantes, sin mayores compromisos económicos de tipo familiar, al ir pasando los años tales compromisos se adquirieron y esto motivó que aquellos profesores que tenían un solo empleo, el del Colegio, buscaran tener trabajo también en otra parte lo cual limitó su posibilidad o su interés por asistir a cualquier programa de formación.

### 3.8 Carga académica de los profesores

En un esfuerzo singular en la historia de la educación en este país, la Universidad comienza en el Colegio una experiencia de utilización exhaustiva de recursos que se materializan en 14 horas de servicio diario y en la aparición del profesor de asignatura de 30 horas. En el área de talleres por ejemplo, los profesores llegan atender en sus grupos un total de 500 alumnos. Resulta innecesario insistir en la necesidad de formación de esos profesores para evitar que con 30 horas semanales de clase, algunos ya por cerca de 15 años, no caigan en una práctica docente rutinaria y empobrecida.

En síntesis, son varios los factores que configuran el problema de la formación de profesores en el bachillerato del CCH y al mismo tiempo hacen de esa formación algo eminentemente necesario.

Por una parte están los principios filosóficos, los objetivos del CCH, el perfil ideal del alumno para cuyo cumplimiento y realización se hace necesario un profesor que no existe, porque en aquellos con que cuenta se encuentra una distancia grande entre las características que tienen y las que deberían tener para lograr, a partir de los alumnos que se reciben, los egresados que el CCH desea formar; hay carencia de apoyos académicos; diversidad de enfoques entre quienes tienen capacidad de decisión respecto a la formación de profesores, así como diversidad de intereses y escasas posibilidades reales de formación por parte de los propios profesores ya sea por falta de tiempo o por cansancio proveniente de su carga académica.

#### CAPITULO 4. ESTRATEGIAS DE SOLUCION UTILIZADAS PARA ATENDER EL PROBLEMA DE FORMACION DE PROFESORES

El CCH como institución educativa nunca ha estado ajeno al problema de la formación de sus profesores y ha intentado varias estrategias para resolverlo, entre ellas:

##### 4.1 Apoyo por parte de centros universitarios de formación de profesores

- Se mencionó ya al citar a Bernal Sahagún, primer coordinador del CCH, el apoyo dado por el Centro de Didáctica para la formación de profesores del Colegio, tanto en dicho Centro como en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y posteriormente en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE)\*, los profesores que así lo han deseado y que siguen teniendo interés por formarse, obtienen inscripción gratuita.

##### 4.2 Facilidad presupuestal

Existió en los planteles libertad presupuestal para dedicar recursos a proyectos de formación de profesores

##### 4.3 Croación de una infraestructura académica-administrativa para apoyar la formación de profesores

En el año de 1976 se creó la Secretaría de Planeación del CCH, uno de cuyos departamentos, el de Maestros, tuvo desde un principio como primera prioridad hasta el año de 1982, la formación de profesores concretada en diversos proyectos correspondientes a un programa institucional de formación de profesores que se ponía en ejecución en periodos intersemestrales e interanuales.

\* El CISE se creó en 1977 como producto de la fusión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM.

Entre dichos proyectos se encuentran: el de Actualización en Contenidos; Capacitación Pedagógica; Formación de Monitores y Presentación de Proyectos, en el cual se daba asesoría a los profesores que al concursar por una plaza debían elaborar un proyecto sobre el trabajo que se proponían llevar a cabo.

- 4.4 Formalización de un apoyo externo a la institución. En el marco de un programa general de la UNAM para la formación de profesores, surgió el PSPA (Programa de Superación del Personal Académico) iniciado por la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA), la cual brindó un apoyo efectivo para al Programa de Formación de Profesores del Bachillerato del CCH en forma de recursos económicos aplicables al pago de expositores, así como por medio de donación de libros, que eran distribuidos entre los profesores participantes en los cursos.

A partir del trabajo "Algunas estadísticas sobre los cursos de formación docente en el bachillerato del CCH"<sup>(23)</sup> se han obtenido los siguientes datos correspondientes a los años de 1977 a 1982 sobre los cursos aprobados por los profesores del CCH en el CISE (Cuadro 1) y sobre los cursos aprobados dentro del propio Colegio, los cuales se realizaron con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM. (Cuadro 2). En actualización se impartieron 107 cursos diferentes (ver anexo número 4)

CUADRO No. 1

NUMERO DE PROFESORES DEL CCH QUE APROBARON CURSOS EN EL CISE.						
1977	1978	1979	1980	1981	1982	TOTAL
127	219	151	105	73	57	732

(23) Rodríguez, Roberto. "Algunas estadísticas sobre los cursos de formación docente en el bachillerato del CCH" en: Cuadernos del Colegio Núm. 25. octubre-diciembre de 1984. Plantel Naucalpan. CCH, UNAM. México, 1984.

CUADRO No. 2\*

NUMERO DE PROFESORES DEL CCH QUE APROBARON CURSOS APOYADOS POR LA DGAPA Y ORGANIZADOS POR LA SECRETARIA DE PLANEACION						
1977	1978	1979	1980	1981	1982	TOTAL
95	426	1363	569	967	306	3'726

FUENTE: Rodríguez, Roberto. Algunas estadísticas sobre los cursos de formación docente en el bachillerato del CCH en: Cuadernos del Colegio Núm. 25. CCH. UNAM. 1984.

Cabe aclarar que no se contó con información individualizada por profesor curso, de ahí que las estadísticas que se presentan no dan cuenta del dato sobre la población real atendida, pues un mismo profesor pudo haber tomado varios cursos.

#### 4.5 Inclusión dentro del marco normativo del CCH, de estímulos para la formación de profesores

Teniendo presentes las autoridades del CCH las carencias y necesidades de formación de sus profesores establecen criterios para la evaluación de proyectos de trabajo académico de apoyo a la docencia, uno de los cuales menciona que "El proyecto deberá presentarse tomando en cuenta el modelo para la presentación de proyectos de trabajo académico de apoyo a la docencia"<sup>(24)</sup> habiendo previamente con anterioridad un modelo que estuviera al alcance de quienes no tenían práctica ni experiencia en la elaboración de proyectos<sup>(25)</sup>

\* En el periodo 1977-1982 la organización de los cursos correspondió a la Secretaría de Planeación del CCH.

(24) Coordinación del CCH, Secretaría General. Normas vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades. p. 61. México, 1978.

(25) Ibid, pp. 87 a 90.



Por otra parte en agosto de 1980 en sesión ordinaria del Consejo del Colegio de Ciencias y Humanidades se aprueban los criterios de evaluación para la promoción de profesores de asignatura (26) con lo cual se da un paso importante en las actividades para su formación, así se toman en cuenta el haber seguido el Programa de Especialización en Docencia del CISE, el haber llevado cursos de formación pedagógica, de investigación educativa o de actualización en la disciplina que imparten, dando al profesor la puntuación asignada en dichos criterios para cada actividad de formación.

#### 4.6 Diversas actividades de formación promovidas por parte de los propios profesores.

Ya se hizo mención de la diversificación de intereses entre los profesores al surgir el movimiento sindical, sin embargo, antes de la aparición de dicho movimiento y posteriormente, coexistiendo con él, hubo manifestaciones de preocupación por parte de los profesores apoyadas por las autoridades centrales o de los plantales, las cuales pueden considerarse como alternativas de solución al problema. Entre las actividades relacionadas con esa formación pueden citarse las siguientes:

- Proposición del Area de Talleres del Plantel Naucalpan para los cursos de selección de profesores en 1973 en la cual tomando en cuenta las finalidades del Colegio, se proponen cuáles pueden ser las actividades vitales, la preparación académica y las actividades y métodos pedagógicos del profesor, cómo debe ser y cómo elevar a los candidatos a profesores del Colegio (27).

[26] Gaceta CCH. Núm. 224. Agosto 8 de 1980. El Consejo del Colegio ratificó los criterios de evaluación para la promoción de los profesores de asignatura. pp. 5 a 11.

[27] Bazán Levy, José. "Proposición del Area de Talleres del Plantel. Naucalpan. Cursos de Selección 1973. en: Cuadernos del Colegio Núm. 3 V. 4. Plantel Naucalpan, CCH. México, 1978.

- Congresos y Encuentros por área para la revisión o unificación de programas de asignatura, tal es el caso del Área de Experimentales para unificar el Programa de Ciencias de la Salud<sup>(28)</sup>.
- Comunicación de experiencias respecto a trabajos de investigación educativa realizada por los propios profesores dentro del ciclo de Conferencias "El Bachillerato en el mundo y las investigaciones en el CCH"<sup>(29)</sup>
- Seminario interdisciplinario de las áreas de Matemáticas y Ciencias Experimentales<sup>(30)</sup>
- Simposio sobre la enseñanza de las matemáticas<sup>(31)</sup>
- Seminario de Metodología de las Ciencias Sociales<sup>(32)</sup>
- Congreso Nacional de la Enseñanza de la Química en el Nivel Medio Superior<sup>(33)</sup>

Una revisión de la Gaceta CCH desde su aparición en 1974 hasta agosto de 1985 permitió apreciar la gran cantidad y variedad de actividades de formación promovidas por los profesores, su número llegó a un total de 210.

#### 4.7 Actividades extracurriculares llevadas a cabo en forma conjunta con los alumnos

Sin ser una estrategia originalmente dirigida a la formación de profesores, lo cierto es que actividades tales como el Simposio de Biología que en 1982 iba en su octavo año de realización o el

- (28) Gaceta CCH No. 148. México, 1978  
 (29) Gaceta CCH No. 274. México, 1982  
 (30) Gaceta CCH No. 112. México, 1977  
 (31) Gaceta CCH No. 240. México, 1981  
 (32) Gaceta CCH No. 242. México, 1981  
 (33) Gaceta CCH No. 278. México, 1982

Concurso Inter-CCH de física, repercutían directamente en la formación y actualización de los profesores al preocuparse éstos por la mejor preparación de los estudiantes que participaban en esas actividades, en ocasiones con temas que obligaban al profesor a buscar junto con sus alumnos información actualizada por estar en condiciones de concursar, en el caso de física o bien ganar el derecho de presentar su trabajo en el Simposio de Biología.

#### 4.8 La profesionalización de la enseñanza

Otro hecho que sin tener como propósito único y explícito el de formar a los profesores del bachillerato del CCH repercutió directamente en la búsqueda de oportunidades y medios de formación por parte de los docentes, fue el proyecto de profesionalización de la enseñanza y sobre el cual David Pantoja da los siguientes datos:

"El Consejo Universitario aprobó el 27 de julio de 1976, el Instructivo del Profesorado de Carrera de Enseñanza Media Superior, por medio del cual se creó esta nueva categoría dentro del profesorado de la Universidad. Se pusieron a disposición de los profesores del Colegio 30 plazas de profesor de carrera de enseñanza media superior y 570 plazas que se distribuyeron entre plazas de complementación y plazas de regularización académicas, concebidas éstas como estudios progresivos que conducen a los profesores a cubrir los requisitos de acceso a las plazas de profesorado de carrera y capacitarlos en este tipo de tareas para que presenten con éxito su concurso de oposición y obtengan así las mencionadas plazas de carrera"(34)

Las diferentes pruebas a que se sometían los profesores y los requisitos que les eran necesarios para obtener una plaza, así como el tipo de tareas que dentro de esas plazas desempeñaban, actuaron como un mecanismo que en gran parte propició la participación de los docentes en diversas actividades de formación.

(34) Pantoja Morán, David. Op. cit. p. 59.

## CAPITULO 5. METODO ADOPTADO Y FUENTES UTILIZADAS

Con base en experiencias previas en la asistencia, la coordinación y la organización de actividades de formación para los profesores del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, se elaboraron cuatro guiones similares <sup>(35)</sup> para llevar a cabo entrevistas a cuatro grupos de personas que pudieran dar su opinión fundamentalmente sobre los  cursos de formación de profesores, por ser éstos los medios que básicamente se consideraban por parte de las autoridades y de los propios  profesores, como actividades formativas para los docentes del Colegio.

Entre enero de 1986 y agosto de 1988, se llevaron a cabo 32 entrevistas distribuidas de la siguiente manera: a) doce profesores de los cinco planteles y de las cuatro áreas del plan de estudios, de los cuales once de ellos eran asistentes a los cursos y el décimo segundo se había rehusado a asistir a los cursos y por ello se consideró importante oír su opinión. No se tuvo éxito en llevar a cabo entrevistas con otros profesores no asistentes a los cursos porque se negaron a externar un juicio sobre el programa de formación <sup>(36)</sup>; b) seis profesores que impartieron cursos que obedecían a seis propósitos diferentes dentro de la formación; c) cuatro organizadores que llevaron el peso del apoyo logístico en los programas intersemestrales e interanuales de formación; d) diez funcionarios del CCH que durante la época que es objeto de estudio, desde diferentes cargos como fueron el de Coordinador, Secretario General del Colegio, Director de la Unidad Académica del Bachillerato, Director de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y

---

(35) Los guiones de entrevista constituyen el anexo No. 1 y en el anexo 3 se encuentran los nombres de las personas entrevistadas.

(36) Cabe aclarar que de 1972 a 1982 no existió un documento que pudiera considerarse como el Programa de Formación de Profesores del Bachillerato del CCH, en realidad se elaboró en ese tiempo, por lo general, un programa para el período interanual y otro para el intersemestral.

de Posgrado o Directores del Plantel, tuvieron gran peso en las de  
cisiones que se tomaron respecto al programa de formación de profa  
soras.<sup>(37)</sup>

Otro medio de información, además de las entrevistas fue una revisión de tipo documental para el cual se escogieron dos fuentes que tuvieron como característica común el haber publicado aportaciones escritas por los profesores, tal como ellos las escribieron sin que existiera censura de ninguna clase.

Fueron 104 profesores también de los cinco planteles y de las cuatro áreas del plan de estudios, así como de opciones técnicas y de educación física, los que en sus textos aluden a la formación de profesores. Los docentes consultados ya sea verbalmente o a través de sus escritos hacen un total de 116 profesores, entre ellos se identifican grupos que en algunos documentos hacen aportaciones colectivas. Esos grupos tienen dentro del Colegio distintas posiciones políticas y diferentes ámbitos de poder, aunque cómo se verá en la información posterior no tuvieron influencia en el aspecto de la formación de profesores.

Las fuentes de información documental fueron "Cuadernos del Colegio" de 1977 a 1982 y "Simposio Internacional del Bachillerato" que en sus seis tomos contiene 167 trabajos de profesores, elaborados como una réplica al documento base del simposio mencionado.

Para lograr el propósito de este estudio de caso que, como se expuso en la introducción, es realizar un diagnóstico sobre el programa de formación de profesores del CCH que se llevó a cabo en 1977 a 1982 y obtener elementos para proponer una estrategia de acción consecuente con el diagnóstico, se buscó dar respuesta a una serie de preguntas que en conjunto cubren los siguientes componentes o ca-

---

(37) Conviene precisar que de las 32 personas entrevistadas, sólo seis de ellas no han sido profesores del CCH ya que es frecuente en el Colegio que los funcionarios hayan sido docentes en un plantel y en muchos casos desempeñan su cargo sin abandonar totalmente la docencia. Algunos de los que fueron entrevistados como profesores, actualmente son funcionarios.

tegorías que me parece importante tomar en cuenta para la formación: necesidades, medios, contenidos, condicionantes, ideología, coherencia, actividades y resultados, a las cuales, únicamente para el objeto de este trabajo, se les dió el significado que a continuación se menciona:

- Necesidades. Carencias o deficiencias en la formación; expectativas de formación no satisfechas.
- Medios. Actividades diversas cuya finalidad es contribuir a la formación de los profesores.
- Contenidos. Temas relacionados con la disciplina que imparte un maestro; con los métodos de enseñanza aprendizaje; con los métodos de investigación o con los postulados pedagógicos del CCH.
- Condicionantes. Facilidades u obstáculos de diversa índole que influyen en que el profesor aproveche los medios de formación que la institución pone a su alcance.
- Ideología. Visión o enfoque relacionado con una corriente de pensamiento que proporciona un marco dentro del cual se explican los hechos.
- Coherencia. Acuerdo entre los propósitos y los medios para lograrlos.
- Actitud. Disposición interna que se manifiesta en los hechos de la vida diaria.
- Resultado. Efecto, logro o alcance que en este caso tuvieron las actividades de formación.

Los resultados tanto de las entrevistas como de la información obtenida a través de los documentos revisados se sintetizaron en cuadros y posteriormente se procedió a su análisis.

Por otra parte, pareció de gran importancia revisar la obra "Espacio libre. Cartas al profesor anónimo" que comprende 115 escritos de alumnos de cinco planteles del CCH, los cuales, al igual que los trabajos ya mencionados de los profesores, se publicaron sin modificación alguna.

Las categorías que se escogieron para analizar esas cartas fueron dos: reconocimiento y rechazo que en su momento pueden ser de utilidad para pensar en los contenidos y los medios de formación de profesores. La información obtenida también se sistematizó en cuadros y fue objeto de análisis. Con base en los resultados de la síntesis y el análisis se formularon las consideraciones finales, las cuales a su vez fundamentan la propuesta con la que concluye el estudio de caso.

## CAPITULO 6. SINTESIS Y ANALISIS DE LA INFORMACION

6.1 Síntesis y análisis de las entrevistas

En los cuadros que a continuación se presentan, seguido cada uno de un análisis e interpretación, se sintetizan las respuestas obtenidas en las 32 entrevistas<sup>(38)</sup>. Hay preguntas que no fueron comunes a los cuatro grupos de entrevistados, en razón de que algunas sólo podrían ser contestadas por un grupo, por ejemplo, sobre los cursos tomados sólo se preguntó al grupo de profesores que participaron como alumnos en dichos cursos; otras preguntas se omiten para alguno de los grupos en función de que disminuiría su validez si se hicieran a determinadas personas, por ejemplo, acerca de la calidad de la organización de los cursos, no se pregunta a los propios organizadores.

En los cuadros de síntesis de información viene junto a cada respuesta, el número de personas que la emitieron y a qué grupo pertenecían, representándose cada grupo por una letra:

A - Profesores asistentes a los cursos	F - Funcionarios
P - Profesores que impartieron cursos	O - Organizadores
PNA - Profesor no asistente a los cursos	

(38) Los cuatro guiones de entrevistas se encuentran en el anexo 1.



Hay casos en que el número de respuestas es mayor que el número de entrevistas porque podía darse más de una respuesta.

Las contestaciones correspondientes a la última pregunta de la guía en la cual se solicitó al entrevistado agregar algo más, en caso de que lo considerara necesario en relación al tema que se estaba tratando, se reunieron para presentar juntas las de cada grupo de personas entrevistadas.

CUADRO 3

MODALIDADES DE FORMACION QUE TUVIERON MAYOR IMPACTO	A	PNA	F	O
Formación pedagógica	7	1	8	2
Actualización en contenidos	1		1	2
Actualización metodológica	3			1
Encuentros de Profesores	2			
Investigación educativa				1
Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje				1
Maestría en matemática educativa.	1			
Fue el conjunto de actividades				1

A-Profesor asistente a los cursos

F-Funcionario

PNA-Profesor no asistente a los cursos

O-Organizador

Con base en las respuestas de las personas entrevistadas, se puede decir que la modalidad que tuvo mayor impacto en los profesores participantes en actividades de formación organizadas en el Colegio de Ciencias y Humanidades de 1977 a 1982, fueron los cur-

sos de formación pedagógica, habiendo coincidido en esta opinión los diferentes grupos a los que se hizo la pregunta; con menor impacto se consideran los de actualización en contenidos y actualización metodológica y son aisladas las opiniones de quienes manifiestan que los encuentros de profesores, los cursos en investigación educativa y el Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje, tuvieron mayor repercusión.

Sólo uno de los profesores entrevistados consideró que la maestría en matemática educativa que se ofreció para los profesores del bachillerato, era una modalidad de formación que había producido impacto.

En el cuadro 4 de la página siguiente, donde se muestra el número y porcentaje de profesores atendidos por proyectos de la Secretaría de Planeación de 1977 a 1982, se presentan 12 proyectos de los cuales están marcados con un asterisco aquellos que se organizaban para todos los profesores, otros en cambio como las pláticas a las Comisiones Dictaminadoras estaban destinados sólo a profesores integrantes de esas comisiones. Son nueve proyectos los que comprenden actividades de formación a las cuales tenían acceso todos los profesores, sin embargo, las modalidades de formación que se dieron a través de los cursos son las que se consideran de más impacto, esto bien pudiera ser porque tuvieran mayor asistencia o porque otras actividades como elaborar un programa o criticarlo, aun cuando sean formativas, no se les considera como tales. Pudiera decirse que prevalece a veces la idea tradicional de formación a través de cursos donde alguien tiene el papel de profesor y es el que sabe y alguien tiene el papel de alumno y es el que no sabe.

Por otra parte hay quien no cree en el impacto de la formación por que "la preparación del profesorado es una empresa de efectos generalmente débiles". "En el contacto con la práctica se imponen de nuevo actitudes conservadoras"<sup>(39)</sup>

(39) Terhart, Ewald. Formas de saber pedagógico y acción educativa: ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?. Revista de Educación No. 284. p. 148.

CUADRO No.4

**PROFESORES QUE RECIBIERON FORMACION Y ASESORIA O APOYO ACADEMICO  
POR MEDIO DE LOS PROYECTOS DE LA SEPLAN DE 1977 a 1982**

P R O Y E C T O	NUMERO DE PROFESORES	PORCENTAJE
Actualización en Contenidos*	1578	37.85
Capacitación Pedagógica*	1543	37.00
Formación de Monitores*	77	1.85
Presentación de Proyectos*	368	8.83
Pláticas a Dictaminadoras	80	1.91
Orientaciones para elaborar la Crítica a un Programa*	62	1.49
Elaboración de Programas Indicativos*	10	0.24
Elaboración de Guías de Estudio*	30	0.72
Técnicas y hábitos de estudio*	372	8.93
Asesorías en Investigación*	40	0.95
Apoyo a la obtención de la liconclatura	3	0.07
Seminario Interno de Maestros	7	0.16
T O T A L	4170	100.00 %

\* Proyectos a los que tuvieron acceso todos los profesores.

FUENTE: Informes de la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1976 a 1982.

CUADRO No. 5

EN QUE SE MANIFESTO EL IMPACTO	A	PNA	F	O
Revisión y reflexión sobre su práctica docente	3	1		1
En los trabajos que presentan los maestros que tienen una plaza.	6		3	
Falta una evaluación para saberlo			2	
Adopción de un nuevo lenguaje			3	1
No hubo un impacto académico			2	
Mejor organización de la enseñanza			1	
En la demanda por los cursos			1	
Hubo un cambio de actividades				1
En el rechazo a la tecnología educativa	1			
Es un factor que en un plantel se puede relacionar con el aumento de egresados			1	
Algunos de los maestros con formación pedagógica fueron llamados a colaborar en el nivel educativo superior			1	

A-Profesor asistentes a los cursos      F-Funcionario  
 PNA-Profesor no asistente a los cursos      O-Organizador

En las contestaciones recibidas se encuentra que el impacto de los cursos se manifestó principalmente, de acuerdo a lo que expresan, tanto los funcionarios como los participantes en los cursos, en los trabajos que presentan quienes tienen una plaza de

complementación<sup>(40)</sup> o como Profesores de Carrera de Enseñanza Media Superior, por ejemplo, la elaboración de programas de asignatura.

Algunos de los profesores asistentes consideran que los cursos tu vieran influencia en la reflexión que hicieron los maestros sobre su práctica docente y en el rechazo a la tecnología educativa, no obstante de que el enfoque de esa tecnología fue el que predominó en los cursos.

Otros funcionarios diversifican sus opiniones sobre el impacto producido y son las siguientes: falta una evaluación para saber si lo hubo; algunos más piensan que los cursos no trascendieron en lo académico o bien que su influencia se manifestó en la mejor organización de la enseñanza, en la adopción de un nuevo lenguaje relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje o en la misma demanda de cursos y que en el caso de un plantel se podría relacionar con el aumento en el número de egresados.

La realidad es que no hay nada semejante a lo que pudiera ser una evaluación completa y sistematizada del efecto de los cursos del programa de formación de profesores. En el informe de 1981 de la Secretaría de Planeación (SEPLAN)<sup>(41)</sup> se menciona que en 1980 se diseñó una guía de evaluación para los cursos de formación pedagógica y de actualización en contenidos. Estuvo dirigida a obtener la opinión de los profesores sobre el logro de los objetivos for-

---

(40) Los profesores que tienen plaza de complementación académica (PCA) a la cual se accede mediante un concurso, disponen de tiempo para tareas académicas como puede ser la evaluación y elaboración de programas de asignatura o de guías de estudio, entre otras. Las plazas de complementación van desapareciendo en virtud de que a partir de los "Programas de Superación Académica para el Bachillerato de la UNAM" (Ver Gaceta UNAM del 22 de abril de 1983) los profesores pueden acceder en mayor número, a otras plazas como la de Asociado que ofrecen mejores condiciones.

(41) Informe de la Secretaría de Planeación 1981 P.10

mulados para los cursos y un 83% de los participantes consideró haberlos alcanzado en cuanto a: adquisición de conocimientos relacionados con su práctica docente en el salón de clase; el 89% señaló haberlos obtenido en lo que se refiere a la aplicabilidad de los conocimientos para la elaboración de los programas de asignatura o para los proyectos en los que están concursando.

Así mismo, en el informe de la SEPLAN correspondiente a 1982 se dice que "los resultados de la evaluación de cada uno de los proyectos que realiza el Departamento de Maestros, se incorporarán a la investigación que realiza el propio departamento"<sup>(42)</sup>, sin embargo, la evaluación no llegó a concluirse.

Por otro lado, en el Primer Encuentro Nacional del Bachillerato Universitario efectuado en agosto de 1988 se menciona que:

"a la fecha no se ha hecho un seguimiento para poder determinar si el profesor tiene después de tomar los cursos, una mejora significativa en sus labores diarias en el salón de clases y más aún, que resultaría sustancial, si hay mejoría en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos"<sup>(43)</sup>

En efecto, es importante la formación de profesores como un medio que contribuya a su mejor preparación como docentes y a su desarrollo personal, sin embargo, siendo los alumnos los actores de mayor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos decir

---

(42) Secretaría de Planeación. Informe anual 1982. p. 11. La investigación a que se alude en el informe, pretendía tener como producto una propuesta de plan de formación de profesores del CCH en el que se hubieran tomado en cuenta las necesidades, expectativas y posibilidades de los profesores y de la institución así como los trabajos ya realizados durante seis años por la SEPLAN a través de sus tres departamentos: el de maestros, el de investigación y el de alumnos. Al cambio de administración en el CCH, a fines de 1982, la investigación quedó suspendida.

(43) Bazán Levy, José et. al. "Una maestría de (para y por) los profesores del Colegio". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional del Bachillerato Universitario. CCH. UNAM, México, 1988.

que de los indicadores mencionados sobre el impacto de las actividades de formación, uno de ellos, el del aumento de egresados podría indicar nos un beneficio directo para los alumnos; en el cuadro número 6 de la página siguiente, se observa el índice de egreso de las generaciones de 1977 a 1982. La generación 1977 ingresa cuando se inicia el programa de formación de profesores organizado por la Secretaría de Planeación. En el porcentaje de egreso por año representado en el cuadro 6 por la media anual de los planteles, puede observarse que ésta va en aumento hasta 1981, teniendo un ligerísimo descenso de .03% en 1982. Estos datos nos permitirían decir que existe una relación entre el programa de formación de profesores del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades que se llevó a cabo de 1977 a 1982 y la eficiencia terminal, sin embargo, antes de apresurar una conclusión convendría analizar otras cifras como son el número de profesores por plantel, que asistió a cursos de actualización en contenidos y actualización metodológica y cursos de capacitación pedagógica durante 1978 y 1979 que fueron los años de los que se tuvieron datos disponibles, los cuales se encuentran en los cuadros 7, 8 y 9 de la página 44 donde se observa según los totales que aparecen en el cuadro 9, que el mayor número de profesores asistentes a cursos en los años de 1978 y 1979 ya mencionados, fue el plantel Vallejo, seguido de los planteles Azcapotzalco, Oriente, Sur y Naucalpan que ocuparon los lugares 2, 3, 4 ó 5 respectivamente. Partimos del supuesto de que es difícil que el beneficio de los cursos que toma un maestro llegue a los alumnos que atiende, el mismo año en que él se está formando, por lo cual, contando con los datos de 1978 y 1979 comparamos contra la eficiencia terminal de 1980 a 1982 sacando de los tres últimos años, una media por plantel que nos da el siguiente porcentaje: Azcapotzalco 29.30%, Naucalpan 27.87%, Vallejo 28.36%, Oriente 31.04% y Sur 29.34%, como se ve en el cuadro 10 de la página 45.

CUADRO No. 6

EFICIENCIA TERMINAL POR GENERACION - PLANTEL							
GENERACION PLANTEL	1977	1978	1979	1980	1981	1982	Media por Plantel
Azcapotzalco	24.90	27.01	28.50	28.72	29.72	29.47	28.01%
Naucalpan	22.66	26.72	28.97	28.49	29.44	25.68	26.93%
Vallejo	15.63	25.62	29.15	29.29	27.09	28.71	27.53%
Oriente	26.01	26.92	27.49	29.61	31.84	31.68	28.85%
Sur	24.46	29.19	27.29	27.65	28.99	31.39	28.11%
Media anual	22.73%	27.09%	28.28%	28.75%	29.41%	29.38%	

FUENTE: Secretaría de Servicios Estudiantiles de la Dirección de la Unidad Académica del ciclo de Bachillerato del CCH.



CUADRO No. 7

PROFESORES ASISTENTES POR PLANTEL A LOS CURSOS DE: ACTUALIZACION EN CONTENIDOS Y METODOLOGIA					
	A	N	V	O	S
1978	229	51	74	33	35
1979	19	45	59	72	37
TOTAL	<u>248</u>	<u>96</u>	<u>113</u>	<u>105</u>	<u>72</u>

CUADRO No. 8

PROFESORES ASISTENTES POR PLANTEL A LOS CURSOS DE: CAPACITACION PEDAGOGICA					
	A	N	V	O	S
1978	55	18	59	18	26
1979	120	111	255	289	242
TOTAL	<u>175</u>	<u>129</u>	<u>314</u>	<u>307</u>	<u>268</u>

CUADRO No. 9

TOTAL DE ASISTENTES POR PLANTEL A LOS CURSOS DE ACTUALIZACION EN CONTENIDOS Y METODOLOGIA Y A LOS DE CAPACITACION PEDAGOGICA EN LOS AÑOS 1978 y 1979					
A	N	V	O	S	
423	225	447	412	340	

A- Azcapotzalco                      O- Oriente  
 N- Naucalpan                        S- Sur  
 V- Vallejo

FUENTE: Informes de la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades 1978 y 1979.

CUADRO No. 10

COMPARACION DE EFICIENCIA TERMINAL DE LOS ALUMNOS CONTRA ASISTENCIA DE LOS PROFESORES A CURSOS DE FORMACION					
	A	N	V	O	S
Asistencia a cursos (1978 y 1979)	423	225	447	412	340
Eficiencia terminal. (promedio de 1980, 1981 y 1982)	29.30%	27.87%	28.36%	31.04%	29.34%

CUADRO No. 11

LUGAR QUE OCUPAN LOS PLANTELES POR ASISTENCIA DE SUS PROFESORES A CURSOS (1978 y 1979) Y POR EFICIENCIA TERMINAL (PROMEDIO DE 1980, 1981 Y 1982)		
ASISTENCIA A CURSOS		EFICIENCIA TERMINAL
A	2	3
N	5	5
V	1	4
O	3	1
S	4	2

A - Azcapotzalco

N - Naucalpan

V - Vallejo

O - Oriente

S - Sur

Los resultados que se presentan en el cuadro Número.11 de la página 45 nos permiten decir que aún cuando el análisis de las cifras globales de eficiencia terminal que se presenta en el cuadro número 6 muestra que el porcentaje de egresados por generación va ascendiendo de 1977 a 1981, lapso en el que fue aumentando el número de profesores que habían participado en una o más actividades de formación, al hacer este análisis por plantel ya no hay una relación directa, salvo en uno de los planteles que ocupa el quinto lugar en asistencia a cursos y en eficiencia terminal, como se observa en el propio cuadro 11.

Cabe aclarar que aún cuando los resultados obtenidos hubieran mostrado congruencia entre el sitio que ocupaban los planteles por eficiencia terminal y el que tenían participación de sus profesores en actividades de formación, se hubieran tomado con cierta reserva pues son múltiples los factores que influyen en la eficiencia terminal de cada generación, por lo que el único indicador referido directamente a los alumnos cuando se preguntó por la manifestación del impacto de los cursos y se dijo que podría ser el número de egresados, queda como hipótesis para poner a prueba en estudios que se quieran emprender sobre este punto (44).

(44) Como dato curioso puede mencionarse que el número de alumnos que participó en 1979 por plantel en el curso de Técnicas de Estudio, (informe SEPLAN1979) el cual podría influir también en la eficiencia terminal, tampoco guarda congruencia con ésta excepto en el caso del plantel que ocupó el 5º lugar en eficiencia terminal y asistencia de los profesores a los cursos y que guardó ese mismo sitio en el número de alumnos que asistieron al curso de Técnicas de Estudio. Otro caso digno de mayor análisis sería el de uno de los planteles que teniendo el número 1 en asistencia de sus profesores a los cursos y de asistencia de alumnos al curso de Técnicas de Estudio, tiene el número 4 en eficiencia terminal. Habría sin duda otros factores para investigar y asociar con la eficiencia terminal como sería el índice de asistencia que los profesores tienen en las clases que imparten.

CUADRO No. 12

NECESIDADES A LAS QUE SE PRETENDIO ATENDER CON EL PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES	A	PNA	F	O	P
De tipo didáctico y pedagógico	8		7	1	2
Actualización metodológica y en contenidos	4		3	1	2
Crear y fomentar la actitud de ser un profesional de la docencia			1	2	
Conocimiento e incorporación al sistema CCH	1		1		2
Adquisición de conocimientos en otras áreas diferentes a la del profesor que tomaba el curso			1	1	
Preparación para modificar los programas de asignatura				1	
Iniciación en la investigación educativa			1		1
Formar monitores para multiplicar los cursos					1
A necesidades académico laborales como es la promoción	1				
A lo que atañe a valores y actitudes			1		
Interés en crear una imagen académica del CCH					1
Justificación ante autoridades superiores de la UNAM					1
No fueron tomados en cuenta los intereses reales de los profesores		1			

A- Profesor asistentes a los cursos  
 P- Profesor que impartió cursos  
 PNA- Profesor no asistente a los cursos

F - Funcionario  
 O - Organizador

La mayor coincidencia de respuestas en cuanto a las necesidades que se pretendió atender con las actividades de formación para los profesores se presenta respecto a necesidades de tipo didáctico y pedagógico, seguidas de las necesidades en actualización metodológica y en contenidos; aparecen también mencionadas otras necesidades de los profesores tales como la de ser un profesional de la docencia; conocer el CCH y saber hacer operativos sus principios; ampliar conocimientos en otras áreas; modificar programas de asignatura; iniciarse en la investigación educativa; formar monitores para multiplicar cursos; atender a lo que atañe a valores y actitudes; responder a necesidades académico laborales como es la de promoción. Se hace referencia también a necesidades que no son propiamente de los profesores como sería el interés en crear una imagen académica del CCH o justificarse las autoridades del CCH ante autoridades superiores de la UNAM, estas dos últimas opiniones fueron vertidas por profesores que impartieron cursos y tienen una connotación más política que académica.

Quien no asistió algún curso opinó que los intereses reales de los profesores no fueron tomados en cuenta.

Ahora bien, cuando se habla de las necesidades de formación de los profesores caben algunas reflexiones en el sentido de preguntarse sobre las necesidades ¿desde el punto de vista de quién? en este caso el 59.3% de los entrevistados entre los que están funcionarios, profesores asistentes a los cursos y organizadores, considera que habría carencias pedagógicas y en realidad si existían, posteriormente cuando surgen otras necesidades como la de saber elaborar proyectos para participar en el concurso para obtener una plaza, se amplían los servicios de formación a profesores y se da asesoría para la elaboración de proyectos, pero hay otro tipo de necesidades que difícilmente son atendibles por una institución, tal es el caso de la adquisición de las actitudes o modificación de las existentes con el propósito de contribuir a tener el tipo de profesor idóneo

para formar el egresado que pretende el Colegio. No es imposible adquirir o cambiar una actitud pero para ello se requieren medios como podría ser una reflexión sistemática y sería sobre el propio Colegio, que produjera una adhesión a sus principios o la decisión de abandonar la institución si no se está de acuerdo con ellos.

En general, en las necesidades a las que se hace alusión en esta respuesta es difícil delimitar si son necesidades institucionales o del profesor, como un alguien que tiene varias facetas que lo integran como persona, de hecho, ambas necesidades no son excluyentes.

Destaca una de las respuestas dada por un funcionario y dos de los organizadores en la que se dice que se pretendió crear y fomentar la actitud de ser un profesional de la docencia; aun cuando no se hace explícito el significado de ese término, parece una reflexión en el sentido de que queda una incógnita sobre la forma de crear esa actitud. De acuerdo con Ada Abraham (45) poco se sabe sobre:

"¿Cómo vive su profesión este ser humano específico?

Con frecuencia es blanco de acusaciones, para los alumnos muchas veces es el que les hace odiar la materia, no sabe motivarlos, para los padres de familia el flojo que no enseña nada, para los compañeros profesores, el que no está actualizado con el último descubrimiento y para las autoridades de una institución el incompetente e irresponsable".

En realidad hay muchas situaciones que interaccionan con el mundo afectivo del docente, como el hecho de que al final de uno o dos semestres después de estar trabajando con un grupo de alumnos, se terminan las clases y es volver a empezar con caras desconocidas.

Focas veces se toman en cuenta al pensar en la formación de profesores, el que haya un espacio de reflexión sobre su ser y su quehacer.

---

(45) Abraham, Ada. El mundo interior del docente. 1975.

CUADRO NO. 13

ASPECTOS DE LA FORMACION DEL PROFESOR DEL BACHILLERATO DEL CCH, QUE NO FUERON SUFICIENTEMENTE ATENDIDOS	A	PNA	F	P	O
Actualización en contenidos de la materia que imparten	3		1	2	1
Aspectos de actitudes como profesores	1		3		1
El conocimiento del propio CCH	1		2	1	
Diferentes aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje	2		1	1	2
El aspecto social de la educación		1	1	1	
Aspectos epistemológicos de las disciplinas que se imparten	2				1
Qué es la profesionalización de la enseñanza				1	
Se atendieron todas las necesidades presentes	1		1		
El poner en práctica la metodología de cada área del plan de estudios	1		1		
La formación en investigación pedagógica	1		1		
Integración de aspectos pedagógicos con los contenidos de las disciplinas	1				

A - Profesor asistente a los cursos

F - Funcionario

P - Profesor que impartió cursos

O - Organizador

PNA- Profesor no asistente a los cursos

De los aspectos de la formación del profesor del bachillerato que

no fueron suficientemente atendidos opinan los propios profesores que éstos corresponden a la actualización en contenidos de la materia que imparten; los funcionarios en cambio parecen inclinarse en su mayor parte hacia que faltó atención a los aspectos de actitudes como profesor y al conocimiento del propio CCH; se menciona también por una o dos personas entrevistadas de los cuatro diferentes grupos, que no fueron atendidos diversos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje (por ejemplo la evaluación); se notó también una deficiencia en cuanto a darle importancia al aspecto social de la educación; los aspectos epistemológicos de las diferentes disciplinas y la profesionalización de la enseñanza. Se consideró como una ausencia, el poner en práctica la metodología propia de cada área del plan de estudios y la formación en investigación pedagógica, así como la integración de aspectos pedagógicos con los contenidos de las disciplinas. Tanto un funcionario como un profesor opinaron que todas las necesidades fueron atendidas.

Hay una diversidad de opiniones respecto a los aspectos desatendidos en la formación, pero se observa que las preocupaciones de los funcionarios son más bien por la ausencia dentro del programa de formación, de elementos o componentes esenciales del modelo educativo del CCH, como pueden ser las actitudes como profesor, el conocimiento del propio Colegio y la metodología de cada área del plan de estudios; a los profesores en cambio, les preocupa más la actualización en contenidos; esta diferencia de inquietudes nos habla de una diferente introyección del proyecto pedagógico del Colegio. El profesor tal vez se sienta mejor profesor, si domina los contenidos actualizados de las materias que imparte, mientras los funcionarios probablemente consideran que para lograr los propósitos del Colegio, no sea tan importante tener conocimientos de frontera, sino entender los principios con que se crea la institución.

En todo caso, hay que tener presentes los alcances y limitaciones de un programa de formación de profesores y entre estas últimas,



está la de poder modificar aquellos aspectos cuyas características están ligadas a una situación cultural, a rasgos de personalidad, motivación y expectativas y eso hace poco factible una influencia modificadora sustancial, por parte de un programa de formación de profesores. Se manifestó así mismo que faltaría hacer una investigación para precisar qué aspectos no fueron suficientemente atendidos.

CUADRO No. 14

RESPUESTA DE LOS PROFESORES A LOS CURSOS	P	F	O
Cualitativamente magnífica (por diferentes razones): - Colaboraron para el buen desarrollo - Presentaron buenos trabajos - Presentaron motivación para rescatar y llevar adelante el proyecto del CCH. - Solicitaron bibliografía para ampliar los contenidos del curso	6	3	2
Cuantitativamente: - Buena en los primeros cuatro años, después disminuyó, cuando consideraron cubiertas sus necesidades pedagógicas o consiguieron los puntos que necesitaban para una promoción.		3	
Parcial: - Tal vez un 20% de profesores asistió, otros nunca se acercaron		1	2
- Se necesita hacer coincidir el interés de la institución con el interés individualizado		1	

P- Profesor que impartió cursos

F - Funcionario

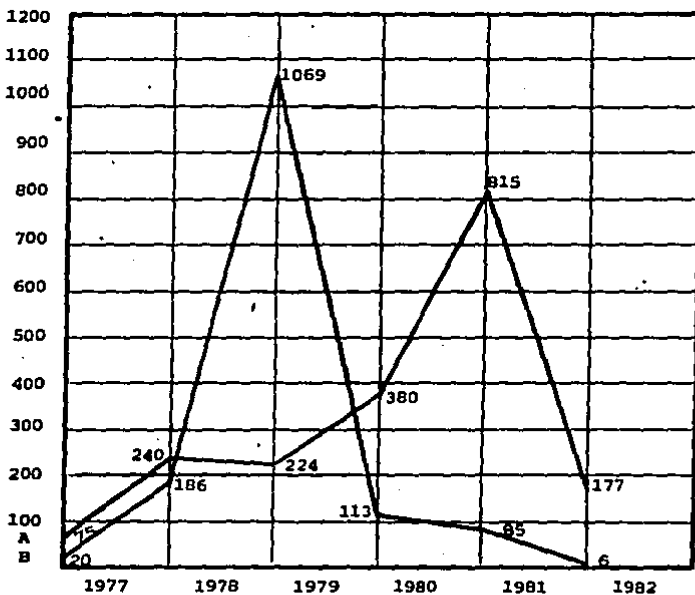
O- Organizador

Acerca de la respuesta de los profesores a los cursos se contestó en dos sentidos, los profesores que impartieron cursos opinaron en un sentido cualitativo y consideran junto con algunos de los funcionarios y organizadores que dicha respuesta fue magnífica, lo cual se manifestó en los trabajos realizados y en diversas actividades como colaborar al buen desarrollo del curso, solicitar bibliografía y expresar interés por llevar a cabo el proyecto del CCH. En el aspecto cuantitativo se manifestó que la respuesta fue parcial, calculan que sólo un 20% asistía a los cursos; otros funcionarios opinaron que fue buena de 1977 a 1980 y después disminuyó ya sea porque consideraron cubiertas sus necesidades pedagógicas o porque ya tenían los puntos que necesitaban para una promoción. Otro funcionario más consideró que la respuesta fue parcial porque no siempre coincidieron los intereses institucionales con los intereses individualizados.

En la gráfica de la página siguiente se ve la asistencia a los cursos de 1977 a 1982 y se observa un aumento notable de asistencia a los cursos de capacitación pedagógica para el año de 1979 donde el número de participantes es de 1069, puede explicarse este fenómeno por varias razones; los cursos se llevaron a los planteles con lo que aumentó la facilidad para asistir; se incrementó el número de cursos habiendo llegado a la cifra de 63 según consta en el informe 1979 de la SEPLAN; entre los cursos que se impartían estaba el de teorías del aprendizaje que resultaba novedoso para los profesores y que contaba con un buen material de apoyo a través de un libro de fácil comprensión para cualquier profesor independientemente de cuál fuera su preparación anterior. Después de 1979 disminuyó y sensiblemente la asistencia a los cursos de capacitación pedagógica lo cual es comprensible porque ya 1275 profesores <sup>(46)</sup> habían participado en ellos.

(46) No se cuenta con información sobre el número de profesores diferentes que asistieron a los cursos; tampoco se conoce el porcentaje de profesores que entre 1977 y 1982 no participó en algún curso, ni se conocen las cifras correspondientes a los profesores que asistieron a cursos organizados por sus propios planteles.

**PARTICIPACION DE PROFESORES EN CURSOS DE ACTUALIZACION EN CONTENIDOS Y CURSOS DE CAPACITACION PEDAGOGICA DE 1977 A 1982.**



A - Actualización en Contenidos

B - Capacitación pedagógica

FUENTE: Eventos académicos realizados con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM. Documento elaborado en la Secretaría de Planeación del CCH. Septiembre 2 de 1982.

Respecto a los cursos de actualización en contenidos, la mayor asistencia se registra en el año de 1981 con 815 profesores. Ese fue el año en que se impartió un mayor número de estos cursos los cuales fueron 24.<sup>(47)</sup> Para 1982 disminuye la asistencia y numerosos profesores del CCH se quejan de la diferencia con otras instituciones educativas de nivel medio superior en las cuales se da a los profesores una retribución económica por asistir a cursos de capacitación o se les permite participar en actividades de formación durante el período de clases y se les asigna un suplente mientras ellos están en los cursos.

Por otra parte, en un principio se acreditaban los cursos con un porcentaje de asistencia y posteriormente la aprobación dependía también de la evaluación de un trabajo final. Es posible que es to último haya influido en la disminución de inscripciones a los cursos.

CUADRO No. 15

MOTIVO PARA ASISTIR A LOS CURSOS	A	PNA	F	P	O
Interés académico	8		5	6	4
Aumento de currículo	7		4	3	2
Antes del protocolo de evaluación, por interés académico, después del protocolo, por obtener una promoción.	2			2	
Por simple curiosidad	2				
Por adquirir un poder político		1			
Por el prestigio del profesor que daba el curso					1

A - Profesor asistente a los cursos                      F - Funcionario  
 P - Profesor que impartió cursos                      O - Organizador  
 PNA - Profesor no asistente a los cursos

(47) En el anexo número 4 se puede ver la lista de los cursos impartidos de 1977 a 1982.

De los motivos que consideran los entrevistados que estuvieron presentes en los profesores para asistir a los cursos, puede decirse que en primer lugar existió un interés académico, en segundo lugar el deseo de aumentar el currículo y hubo quienes señalaron que antes de la aparición del protocolo de evaluación el interés era académico y una vez que se aplicó dicho protocolo, se asistía a los cursos por obtener una promoción. Casos aislados opinaron que los profesores asistían por curiosidad, por adquirir un poder político o por el prestigio del profesor que impartía los cursos.

Cabe señalar que en 1979 que es el año en que se registra el mayor número de profesores que acreditan cursos -1363-<sup>(48)</sup> todavía no se aprueba el protocolo de evaluación que mencionaron algunos de los entrevistados como uno de los factores que cambió el motivo por el cual asistían los profesores a las actividades de formación, sin embargo, es posible que estuvieran enterados de que los criterios de promoción estaban en preparación y discusión y que posiblemente serían aprobados en 1980, tal como se dio en la realidad.

La preocupación de que se asistiera a los cursos con un sentido que pudiera semejar un trato comercial aparece entre algunos funcionarios y organizadores del programa de formación de profesores del CCH. Algunos de ellos en 1982 expresan el propósito de "Contribuir a superar en los profesores la percepción utilitarista de los cursos como mero requerimiento administrativo de promoción académica, para recuperar la formación docente en toda su extensión"<sup>(49)</sup>.

Una preocupación análoga muestra Henry Giroux cuando menciona que "la docencia y la formación del profesorado se contemplan como algo administrativo"<sup>(50)</sup>.

(48) Informe de la Secretaría de Planeación de 1977 a 1982.

(49) Cuspínara, Magdalena. et. al. Proyecto de trabajo para la elaboración de un "Plan de formación docente para el nivel bachillerato del CCH".

(50) Giroux, Henry. La formación del profesorado y la ideología del control social. En: Revista de Educación No. 284. p. 57.

Podría ser objeto de otro estudio el profundizar en las causas que llevan al profesor o a una institución a darle un carácter meramente administrativo a la formación de profesores.

CUADRO No. 16

OBSTACULOS QUE ESTUVIERON PRESENTES PARA ASISTIR A LOS CURSOS	A	PNA	F	O	P
Aspectos políticos, rechazo porque los organizaban las autoridades	3	1	7	3	2
Desinterés, pensaron que no eran útiles	4		5		5
Falta de tiempo	5		1	4	3
Deficiente nivel de los cursos en algunos casos	1	1	1		
No se tomó en cuenta a los profesores para que dieran su opinión; no surgían de las necesidades básicas de ellos		1			2
Faltaron estímulos de tipo económico cuando en otras instituciones sí se daban			3		
No respondían a las concepciones ideológicas de los profesores	1		2		
No se disponía de la información oportuna	1		2	1	2
Cierto orgullo. A algunos no les gusta sentirse alumnos y mostrar ante otros sus deficiencias	2		1		1
Las limitaciones que entonces tenía la carrera académica			1		
El lugar donde se ofrecían estaba a gran distancia para muchos	1		1		
En periodos interanuales no querían tener actividades	1				

A - Profesor asistente a los cursos

F - Funcionario

P - Profesor que impartió cursos

O - Organizador

PNA - Profesor no asistente a los cursos

Al referirse a los obstáculos que estuvieron presentes en los profesores y que motivaron el que no asistieron a los cursos, hay una coincidencia de los entrevistados de los diferentes grupos y el mayor número de respuestas, fue en el sentido de que había un obstáculo de orden político; señaló una buena parte de los entrevistados que existía rechazo a los cursos porque los organizaban las autoridades; de los diferentes grupos; (con excepción de los organizadores) se opinó que había desinterés porque los profesores no pensaron que los cursos les fueran útiles; se mencionó también que no se disponía de tiempo o de información oportuna; que no se tomó en cuenta a los profesores para que los cursos surgieran de sus necesidades básicas; que no respondían los cursos a las concepciones ideológicas de los profesores y no se dio nunca un estímulo económico por asistir cuando en otras dependencias o instituciones sí se daba que había cierto orgullo pues a los profesores no les gusta sentirse alumnos y mostrar sus deficiencias frente a otros profesores, según la información esto sucede especialmente con los profesores de matemáticas. Otro factor de la no asistencia fueron las limitaciones que entonces tenía la carrera académica que no consideraba tiempo para dedicar a la formación y finalmente que los cursos se ofrecían en lugares muy lejanos para muchos profesores y que en periodos interanuales no querían tener actividades.

Se observó claramente en las respuestas, que para los organizadores no hubo desinterés por los cursos sino que fueron otros motivos tales como aspectos políticos, falta de tiempo o de información, precisando en algunos casos donde se detuvo la información, lo cual podría estar también relacionado con el aspecto político.

En documentos en los que han participado como autores o coautores algunos profesores del Colegio se mencionan otros obstáculos dignos de tomarse en cuenta entre ellos los siguientes: "en muchos casos los profesores han sentido un divorcio entre la teoría que se imparte en algunos cursos y la aplicación práctica de la misma en

el salón de clase, razón que disminuye la asistencia a los mismos" "Hay desconfianza sobre la capacidad de las personas que los imparten". (51)

En lo que se refiera a obstáculos de tipo político, el Departamento de Maestros de la Secretaría de Planeación del CCH en un proyecto de trabajo menciona como un posible camino para eliminar ese tipo de impedimentos: "Propiciar mecanismos más directos de consulta a la planta docente" y enseguida hace un comentario "las limitaciones en este sentido generaron que los maestros al no sentirse representados, manifestaron desconfianza hacia las propuestas de la SEPLAN identificadas como provenientes de las autoridades". (52)

Puede decirse que en el rechazo a los cursos que aparece como un obstáculo importante para asistir, lo que tiene mayor peso es que haya habido una organización central. Sin lugar a dudas hubo ocasiones en que los cursos se daban como respuesta a solicitudes de los planteles. Por ejemplo, de los 63 cursos de capacitación pedagógica impartidos en 1979, 55 de ellos se dieron a petición de los profesores, (53) sin embargo, seguían estando organizados por la Secretaría de Planeación.

CUADRO No. 17

ENFOQUE PREDOMINANTE EN EL PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES	A	F	O
Tecnología educativa	7	8	1
Conductismo	2	1	1
Cognoscitivismo	5		1
Positivismo	2		
Tendencia sociológica	1		
En los de actualización no hubo predominio alguno		1	2

A - Profesor asistente a los cursos    F - Funcionario  
O - Organizador

- (51) Navarro León, C. y Susana Sabath Heller. Elaboración de un plan para la formación de personal docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.  
(52) Cuspinera. et. al Op. Cit.  
(53) Informe de la Secretaría de Planeación, 1979.



De acuerdo a las respuestas recibidas, el enfoque predominante considerado por la mayoría de los entrevistados a quienes se les pidió contestar esta pregunta, fue el de la tecnología educativa, otros consideraron que es el conductismo, algunos más que es el conocimiento y hay quien menciona un enfoque sociológico.

Se precisó en un caso, que en los cursos de actualización en contenidos no se puede hablar de que haya predominado un solo enfoque.

Si tomamos en cuenta que en la tecnología educativa está presente como una de las teorías psicológicas del aprendizaje el conductismo, casi la totalidad de las respuestas nos hablan del predominio de ese enfoque en los cursos de capacitación pedagógica.

El predominio de la tecnología educativa y la influencia del conductismo no han sido un fenómeno local en nuestro país, al respecto Giroux afirma: que "la fuerza y difusión de la lógica que actualmente domina la teoría educativa puede percibirse en el creciente apoyo es total que se otorga a sistemas de instrucción basados en criterios de competencia, a modelos conductistas de pedagogía..." (54)

Sobre el uso de la tecnología educativa Peretti hace una advertencia a los docentes.

"La tecnología educativa ofrece medios variados que merecen que se les utilice de manera razonable, pero los profesores tienen que salvaguardarse de un peligro, por una parte, del peligro de seguir en forma impulsiva y sin preparación, medidas didácticas que evolucionan de manera caprichosa..." (55)

En el caso de los docentes del CCH, a la fecha no hay datos para evaluar el resultado de utilizar como enfoque predominante en los

---

(54) Giroux, Henry. Op. cit. p. 63.

(55) Peretti, André de. Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Revista de Educación Superior Número 284. p. 94.

cursos de capacitación pedagógica el de la tecnología educativa, o el usar variados enfoques como fue el caso de los cursos de actualización en contenidos.

CUADRO No. 18

EL PREDOMINIO DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA SE DEBIO A:	A	F	O	PNA
La influencia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE) en el CCH.	4	5		1
La formación de los organizadores	3	1	1	
Que la tecnología educativa estaba de moda y era lo más conocido y trabajado	5		1	
Venia de una política oficial. Se pensó que así se podía medir y cuantificar la información		1		
Influencia de los libros de Bloom		1		
Los profesores pensaron encontrar en esa tecnología una respuesta a sus carencias sobre cómo enseñar	2	1		

A - Profesor asistente a los cursos

F - Funcionario

PNA - Profesor no asistente a los cursos

O - Organizador

El predominio de la tecnología educativa en los cursos de formación de profesores se debía en primer lugar, a la influencia del CISE, en el CCH; se opinó también que se debía a la formación de los organizadores de los cursos, así como a que la tecnología educativa estaba de moda, era la tendencia más conocida y trabajada.

Uno de los funcionarios expresó que se debía a la influencia de los libros de Bloom y otro opinó que esa influencia venía de una políti

ca oficial porque se consideraba que se podría medir y cuantificar la formación de acuerdo a ciertos productos que se entregarán por parte de los profesores.

Dos profesores asistentes a los cursos y un funcionario expresaron que los profesores creyeron encontrar en la tecnología educativa una respuesta a sus dudas sobre cómo enseñar.

Este último motivo por el cual se considera que predominó la tecnología educativa nos hace recordar la siguiente afirmación:

"Cuando el maestro encierra su trabajo en el aula, hace que la metodología aparezca frente a él con características inusitadas, se aboca al método como algo mágico que le permita salvar el conjunto de contradicciones que vive en su acción docente tratando de dominar y volver coherente a la realidad.<sup>(56)</sup>

Desde otro punto de vista es lógico que los profesores hayan encontrado un apoyo en la tecnología educativa que les ofrecía en muchos casos una especie de receta de cómo trabajar con los alumnos, cuando para la mayoría de ellos era su primera experiencia como docentes.

---

(56) Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos Base. Tomo 1. Pág. 224.

CUADRO No. 19

OPINION ACERCA DE LA ORGANIZACION DE LOS CURSOS.	A	P	PNA
Bien planeados y organizados, cubrieron una amplia gama de aspectos y contenidos	6	5	1
Habia claridad en lo que se queria lograr	2		
Estuvieron bien apoyados con los libros que se obsequiaron a los asistentes	1		
Faltó planear globalmente una carrera seria de formación con valor curricular	2		
En ocasiones, inadecuada selección de expositores	1		
Faltó comunicación con los profesores	2		1
Los cursos de 20 horas no sirven para nada	1		

A - Profesor asistente a los cursos

P - Profesor que impartió cursos

PNA - Profesor no asistente a los cursos

Respecto a la organización de los cursos en general se opinó tanto por profesores que los impartieron como por profesores asistentes, que estuvieron bien planeados y organizados, además de que cubrieron una amplia gama de aspectos y contenidos.

Otros de los profesores asistentes consideraron que había claridad en lo que se quería lograr y que fueron un buen apoyo los libros que obsequió la DGAPA, relacionados con los cursos. Algunos más opinaron que faltó planear globalmente la formación, mediante una carrera que tuviera valor curricular; en algún caso se mencionó una inadecuada selección de expositores; la falta de comunica-

ción con los profesores y que los cursos de 20 horas no servían pa  
ra nada, sin precisar a qué modalidad de cursos se estaba haciendo  
referencia.

En síntesis pudiera decirse respecto a la organización de los cur-  
sos, que las opiniones están divididas en cuanto a si estuvieron  
bien o mal planeados, pero cabría distinguir entre la planeación  
de cada curso en particular sobre la que hay una opinión favorable  
y la existencia de lo que pudiera llamarse un plan de formación de  
profesores al cual no llegó a darse durante el tiempo que cubre es  
te estudio de caso.

CUADRO No. 20

NUMERO Y MODALIDAD DE CURSOS TOMADOS POR LOS PROFESORES ENTREVISTADOS		
PROFESOR	NUMERO	MODALIDADES
1	2	Actualización en contenidos
2	13	Formación pedagógica Actualización en contenidos Actualización metodológica
3	6	Formación pedagógica Actualización en contenidos Actualización metodológica
4	6	Formación pedagógica Actualización en contenidos
5	11	Formación pedagógica Actualización en contenidos Actualización metodológica Formación en investigación Hábitos de estudio
6	8	Formación pedagógica Actualización metodológica Formación en investigación
7	10	Formación pedagógica Actualización en contenidos Actualización metodológica Formación en investigación Hábitos de estudio
8	6	Formación pedagógica Formación en investigación
9	4	Formación pedagógica
10	5	Formación pedagógica Actualización en contenidos Elaboración de proyectos
11	3	Formación pedagógica Actualización en contenidos Educación sexual
12	0	

El cuadro número 20 simplemente muestra que el número de cursos tomados por un profesor es variable, pues está desde el caso en que un profesor no ha tomado curso alguno hasta el que ha tomado 13 cursos, pudiéndose encontrar seguramente profesores que han tomado un número mayor.

Se observa también que de los once profesores que tomaron cursos, diez de ellos asistieron a los de formación pedagógica, ocho a los de actualización en contenidos; cinco a los de actualización metodológica, cuatro a los de formación en investigación, dos a los de hábitos de estudio y uno al de educación sexual. Los cursos de formación pedagógica y los de actualización en contenidos fueron los que se ofrecieron en mayor número de 1977 a 1982 y al mismo tiempo los que tenían mayor demanda entonces por parte de los profesores, obedeciendo tal vez a las carencias que en ese campo tenían los docentes.

## CUADRO No. 21

**DESEAS AGREGAR ALGO MAS RESPECTO A LA INFORMACION DE PROFESORES EN EL BACHILLERATO DEL CCH.**

**Profesores asistentes a los cursos:**

- La formación de profesores urge, es indispensable para poner en práctica el currículo del CCH.
- Necesitan formarse los Consejeros Académicos que deciden sobre el trabajo de los profesores
- La enseñanza se está deshumanizando
- Se necesita que el profesor tenga ganas de ser profesor; unos se están cansando, otros sienten desprecio para la enseñanza
- Hay desarraigo de los profesores respecto al Colegio. Entran a dar clases y buscan plazas de tiempo completo por motivos económicos. No los interesa formarse, están como de paso.
- Se deben tomar en cuenta, sistematizar y documentar las vivencias de los profesores sobre su labor docente.
- Las plazas de tiempo completo han aumentado pero los profesores ya no se interesan por ellas; tienen otra idea y otros proyectos.
- Habrá cambios cualitativos en el Colegio cuando la planta docente realmente se beneficie
- Deben existir las condiciones reales para formarse. Debe revisarse el Estatuto del Personal Académico y el Contrato Colectivo
- Debe existir un programa de formación diversificado, a los de asignatura ayudarlos a que se titulen, a los que ya tienen plaza darles formación en investigación.
- Por años se ha solicitado una maestría en enseñanza media superior.

**Profesores que impartieron cursos:**

- Hay que diversificar los medios de formación de profesores
- Falta a los profesores un conocimiento de lo que es el CCH.
- Mejorar las condiciones laborales del profesor y su conocimiento sobre la materia que imparte, no necesariamente mejora el aprendizaje del alumno.
- La motivación de los profesores del CCH por su labor docente va en descenso.
- La energía docente se desperdició a partir de 1983, los nuevos dirigentes, por orgullo personal, trataron de borrar lo anterior

**Organizadores de los Cursos:**

- Faltó reflexión y evaluación de lo que se estaba haciendo en formación de profesores.
- La formación como docente debería ser un requisito para dar clase en el bachillerato, sobre todo por la edad en la que están los alumnos en la cual la forma de ser del profesor influye para bien o para mal.



## CUADRO No. 21 (Continuación)

Funcionarios:

- Faltó un diagnóstico antes de iniciar el programa de formación de profesores y falta una evaluación de ese programa.
- La UNAM se preocupa de producir los mejores profesionistas para la sociedad pero no se preocupa de lo que ella más requiere que son, buenos maestros.
- La formación de profesores es el tema clave de toda transformación, reforma y cambio universitario. Los cambios no se dan sólo en los reglamentos o porque las autoridades sean muy democráticas.
- El CCH está en el momento de definir qué quiere para sus profesores, puede decidir qué considera como equivalente a un doctorado para quienes concursan por una plaza de profesor asociado.
- Habrá que revisar estatutos y reglamentos para ver si en ellos hay estímulos u obstáculos. El Estatuto del Personal Académico es general cuando la filosofía, las necesidades y los proyectos son diferentes entre las dependencias de la UNAM. Por qué exigir lo mismo, por ejemplo, al Titular C del Instituto de Física que al Titular C del CCH.
- Sólo quienes dentro de su plaza tienen tiempo para formarse pueden aprovechar la formación.
- Si el CCH tuviera recursos, podría dar un pago para la formación.
- Ha habido falta de comunicación y de colaboración entre diversos componentes del CCH: los planteles, la Dirección de la Unidad Académica del bachillerato y la Secretaría de Planeación. Se generó una competencia estúpida que fue perjudicial, impidió que hubiera mejores resultados y generó problemas. Los profesores no sabían a qué cursos acudir.
- Preocupó que la SEPLAN fuera la única que organizara los cursos porque no podría llegar a todos los profesores.
- Es difícil que los programas de formación de profesores disminuyan la reprobación o la deserción cuando las causas son familiares o sociales, o que dichos programas sirvan si los profesores no están convencidos de ser profesores.
- Se necesita en el profesor un proceso de conversión muy vital para adquirir la actitud que le sería necesaria como docente del CCH y el propio CCH no tiene instrumentos para llegar tan hondo, pero en esa línea hay que apuntar.

Sobre aquellos aportaciones que los entrevistados quisieron agregar en relación a la formación de profesores del CCH, las cuales se recogen y sintetizan en el cuadro 21, caben algunas observaciones.

Hay una preocupación común en los cuatro grupos por aspectos relacionados con las actitudes de los profesores. No es de extrañar que haya coincidencia en este punto como en otros presentados en cuadros anteriores, porque de los 32 entrevistados, aún siendo algunos de ellos funcionarios, 26 son o han sido profesores del Colegio que entraron en el transcurso de los primeros siete años de vida de la institución; les tocó iniciar sus tareas docentes en la mayoría de los casos, sin mayor preparación para llevarlas a cabo, pero también les tocó ver y participar de diferente manera en los esfuerzos para proporcionar formación a los profesores; asimismo ya habían palpado para el momento en que se hizo la entrevista, las limitaciones del programa de formación de profesores realizado de 1977 a 1982, entre ellas, la posibilidad de modificar actitudes como el desarraigo y desinterés respecto al Colegio y la subestimación por su trabajo. Esas actitudes tendieron a ir en aumento cuando frente a las condiciones adversas del medio como es la crisis económica, la respuesta institucional en forma de una normatividad que abriera al profesor del CCH mejores perspectivas para su carrera académica, se hace esperar hasta el año de 1985<sup>(57)</sup> y aún con los cambios propuestos, por ejemplo, el de que pueda aspirar a mejores plazas que las de Profesor de Carrera de Enseñanza Media Superior (PCEMS) y tenga posibilidades de ser asociado o titular, aún así, habría que adecuar los requisitos que se piden al profesor del CCH de acuerdo a las características y requerimientos del modelo educativo del Colegio de Ciencia y Humanidades.

Algunas de las actitudes del profesor que son negativas para su labor docente están relacionados con los motivos por los cuales eligió ser profesor, puede haber sido por casualidad, por equivocación o por motivos económicos.

---

(57) Programas de superación académica para el Bachillerato de la UNAM. Gaceta UNAM. Octava época. V.I, Núm. 3, 22 de abril de 1985.p.2-8

Respecto a las actitudes de los profesores Terhart considera que:

"Las cualidades educativas de un profesor, sus actitudes, al estar relacionadas principalmente con su personalidad deben considerarse como algo no totalmente susceptible de aprendizaje y por tanto, no susceptible de enseñanza, por ello, la preparación para la profesión de profesor sólo pueda ser un proceso de formación en el que se le diere la primacía a la elaboración del ámbito motivacional de la personalidad dejando a un lado el aspecto cognoscitivo. (58).

Consideramos que es difícil, pero no imposible, la adquisición y desarrollo de actitudes, sin embargo, como opinó uno de los entrevistados "el CCH no tiene instrumentos para llegar tan hondo", pero de ninguna manera debe considerarse la formación de actitudes en el profesor, como una batalla perdida.

De los señalamientos que hacen los entrevistados y en los cuales coinciden tanto los funcionarios como los organizadores, los maestros que impartieron cursos y los profesores que asistieron a ellos, cabe destacar también aquellos que nos hablan de omisiones en aspectos elementales de una planeación educativa como es la de realizar un estudio previo a la puesta en práctica de un programa de formación de profesores, un diagnóstico que permitiera identificar las necesidades, posibilidades, condiciones, medios, limitaciones y alcances, tanto de la institución como de los profesores; por otra parte, hacen notar la ausencia de reflexión y evaluación sobre lo que se estaba haciendo. La reflexión viene siendo, a la vez que un medio de formación de profesores, un mecanismo de seguimiento y por tanto de evaluación dentro del proceso de planeación para cualquier programa o proyecto que se ponga en ejecución.

---

(58) Terhart. Op. cit. p. 142.

Por otro lado, entre las dimensiones que actualmente se le dan a la planeación, está la dimensión política que nos hace ver que no sólo es necesario saber hacer y querer hacer, sino poder hacer<sup>(59)</sup>, al respecto, podría decirse de acuerdo a las afirmaciones de algunos de los entrevistados tanto funcionarios como maestros que impartieron los cursos, que se hubieran podido tener mejores resultados del programa de formación de profesores de haberlo considerado como un proyecto institucional, sin embargo, se estableció una competencia perjudicial al interior de la institución, la cual generó disminución de logros en vez de multiplicación de resultados.

Es fácil pensar en grupos de profesores que por motivos políticos entorpecen el desarrollo de un proyecto, pero cuesta más trabajo imaginar que las actividades de formación de profesores en una institución como el CCH, en donde a todas luces son indispensables por tratarse de un proyecto innovador, sean obstaculizadas por diferencias o rivalidades entre quienes ocupan cargos de mayor responsabilidad dentro de la propia institución, sin embargo, más que considerar esa situación como algo inaudito hay que tenerla presente como parte de una realidad dentro de la cual se tiene que planear la formación de profesores del CCH.

Otro punto abordado en la última parte de la entrevista se refiere a los alcances y limitaciones que los informantes le dan a un programa de formación de profesores del bachillerato del CCH. Consideraron que: hay una relación entre la formación del profesor con la posibilidad de poner en práctica el currículo del CCH, así como con la factibilidad de producir cambios cualitativos favorables en la institución. Por otro lado no se considera que el aprendizaje del alumno tenga como causa única y directa la preparación del docente. Por muy bien preparado que esté un profesor, no puede aprender por el alumno.

---

(59) Prawda, Juan. Teoría y praxis de la planeación educativa en México. pág. 17.

## 6.2 Síntesis y análisis de documentos escritos por profesores del CCH.

La información para esta parte del estudio de caso se obtuvo de dos publicaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde los profesores escriben sobre una gran variedad de temas que tienen como eje central a la propia institución con las múltiples facetas que se dan en su vida cotidiana entre las cuales una de gran trascendencia es la formación de sus docentes.

Aspectos tales como las necesidades de formación que existen y la respuesta que se ha dado a ellas; los resultados, contenidos, medios y condiciones del programa de formación de profesores del bachillerato; la coherencia que existe entre la formación que se da al profesor y la que se pretende para el alumno; las corrientes ideológicas y posiciones políticas que acompañan a la formación de profesores, forman los puntos sobre los cuales se buscó información en lo que de 1979 a 1982 escribieron 104 profesores en "Cuadernos del Colegio" y "Memorias del Simposio Internacional del Bachillerato".

A continuación se presenta una síntesis de la información obtenida.

CUADRO No. 22

1. ¿QUE NECESIDADES DE FORMACION EXISTEN EN LOS PROFESORES DE BACHILLERATO DEL CCH?	S	%
Conocimiento de lo que es el CCH	25	23.58
Formación pedagógica	21	19.82
Conciencia como profesor	21	19.82
Didáctica general	11	10.38
Actualización profesional	10	9.44
Conciencia sobre la sociedad y la universidad	7	6.60
Investigación educativa	3	2.84
Relación de su especialidad con las demás	1	.94
Método histórico-social	1	.94
Dinámica de grupos	1	.94
Cultura y experiencia básica para la docencia	1	.94
Compromiso con los fines de la educación	1	.94
Actitud para una modificación de sí mismo	1	.94
Congruencia con la actitud de compromiso pedagógico-político	1	.94
Congruencia con la actitud de transformación del medio	1	.94
TOTAL	106	100%

- \* El número de respuestas es superior al número de profesores porque en algunos casos se encontraron dos o más aportaciones de un profesor sobre un tema.

En los escritos que se revisaron, el mayor número de aportaciones, como se observa en el Cuadro 22, coincide en que el profesor del CCH tiene como la máxima necesidad de formación, el conocimiento de lo que es la institución, cuál es su filosofía, sus finalidades y métodos; en segundo lugar se marcan como carencias, la conciencia como profesor al igual que la formación pedagógica; se señala enseñada la didáctica general, la actualización profesional y se indica que falta conciencia sobre la universidad y la sociedad; la formación para realizar investigación educativa también se señala como necesidad en la formación y con un número menor de frecuencia se habla de que es necesario formar ciertas actitudes tales como el compromiso con los fines de la educación; disposición a la modificación de sí mismo y a la transformación del medio. Finalmente se menciona que hay que formar a los profesores en la congruencia con un compromiso pedagógico-político.

Son 106 las aportaciones que tratan sobre cuáles son las necesidades de formación de los profesores de bachillerato en el CCH. Prácticamente este punto lo tratan todos los profesores que opinaron sobre la formación de docentes en el Colegio.

No cabe duda que un estudio sobre cuántos de los profesores actuales conocen a fondo y están convencidos, es decir viven los valores que forman parte del CCH, así como cuántos que habiendo encarnado esos valores los abandonaron y por qué lo hicieron, daría una base para futuras proposiciones respecto a la formación de los profesores en el Colegio.

Es interesante observar que hay una diferencia entre lo que los entrevistados consideran como las necesidades que se pretendió atender con el programa de formación de profesores y que fueron en primer lugar las de tipo didáctico y pedagógico, en segundo actualiza-

ción metodológica y en contenidos y en tercero conocimientos e incorporación al sistema CCH (ver cuadro No. 12) y lo que los profesores consideran como sus necesidades reales citando en primer lugar el conocimiento de lo que es el CCH. En segundo lugar junto con la formación pedagógica señalan la necesidad de adquirir conciencia como profesor que es más una actitud que un conocimiento. Como se ve en el cuadro No. 22 son varias las alusiones que hacen a la carencia de ciertas actitudes que consideran que debe tener el profesor del CCH.

CUADRO No. 23

2. ¿LA FORMACION QUE RECIBEN LOS PROFESORES RESPONDE A SUS NECESIDADES?	f	%
No responde a las necesidades reales del trabajo docente, ni a los intereses de los profesores, no es una solución para la educación masiva.	7	58.34
No ofrece atractivos académicos	2	16.67
No, porque hay desvinculación con los trabajos colectivos del área	1	8.33
No tiene la calidad que se espera	1	8.33
Es más importante la formación que da la práctica diaria	1	8.33
TOTAL	12	100%

Los profesores que opinan por escrito sobre este punto, de manera unánime afirman entre los años 1979 y 1982 que la formación que recibieron en el Colegio no respondió a las necesidades reales de su trabajo docente; no era una solución para la educación masiva; carecía de atractivos académicos; había desvinculación con los trabajos



Colectivos del área; tenían menos calidad de la esperada y consideran de mayor importancia la formación que da la práctica diaria. Los que formularon estas apreciaciones constituyen el 11.5% de los profesores que escriben sobre la formación en el Colegio.

Surge de aquí una posible estrategia que debe fundamentar cualquier proposición sobre la formación de profesores en el CCH, es decir, hay la necesidad de articular el resultado de un estudio sobre las carencias que en cuanto a formación tienen los profesores, con el resultado de otro estudio sobre sus expectativas respecto a la formación que la institución pone a su disposición.

CUADRO No. 24

3. ¿SE HA VISTO ALGUN RESULTADO DE LA FORMACION DE PROFESORES EN EL CCH?	S	%
Los resultados no han sido satisfactorios	4	36.37
Ha contribuido en una mínima parte	3	27.27
Se ha enriquecido la experiencia pedagógica y tiende a ser más eficiente la labor de los profesores	3	27.27
Hay mayor toma de conciencia de las implicaciones psicopedagógicas de nuestros métodos de enseñanza	1	9.09
T O T A L	11	100%

Las dos terceras partes de los profesores que tocan el aspecto de los resultados consideran que éstos no han sido satisfactorios o bien que han contribuido en una mínima parte. Es congruente esta respuesta si se relaciona con la que expresan quienes estiman que la

formación no respondió a sus necesidades; por otro lado, una tercera parte señala que se ha enriquecido la experiencia pedagógica y ha aumentado la eficiencia en la labor de los profesores y que hay una mayor toma de conciencia de las implicaciones pedagógicas de nuestros métodos de enseñanza.

Las aportaciones de los profesores nos hacen ver que ellos mismos ponen en duda los beneficios que la formación ha reportado para su labor docente, pues aun los que afirman que ha habido algunas mejoras, éstas se quedan en un nivel tan vago que no dan elementos para poder hablar de una modificación real en la práctica docente.

CUADRO No.25

4. ¿COMO DEBERIA SER LA FORMACION DE PROFESORES DEL BACHILLERATO DEL CCH EN CUANTO A CONTENIDOS?	S	%
Conocimiento sobre el CCH	9	25.71
Metodología	7	20.00
Psicopedagogía	5	14.28
Actualización en su área	5	14.28
Evaluación	4	11.43
Fundamentos de las ciencias	3	8.58
Didáctica y producción de material didáctico	2	5.72
TOTAL	35	100%

El mayor número de opiniones (25.71%) que se dieron en favor de un tema, coincidió en que es el conocimiento del CCH el que debe constituir el contenido de mayor importancia en la formación; estas respuestas son consistentes con las de quienes opinaron que la mayor necesidad de formación es precisamente la de conocer y comprender a la institución en la que trabajan. En orden descendente de frecuencia están las sugerencias de que los contenidos de la formación deben ser: metodología, psicopedagogía; actualización en su área; fundamentos de las ciencias; didáctica y producción de material didáctico.

Es posible pensar que al tener una profundización y asimilación de lo que es el Colegio de Ciencias y Humanidades en todos los aspectos de su modelo educativo, se adquirieran elementos básicos de metodología, psicopedagogía y didáctica.

CUADRO No. 26

5. ¿CUALES DEBERIAN SER LOS MEDIOS DE FORMACION DE PROFESORES DEL BACHILLERATO DEL CCH?	8	1
Cursos que lleven una secuencia . . . . .	17	25.00
Investigación educativa con una asesoría . . . . .	11	16.17
Actividades donde se fomente la discusión, se recojan y analicen experiencias	10	14.70
Estructurar un plan de formación docente . . . . .	7	10.30
Una maestría en enseñanza media superior . . . . .	6	8.83
Seminarios . . . . .	5	7.36
Elaboración de un diagnóstico sobre el CCH	2	2.94
Trabajo colectivo . . . . .	2	2.94
Foros . . . . .	2	2.94
Congresos y Conferencias	2	2.94
Orientación para el autoaprendizaje	1	1.47
Biblioteca especializada para la formación	1	1.47
Apoyo a la obtención de grados académicos	1	1.47
Prácticas en empresas	1	1.47
TOTAL	68	100%

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Este punto lo trata el 65.3% de los profesores que opinan sobre la formación y las respuestas son diversas y en algunos casos complejas, pues no se limitan a mencionar el medio sino que adicionan una característica que debe acompañarlo.

Un 25% de los profesores que dan sugerencias sobre los medios de formación señalan que deben ser a través de cursos que lleven una secuencia; en seguida se menciona que la investigación educativa pero asistida con una asesoría; un 14% habla de actividades sin especificar cuáles, pero con la condición de que en ellas se fomente la discusión y se recojan y analicen las experiencias; queda claro aquí que ya no se quiere una técnica expositiva donde se supone que alguien que posee el saber lo dona a quienes carecen de él; se menciona también en un 10.2% de las aportaciones, que debe estructurarse un plan de formación docente, en otros casos se solicita que haya una maestría en enseñanza media superior y en orden descendente de frecuencia se sugiere los siguientes medios: seminarios; que primero se haga un diagnóstico sobre el CCH; trabajo colectivo; foros; congresos y conferencias; bibliotecas; apoyo a la obtención de grados académicos y prácticas en empresas.

Es significativo que los profesores señalen algunas condiciones con las cuales seguramente consideran que los medios de formación tendrían una eficacia que no han tenido hasta ahora; estas proposiciones nos hablan de distintas experiencias de formación a las que se dedicaron muchas horas y los resultados fueron decepcionantes, por ejemplo, meses, tal vez años en investigaciones donde por falta de una orientación oportuna se obtuvieron productos inaplicables. Otro ejemplo podría ser una buena cantidad de cursos, tal vez 10 ó 12 que carecían de articulación entre ellos; a esto seguramente obedece el pedir la elaboración de un plan de formación de profesores o el tener una maestría en enseñanza media superior.

En documentos formulados por profesores del CCH o en los cuales participan ellos, en años posteriores a los que cubre este estudio de caso, se proponen otros medios de formación como serían: una especialidad en docencia donde se contemplaran cuatro rubros: capacitación pedagógica, actualización de conocimientos, aspectos básicos de la investigación educativa y desarrollo humano. (60); un taller de investigación y docencia;<sup>(61)</sup> investigación participativa donde los maestros definan un proyecto de investigación sobre su práctica educativa y, lo lleven a cabo. De esta manera, según los autores de la propuesta "se propiciarían actividades para el diálogo y la reflexión conjunta, para el compromiso con la realidad y el proyecto educativo del Colegio". (62)

Hoy los medios de formación se diversifican y aún cuando en la mayoría de los casos se siguen privilegiando los cursos como estrategias de formación señalan los profesores que la formación docente "no ha de entenderse como algo exclusivamente ligado a la impartición de cursos más o menos seriados, sino como un proceso que involucra la experiencia de los profesores y se dirige a su revaloración social y existencial"; asimismo, "el sujeto fundamental de la formación docente, en el CCH, no debe ser un especialista sino el mismo profesor que recupera críticamente su experiencia con la ayuda de un compañero o de un asesor". (63)

- 
- (60) Navarro León, Francisca y Susana Sabath Heller. Elaboración de un plan para la formación del personal docente en el Colegio de Humanidades 1984.
- (61) García Acosta, Raúl. Una propuesta para la formación de profesores de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. 1988.
- (62) González Tejadilla, Pablo et al. Una visualización de las líneas de desarrollo de la formación docente en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Documento elaborado en el Seminario de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM 1984.
- (63) González Tejadilla, Pablo et al. Op. Cit.

Actualmente existen seminarios, foros, congresos y es particularmente importante el que se señale la necesidad de actividades donde se fomente la discusión, la reflexión y se recojan y analicen experiencias. Esta preocupación de los profesores del CCH por recuperar lo que para diariamente en el salón de clases y meditar en ello incorporando las experiencias personales, es compartida en otros países. En efecto, de la revista española, "Educación" se tomaron las siguientes citas:

Giroux menciona que deberían ser los profesores capaces de ahondar en realidades de sentido común, en lo superficial, con el fin de configurar sus experiencias cotidianas, crear sus propios significados, hablar según les dicte su propia conciencia (64). El mismo autor se ñala que "la reflexión permite establecer un punto entre la propia experiencia y la historia que se construye sobre la institución educativa" (65) y propone que el profesor "maneje conceptos y métodos que le permitan bucear en su propia biografía" (66). Por su parte Peretti propone que se debe combinar la práctica sobre el terreno, con períodos de reflexión crítica con colegas y formadores y que se puede acompañar a otro profesor en su reflexión aportándole sin aires de superioridad, elementos de reflexión sacados de su experiencia. (67)

En el mismo sentido Moore (68) aporta una vivencia sobre su labor docente en la que encuentra el valor de compartir las experiencias:

---

(64) Giroux. Op. Cit. pp. 71 a 75

(65) Ibid

(66) Ibidem

(67) Peretti, André de Op. Cit. p. 102 y 103

(68) Moore, Pamela. Relations between Theory and practice: A critique of Wilfred Carr's. Citada por Espifanio Erdas en Enseñanza, Investigación y formación de profesores. Revista de Educación No. 284 p. 172.

"Mi propia experiencia práctica, no es mi única fuente de problemas yo reflexiono sobre la experiencia de los demás y reflexiono sobre las ideas de los demás. También discuto con otros acerca de esas ideas y al hacerlo puedo ver problemas prácticos o teóricos que antes para mi no existían".

Por otro lado Ada, Abraham (69) nos habla de la investigación pedagógica como uno de los medios de formación del docente y al respecto dice:

"Con la investigación pedagógica, el enseñante percibiría su trabajo cotidiano como una experiencia que trata de llevar bajo un signo de interrogación permanente y que trata de controlar por mecanismos de retroalimentación; una experiencia y no la repetición de un modelo aprendido en la escuela".

Es importante señalar que los diversos medios de formación que se han sugerido, no son excluyentes entre sí y que suena muy lógica la proposición de un profesor, de hacer primero un diagnóstico del estado de la formación de los profesores sobre la cual, en 1984 se adelantaron algunos aspectos:

"Podemos afirmar que las estrategias de formación docente, se encuentran en un estado de agotamiento simultáneo y crítico, indicado por la falta de interés real y racional en cursos y eventos de esta naturaleza, por la poca credibilidad de los mecanismos tradicionales de la formación docente y en algunos casos, porque las necesidades reales ya han sido satisfechas". (70)

(69) Abraham, Ada. El mundo interior de los enseñantes. p. 30

(70) González Tejadilla, Pablo et.al Op. Cit. p. 7



Otras apreciaciones que podrían formar parte de un diagnóstico sobre la formación, son las que se presentaron recientemente por profesores del Colegio en el Primer Encuentro Nacional del Bachillerato Unversitario:

- "No hay un plan que permita una formación integral.

- Las actividades de formación tienen un alto nivel teórico y están desvinculadas de los problemas que enfrenta el docente en su labor cotidiana". (71)

Ciertamente, un diagnóstico permitiría tener en cuenta que:

"Debe existir una variedad de respuestas igual cuando menos a la variedad de necesidades más o menos contradictorias y a la de las expectativas de los profesores".  
"Si la variedad de respuestas no es suficiente, por razones de simplificación o de facilidad, se originan insatisfacciones, choques conflictivos, bloqueos, desánimos y pérdidas de energía". (72)

---

(71) García Acosta, Raúl y Luis Palos Macías. Algunos elementos para la formulación de estrategias de formación de profesores en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM 1988.

(72) Peretti, André de. Op. cit. p. 107

CUADRO No. 27

6. ¿Qué condiciones debe tener el profesor para aprovechar los medios de formación que se le proporcionan?	S	%
Profesionalización de la enseñanza en las mismas condiciones que las otras dependencias de la UNAM	39	56.54
Disminución de la carga de trabajo en las tareas docentes	9	13.04
Aquellas condiciones que permitan discutir las experiencias como profesores y tener un espacio de reflexión	4	5.79
Que coincidan los cursos con las posibilidades reales de asistir a ellos	4	5.79
Remuneración y estímulos adecuados para la producción de material de apoyo	3	4.34
Dar flexibilidad a las formas de organización que tienen los profesores y dar la posibilidad de realizar trabajos colectivos.	3	4.34
Desaparecer el trabajo por horas y crear sólo plazas de tiempo completo	2	2.89
Información oportuna sobre los medios de formación	2	2.89
Promover la investigación entre los profesores y dar a conocer la que llevan a cabo	1	1.46
Reconocimiento curricular de los cursos que toman para que lleguen a ser una maestría	1	1.46
Asesoría para los trabajos extraclase que realiza	1	1.46
T O T A L	69	100%

El mayor número de aportaciones sobre este punto, es decir, el 56.5% de quienes opinaron sobre las condiciones necesarias para aprovechar los medios de formación, estimó que se necesitaba la profesionalización de la enseñanza y señaló que debía ser con las mismas características que en las otras dependencias de la UNAM.

Hubo otras opiniones en el sentido de que era necesario disminuir la carga de trabajo; contar con un espacio de reflexión y tener oportunidad de discutir sus experiencias con otros profesores; tener la posibilidad de realizar trabajos colectivos; contar con una asesoría para los trabajos extraclases que realizan.

Parece oportuno mencionar que a partir de abril de 1985 existe ya en el CCH la profesionalización de la enseñanza en las mismas condiciones que en otras dependencias de la UNAM, aún quedan 154 profesores con nombramiento de complementación académica, 9 profesores de carrera de Enseñanza Media Superior. Están ya ocupadas 253 plazas de profesor asociado y de estas mismas están abiertas a concurso 153<sup>(73)</sup>. Hoy se da una situación que permite prever cuando menos para cierto número de profesores del CCH, un mejor aprovechamiento de la formación, es entonces mayor la responsabilidad de que los contenidos y los medios de formación sean los idóneos y al respecto es preciso tener muy en cuenta las indicaciones que hacen algunos profesores sobre la necesidad de tener un espacio de reflexión, de discutir las experiencias como docentes y poder hacer trabajos colectivos. Es importante precisar que si la reflexión la habían señalado los profesores como medio de formación, el contar con un espacio para esa reflexión lo contemplan como una condición para aprovechar los medios de formación. Podemos recordar lo que dice Freire "nadie educa

(73) Los datos fueron proporcionados en junio de 1988 por la Comisión Técnica de la Secretaría General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

a nadie, nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí." (74) y parafrasearlo diciendo: nadie forma a nadie, nadie se forma a sí mismo, los hombres se forman entre sí; de esta manera entenderíamos el valor que tiene como condición para aprovechar la formación, el que exista un espacio de reflexión y de intercambio de experiencias porque es en la comunicación, la discusión, la crítica y la autocrítica como vamos adquiriendo el perfil del profesor que se requiere en el CCH.

Si se comparan las respuestas que dieron los entrevistados a la pregunta sobre los obstáculos que tuvieron los profesores para asistir a los cursos (ver cuadro 16) y las aportaciones que dan los profesores en relación a las condiciones que debe tener el profesor para aprovechar los medios de formación que se les proporcionan (ver cuadro 27) se encuentran algunas similitudes que le dan consistencia a la información obtenida de diferentes fuentes, como se puede ver a continuación.

CUADRO No. 28

<u>Información por entrevistas.</u> <u>Obstáculos por asistir a los Cursos</u>	<u>Información documental.</u> <u>Condiciones para aprovechar los medios de formación.</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limitaciones que tenía la carrera académica</li> <li>- Falta de tiempo</li> <li>- El lugar en que se ofrecían los cursos estaba a gran distancia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesionalización de la enseñanza en las mismas condiciones que en (otras dependencias de) la UNAM.</li> <li>- Disminución de la carga de trabajo</li> <li>- Que coincidan los cursos con la posibilidad de asistir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faltaron estímulos económicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remuneración y estímulos adecuados para la producción de material didáctico</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se disponía de la información oportuna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información oportuna sobre los medios de formación .</li> </ul>

CUADRO No. 29

7. ¿Se manifiestan posiciones políticas sobre la formación de profesores?	S	%
La superación académica deber ser una actividad participativa.- Se deben recoger las opiniones de los profesores. Los cuerpos colagiados deben buscar canales para recoger la pluralidad de ideas en las áreas, ahí debe darse la discusión del programa.	3	37.5
Los profesores deben ser consultados sobre sus necesidades y requerimientos.	1	12.5
El plán de formación de profesores no puede ser elaborado con un criterio centralista, debe elaborarse en los planteles y con la participación de los profesores.	1	12.5
El programa de formación de profesores debe ser establecido directamente en las academias de profesores	1	12.5
La formación de profesores debe obedecer a nuevas necesidades y no sólo justificar la existencia de la Secretaría de Planeación.	1	12.5
Sólo los cursos de los periodos intersemestral y anual cuentan con el apoyo real de la institución.	1	12.5
T O T A L	8	100%

No hay una evidencia clara de que las posiciones respecto a la formación de profesores provengan de alguno de los grupos políticos que existen en el CCH. Las aportaciones en las que podría decirse que hay un matiz político son escasas, sólo el 7.6% de los 104 profes-

res que escriben sobre la formación, las manifestaron; algunos reclaman una legítima participación en las decisiones respecto a la formación de profesores diciendo que éstos deben de ser consultados sobre sus necesidades y requerimientos y que los cuerpos colegiados deben buscar canales para recoger la pluralidad de ideas; asimismo, señalan que el plan de formación de profesores no puede ser elaborado con un criterio centralista sino que debe ser establecido directamente en las academias de profesores en los planteles.

Hay quien se lanza directamente contra la Secretaría de Planeación del CCH que de 1977 a 1982 tuvo bajo su responsabilidad la organización de una buena parte de las actividades de formación de profesores y menciona que la formación de profesores debe obedecer a las necesidades de éstos y no sólo justificar la existencia de la Secretaría de Planeación y que por otra parte sólo los cursos del período intersemestral y del interanual (organizados por esa Secretaría) contaban con el apoyo de la institución.

En realidad no puede considerarse que en el Colegio los factores de tipo político hayan entorpecido la formación de los profesores. Así lo manifestaron algunos de los funcionarios entrevistados. Quienes no estuvieron de acuerdo con que la mayoría de las actividades estuvieran organizadas a nivel central, simplemente se abstienen de asistir sin causar mayor problema.

CUADRO No. 30

8. ¿Hay coherencia entre la formación que se da al profesor del CCH y la formación que según el modelo educativo del Colegio se le debe proporcionar a los alumnos?	3	.
<p>Se presentan en los cursos de formación de profesores los vicios que el CCH trata de eliminar en su proceso de enseñanza-aprendizaje: abuso de la técnica expositiva; objetivos vagos; evaluación ineficaz y poco confiable.</p> <p>Se han aplicado técnicas que nunca quisimos asumir con nuestros alumnos por respeto a ellos.</p>	1	100%

Es de lamentarse que en un punto tan importante como este, de los 104 profesores que escribieron de 1979 a 1982 en los documentos consultados, sólo uno expresa su opinión y manifiesta que en los cursos de formación de profesores se presentan los vicios que el CCH trata de eliminar en su proceso de enseñanza-aprendizaje; abuso de la técnica expositiva; objetivos vagos; evaluación ineficaz y poco confiable; se aplican las técnicas que nunca se quisieron asumir con nuestros alumnos por respeto a ellos.

Una preocupación semejante está expresada de la siguiente manera:

"El proceso de formación de profesores, no puede ser incongruente con la filosofía educativa del Colegio, pero en la práctica hemos desarrollado actividades de formación docente que dedican muchos de sus postulados" (75)

En efecto, cuando los medios utilizados en la formación de profesores del CCH sean totalmente congruentes con el proyecto pedagógico que se pensó para sus estudiantes, tal vez harían menos falta los cursos de integración al Colegio que en ocasiones se han ofrecido a los profesores. Sin duda representa cierto grado de dificultad en las actividades de formación de los docentes equilibrar teoría, práctica, métodos, contenidos, al respecto encontramos la siguiente observación:

---

(75) González Tejadilla, Pablo. Et. al. Op. cit. p. 15.

"Hacer hincapió en el pensamiento crítico... ofreciendo al estudiante una oportunidad para construir su propia realidad, es algo que ha quedado devaluado por el preponderante énfasis que la preparación de los profesores ha dado a los métodos en detrimento del contenido" (76)

Respecto a la búsqueda de una congruencia entre la formación que recibían los profesores y la que debían recibir los alumnos, se puso en marcha en el año de 1980, por parte de la Secretaría de Planeación, un proyecto de "Formación de Monitores" los cuales participarían en la revisión y rediseño de los cursos de capacitación pedagógica nivel 1 convirtiéndolo en "Curso-Taller básico de didáctica" de esa manera se obtendrían simultáneamente varios beneficios: desde el punto de vista de la planeación participativa se habrían hecho algunos avances porque había una responsabilidad compartida en el rediseño de los cursos, se estarían formando los profesores al llevar a cabo las acciones de revisión y adecuación y serían ellos mis mos los que contribuirían a formar a otros profesores, cumpliéndose de esta manera la sugerencia que algunos de los funcionarios entrevistados dieron al decir que deben ser los propios profesores del CCH los que contribuyan a formar a otros profesores de la institución y atendiendo "al criterio de formar a maestros que insertos en la realidad de los planteles, actúen como multiplicadores de las acciones institucionales y como futuros gestores de procesos autónomos con las bases" (77)

---

(76) Aronowitz S. False promises. Citado por Giroux en: La formación del profesorado y la ideología del control social. Revista de Educación No. 284 p. 58

(77) Stevan Eandi, Ma. Elena Op. Cit. p. 579



Con el proyecto de formación de monitores sobre el cual ya había trabajado en 1979, se calculaba que en un plazo de 5 años se contaría con un cuerpo docente que conocería la realidad del Colegio.

"Los monitores estarían implicados en una situación de rápido cambio, tan rápido como las propias situaciones imprevistas que surgen en los planteles, con las posibilidades de ir modificando sus formas de trabajo y las experiencias de aprendizaje propuestas por ellos, en función de una realidad en la que no son simples expectadores, sino protagonistas junto con los maestros monitoreados" (78).

El proyecto de formación de monitores presentó serias limitaciones. No existían entonces las condiciones para que los monitores pudieran dedicar las horas necesarias a prepararse para coordinar en sus planteles la formación de otros profesores y se canceló el proyecto.

CUADRO No. 31

9. ¿Existe una corriente ideológica predominante en la formación de profesores?	S	%
La tecnología educativa	4	100%

Vale recordar que la información es de los años 1979 a 1982 y las aportaciones aunque no fueron muy abundantes, sólo el 3.8% de los profesores trató este punto, coincidieron en que fue la tecnología educativa, pero no manifiestan si hay acuerdo o desacuerdo de su parte con esa corriente, ni tampoco qué entienden por tecnología educativa.

(78) Christlieb I. Carmen. Formación de monitores para capacitación pedagógica a profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades" Documento de investigación. Mecanograma México 1979.

En este punto hay congruencia con la mayoría de las respuestas que dieron los entrevistados al afirmar que fue la tecnología educativa la que predominó en los cursos de formación de profesores. (ver cuadro No. 17).

Por qué motivos asisten los profesores del CCH a las actividades de formación

No se encontró aportación alguna que pudiera dar claridad sobre los motivos que sin duda existieron para una participación de los profesores en actividades de formación, la cual puede considerarse relevante pues de 1977 a 1982, fue de 4,170 profesores, (79) haciendo la aclaración que el mismo profesor puede haber sido atendido en dos o más proyectos de formación, por ejemplo, puede haber tomado cursos y haber recibido orientación para elaborar la crítica a un programa, por lo que no se trata de 4,170 profesores diferentes. Sería interesante profundizar en un estudio sobre los motivos que actualmente se dan para que un profesor acuda o deje a asistir a las actividades de formación que existen.

¿Cuántos de los profesores del CCH, por plantel y área escribieron sobre la formación del profesorado del Colegio en los documentos consultados?

CUADRO No. 32

DISTRIBUCION POR PLANTEL				
A	N	V	O	S
18	20	30	15	21

(79) Ver cuadro No. 1

CUADRO No. 33

DISTRIBUCION POR AREA			
E	H	M	T
43	22	7	30

Educación Física 1  
Opciones Técnicas 1

CUADRO No. 34

DISTRIBUCION POR AREA PLANTEL						TOTAL POR AREA	
A \ P	A	N	V	O	S	\$	%
E	11	6	15	4	7	43	6.68%
H	0	9	8	1	4	22	7.58%
M	3	0	1	2	1	7	2.36%
T	4	4	6	8	8	30	10.06%
EF		1				1	1.58%
OT					1	1	2.25%
TOTAL POR PLANTEL	18 5.40%	20 6.64%	30 8.33%	15 4.82%	21 6.26%		104

Se tomó en cuenta un profesor de educación física y uno de opciones técnicas pues aunque esas actividades no forman parte del plan de estudios, los profesores pertenecen al cuerpo docente del CCH.

A - Azcapotzalco  
N - Naucalpan  
V - Vallejo  
O - Oriente  
S - Sur

E - Ciencias Experimentales  
H - Historia  
M - Matemáticas  
T - Talleres

Se anotó Educación Física y Opciones Técnicas aun cuando no constituyen áreas del plan de estudios.

A partir del cuadro de concentración de qué profesoras del Colegio escriben sobre la formación de los docentes en el CCH, podrían sacarse diversas conclusiones y elaborar hipótesis que serían punto de partida para otros estudios. En este trabajo sólo se harán las siguientes cuatro observaciones:

- A- El número mayor de profesoras que escribieron de 1979 a 1982 sobre la formación de los docentes y que constituye también el mayor porcentaje respecto a la cantidad de profesoras que había por plantel es de Vallejo, que durante los años 1978 a 1979 fue de los dos planteles que tienen la cifra más elevada en cuanto a asistencia de profesoras a los cursos de formación organizados por la Secretaría de Planeación (80). Faltaría ver si quienes opinan sobre la formación de profesoras son los mismos que asistían a los cursos.
- B- El área con mayor porcentaje de profesoras que emiten su opinión por escrito sobre la formación de docentes es la de talleres, podría deberse este resultado a que los profesores de esta área en la cual se imparten las materias de redacción y lectura tuvieron menos dificultad y mayor interés en expresarse a través de documentos.
- C- Es significativa la diferencia en el área de matemáticas donde sólo el 2.3% de los profesores que a ella pertenecen opina por escrito sobre la formación de los docentes. En general, los profesores de matemáticas vierten sus apreciaciones sobre los alumnos, sobre sus dificultades para aprender, pero pocas veces se encuentra que hablan sobre ellos mismos como profesores, o sobre los problemas en su formación.
- D- De los profesores de idiomas no se encontró ninguna aportación; de opciones técnicas sólo una de educación física también sólo

---

(80) Informes de la Secretaría de Planeación del CCH, 1978 y 1979.

una. En estudios posteriores valdría la pena conocer qué piensan esos profesores sobre la formación de los docentes en el Colegio.

### 6.3 Síntesis y análisis de documentos escritos por alumnos

En el año de 1984, como parte de las actividades "Espacio libre" en las que participaron alumnos de los cinco planteles, se escribieron y publicaron "Cartas al profesor anónimo"<sup>(81)</sup>. En el análisis de las 115 cartas que se recibieron, se encuentran mensajes que pueden servir como pistas al planificar la formación de los profesores del bachillerato del CCH. La síntesis de las expresiones de los alumnos, como se ve en el cuadro número 35 de la siguiente página, se agrupó bajo los rubros reconocimiento y rechazo, porque es lo que en última instancia están manifestando los estudiantes, como respuesta al ser y al quehacer y muchas veces al no hacer del profesor. Las apreciaciones que muestran un reconocimiento, en total fueron 100 y las que expresan rechazo, 71. La suma de aportaciones es mayor que el número de cartas porque algunos alumnos dieron más de una opinión.

---

(81) La publicación "Espacio libre. Cartas al profesor anónimo" fue enviada por la Secretaría Académica de la Dirección de la Unidad Académica del Bachillerato del CCH a todos los profesores del Colegio, en 1985, con motivo del Día del Maestro.

CUADRO No. 35

APRECIACIONES DE UN GRUPO DE ALUMNOS DEL BACHILLERATO DEL CCH, SOBRE SUS PROFESORES	
EXPRESIONES DE RECONOCIMIENTO POR:	
El profesor además de ser un maestro es un amigo	34%
Les da confianza y seguridad en sí mismos, confía en ellos y se gana su confianza	13%
Se sienten tratados como personas, son escuchados	11%
Despiertan interés por la materia, se interesan porque uno aprenda (dieron ejemplos para cada una de las cuatro áreas del plan de estudios)	10%
Dan ayuda y comprensión en momentos difíciles	9%
Son responsables, rectos, dan buen ejemplo	9%
Dan consejos y orientaciones, hacen correcciones valiosas	6%
Ayudan a reflexionar y enseñan a reflexionar	6%
Se han dedicado a la labor docente	1%
Promueven la unión en el grupo	1%
EXPRESIONES DE RECHAZO POR:	
Irresponsabilidad manifestada en diversas formas: Ausentismo, impuntualidad, falta de preparación, en su materia	32.4%
No saben tratar a los alumnos: hay incomprensión, insultos, faltas de respeto	15.5%
Carecen de preparación pedagógica	12.7%
Hay autoritarismo	7%
Cometen injusticias	7%
Falta comprensión hacia los alumnos	5.6%
No tienen interés en ser profesores	5.6%
Son inconscientes, no reflexionan ni inducen a pensar no propician una relación de amigos	5.6%
Hay corrupción	5.6%
Hay incongruencia en sus acciones	3.0%

La síntesis de la información no revela toda la riqueza de las expresiones a veces llenas de colorido, con que los estudiantes comunican cómo viven la relación maestro-alumno.

Lo primero que llama la atención en la información obtenida es que, en términos generales, parece que lo que más huella deja en los estudiantes del bachillerato del CCH, se refiere al terreno de las actitudes de sus profesores, así lo expresa con distintas palabras, el 90% de los que manifestaron aceptación o reconocimiento por la forma de ser de los docentes, como el 88% de los que señalaron sus fallas o desaciertos.

Se podrá decir que la sensibilidad de los alumnos respecto al comportamiento de los profesores se debe en gran parte a la etapa de la vida por la que están atravesando, sin embargo, si es con adolescentes con quienes principalmente se desarrolla nuestro trabajo, no puede pasarse por alto lo que necesitan, sienten, manifiestan y esperan de los profesores.

Por otra parte, los señalamientos que hacen los alumnos no son simplemente el producto de mentes inmaduras, por el contrario, tienen percepciones que concuerdan tanto con lo que expresaron las personas entrevistadas: funcionarios, profesores participantes, coordinadores y organizadores de las actividades de formación, como los profesores que en documentos escritos dan a conocer qué piensan sobre la formación de los profesores del bachillerato del CCH.

A manera de ejemplo puede recordarse que entre las necesidades que consideraron los entrevistados que no fueron suficientemente atendidas se mencionan la formación de las actitudes como profesores.

Asimismo, entre los obstáculos para asistir a las actividades de formación, también se revelaron ciertas actitudes como: el rechazo porque las organizaban las autoridades, así como el orgullo

porque no les gustaba sentirse alumnos. De igual manera el preguntar a los entrevistados si deseaban agregar algo más sobre el tema de formación de profesores del bachillerato del CCH, fueron numerosas las respuestas que se refirieron a las actitudes de los profesoras, entre ellas están las siguientes: la enseñanza se está deshumanizando; se necesita que el profesor tenga ganas de ser profesor; hay desarraigo de los profesores y no les interesa formarse; necesitan un proceso de conversión muy vital para adquirir la actitud necesaria para ser profesor del CCH.

La coincidencia mostrada entre opiniones de alumnos, de funcionarios y de profesores sobre las actitudes de estos últimos, en algunos casos llega a tal grado que se expresan en los mismos términos.

Vale la pena hacer notar también que las actitudes negativas que los alumnos encuentran en sus profesores, van contra los principios y valores que el CCH tienen como institución educativa, por ejemplo, el autoritarismo o cualquier otra de las que señalaron, sin embargo, en una visión total de las cartas recibidas, no deja de ser significativo que sea mayor el número de apreciaciones aprobatorias (100) que las reprobatorias (71), esto mismo viene a constituir un reto de la formación de los profesores pues en cierta forma, representa un problema el mantener las actitudes positivas y el que ciertas tendencias como la disminución de la motivación, el desarraigo de la escuela o la deshumanización de la enseñanza no sigan aumentando al correr del tiempo.

Por otra parte en el hecho de que sean pocas las alusiones que se hicieron sobre el profesor como alguien que propicia el aprendizaje (despierta interés por la materia, 10%) o lo obstaculiza (carecen de preparación pedagógica 12.7%) cabría alguna hipótesis explicativa en el sentido de que una buena parte del estudiantado del bachillerato no tiene como principal preocupación la de apren



der. es este uno de los "... diversos problemas (que) obs-  
truyen el alcance de la meta esencialmente  
formativa de la educación superior.

En primer lugar, el prejuicio compartido por los mismos estudiantes y sus familiares, de considerar este ciclo educativo sólo como un largo e inevitable camino que hay que re correr para poder llegar a los estudios de licenciatura" (82)

En otras palabras, el estudiante considera al bachillerato como un pasillo en el que hay que hacer lo que se pueda por entrar y por salir, sin importarle lo que aprenda.

Esta sería una razón más para tener en cuenta la formación de actitudes de los profesores del CCH, para que éstas fueran congruentes con las expectativas que la institución tiene para sus egresados.

Cabría una reflexión más sobre la formación de las actitudes y los medios que para ellas se emplean. Un buen número de profesores de los que entraron en los primeros años sólo recibieron durante un mes, algunos durante dos semanas, una preparación para un trabajo que tal vez vayan a ejercer durante 25 ó 30 años y aunque es verdad que se adquiere formación en la acción, también es cierto que, como dice Terhart (83) que el profesor "regresa a reglas de acción y actitudes que adquirió en su propia época escolar en contacto con sus profesores" y principalmente en aquellos profesores que en traron en los dos primeros años de vida del Colegio no es difícil que haya ocurrido lo que el mismo Terhart piensa cuando considera que los ideales y las nobles motivaciones que suelen presentarse como teoría (en las cuales crean quienes se están formando como profesores) se olvidan pronto frente al "Shock" de la práctica (84) sin embargo el profesor tendría que hacer lo posible "por conser-

(82) Evaluación y marco de referencia para los cambios académico-administrativos. UNAM. p. 64.

(83) Terhart, Ewald. Op. cit. p. 149

(84) Ibid. p. 150.

var una vitalidad profesional indispensable frente a la juventud cada día más exigente<sup>(85)</sup>; asimismo, para finalizar, parece conveniente recordar que el profesor como informante, pueda ser suplido (y con ventajas) por un libro u otro material didáctico, pero en lo que se refiere a dar frente a sus alumnos el testimonio de lo que es el cumplimiento de una responsabilidad profesional, en eso, es irremplazable.

---

(85) Ferretti, Op. cit. p. 108.

**CAPITULO 7. CONCLUSIONES SOBRE LA FORMACION DE PROFESORES EN EL BACHILLERATO DEL CCH, DE 1977 A 1982.**

1. Las estrategias de solución utilizadas de 1977 a 1982 en el Colegio de Ciencias y Humanidades para atender al problema de la formación de sus profesores, fueron acertadas en el sentido de que cada una de ellas era un factor necesario para contribuir a la preparación de los docentes del Colegio y en conjunto reportaron los siguientes beneficios:
  - 1.1 Se aprovecharon 4,170 oportunidades de formación gracias a las cuales según manifestaron los propios docentes, hubo un enriquecimiento de la experiencia pedagógica y una mayor toma de conciencia como profesor, en comparación de la que se tenía al ingresar a la institución.
  - 1.2 Se observó una sensible mejoría en la elaboración de los trabajos presentados al concursar por una plaza de tiempo completo.
  
2. Las estrategias de formación que se llevaron a cabo de 1977 a 1982 para los profesores del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades no fueron cualitativamente suficientes para lograr su propósito, por las siguientes características que arrojó la información obtenida:
  - 2.1 El Colegio de Ciencias y Humanidades privilegió los cursos como las actividades más adecuadas para formar a sus profesores, sin embargo, los docentes consideran que no fueron los medios más idóneos para su preparación.
  - 2.2 Los cursos no siempre respondían a las necesidades de los profesores, en ocasiones no tenían atractivo y tampoco calidad.

- 2.3 Aparece con toda claridad la necesidad de diversificar los medios de formación. Sin que se omitan los cursos, debieron incorporarse otras actividades que implicaran una participación activa y una actividad reflexiva por parte de los profesores.
- 2.4 Faltaron espacios y tiempos adecuados para el intercambio de experiencias y para la reflexión de los profesores sobre sus tareas docentes.
- 2.5 No hubo las condiciones necesarias para efectuar un trabajo conjunto que permitiera resolver colectivamente problemas de enseñanza-aprendizaje en los métodos y los lenguajes propios del plan de estudios del CCH.
- 2.6 Existió un divorcio entre lo que tenía que aprender el docente para contribuir a la formación de los alumnos, según el modelo educativo del Colegio y lo que él aprendía en los cursos.
- 2.7 Fueron escasos los logros de actualización en contenidos de las materias que impartían los profesores.
- 2.8 Hubo un vacío en cuanto a la creación y desarrollo de las actitudes necesarias para ser profesor de una institución como el Colegio de Ciencias y Humanidades. La falta de esas actitudes no se detectó como un problema prioritario dentro de la formación de profesores.
- 2.9 No se prestó la atención necesaria a la necesidad de que los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades tuvieran un conocimiento profundo del modelo educativo de la institución.
- 2.10 Los motivos que tuvieron los profesores para asistir a los cursos y en general para participar en las actividades de formación, en un principio fueron académicos y se convirtieron en laborales cuando apareció un protocolo de evaluación.

El incentivo ya no fue tanto adquirir formación, sino obtener puntos para una promoción.

- 2.11 El factor político, si bien no obstaculizó al desarrollo de las actividades de formación, puesto que se llevaban a cabo las que estaban programadas para los periodos intersemestrales e interanuales, si disminuyó los logros que éstas pudieron haber tenido, contribuyendo en ese fenómeno los propios funcionarios de la institución al establecer entre ellos una competencia por espacios de poder.
- 2.12 Las limitaciones impuestas por una carga de trabajo excesiva en las labores docentes; la lejanía del lugar donde se impartían los cursos o una falta de información sobre las actividades formativas que se iban a desarrollar, constituyeron obstáculos para que los profesores aprovecharan los medios de formación puestos a su alcance por la institución.
- 2.13 El modelo de la tecnología educativa que predominó en algunos centros educativos como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, influyó en el enfoque que tuvieron los cursos de capacitación pedagógica de 1977 a 1982 en el CCH. El uso de ese enfoque contribuyó al rechazo de algunos profesores hacia los cursos.
- 2.14 La organización de cada curso en particular fue adecuada, estaban claros los propósitos que comprendía, no así el programa en su conjunto que se presentó desarticulado respondiendo desde su inicio a coyunturas y emergencias.
- 2.15 Faltó una planeación adecuada en la formación que se dió de 1977 a 1982 a los profesores del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

## CAPITULO 8. ENSAYO DE UNA PROPUESTA DE PLANEACION.

No hay tiempo para hacer las cosas bien hechas pero siempre hay tiempo para repetir las dos, tres o n veces. Este fenómeno que con frecuencia se ve en el trabajo cotidiano, podría aplicarse en cierta forma al programa de formación de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, institución en la que "no hubo tiempo suficiente para que en la maduración del proyecto, se incluyera la formación de los recursos humanos necesarios para llevar a feliz término este proyecto" (86) De igual manera, una vez que se inicia la vida del Colegio, tampoco se dedica el tiempo necesario para elaborar el plan de formación de profesores que la institución necesita.

Por otra parte, en las conclusiones del presente trabajo se encuentra que en la preparación de docentes del CCH que se llevó a cabo de 1977 a 1982 hay escasos aciertos y un buen número de deficiencias, que no son privativas del período que fue objeto de estudio, sino que en documentos de reciente elaboración expuestos en el Congreso del Bachillerato Universitario de 1988 se observa que las fallas subsisten.

Si se toma en cuenta la última conclusión de este estudio en la que se hace notar la falta de una planeación adecuada en la formación de profesores del CCH y se analiza junto con el resto de las conclusiones que aluden a otros vacíos o errores, podría tomarse como hipótesis de trabajo, que de llevarse a cabo esa planeación adecuada, no sólo se conservarían y acrecentarían los logros obtenidos, sino que se disminuirían y aún desaparecerían algunas de las fallas mencionadas y de los factores que configuran el problema de la formación de los docentes en el CCH.

---

(86) Castrejón Díaz, Jaime. Estudiantes, bachillerato y sociedad. p. 297.

En principio es conveniente comunicar que por planeación adecuada estamos entendiendo aquella que es participativa, porque toma en cuenta al elaborar un programa o proyecto a quienes serán afectados por él; opcional, en el sentido de que propone acciones alternativas para superar situaciones cambiantes; prospectiva, en tanto que viendo hacia adelante sin sujetarse totalmente a las tendencias observadas ni a los problemas existentes, construye un futuro deseable dentro del cual precisa un futuro posible y encamina todas las acciones hacia su consecución y finalmente, operativa, porque las grandes finalidades de la institución las convierte en objetivos y metas que quedan plasmados en programas y proyectos específicos.

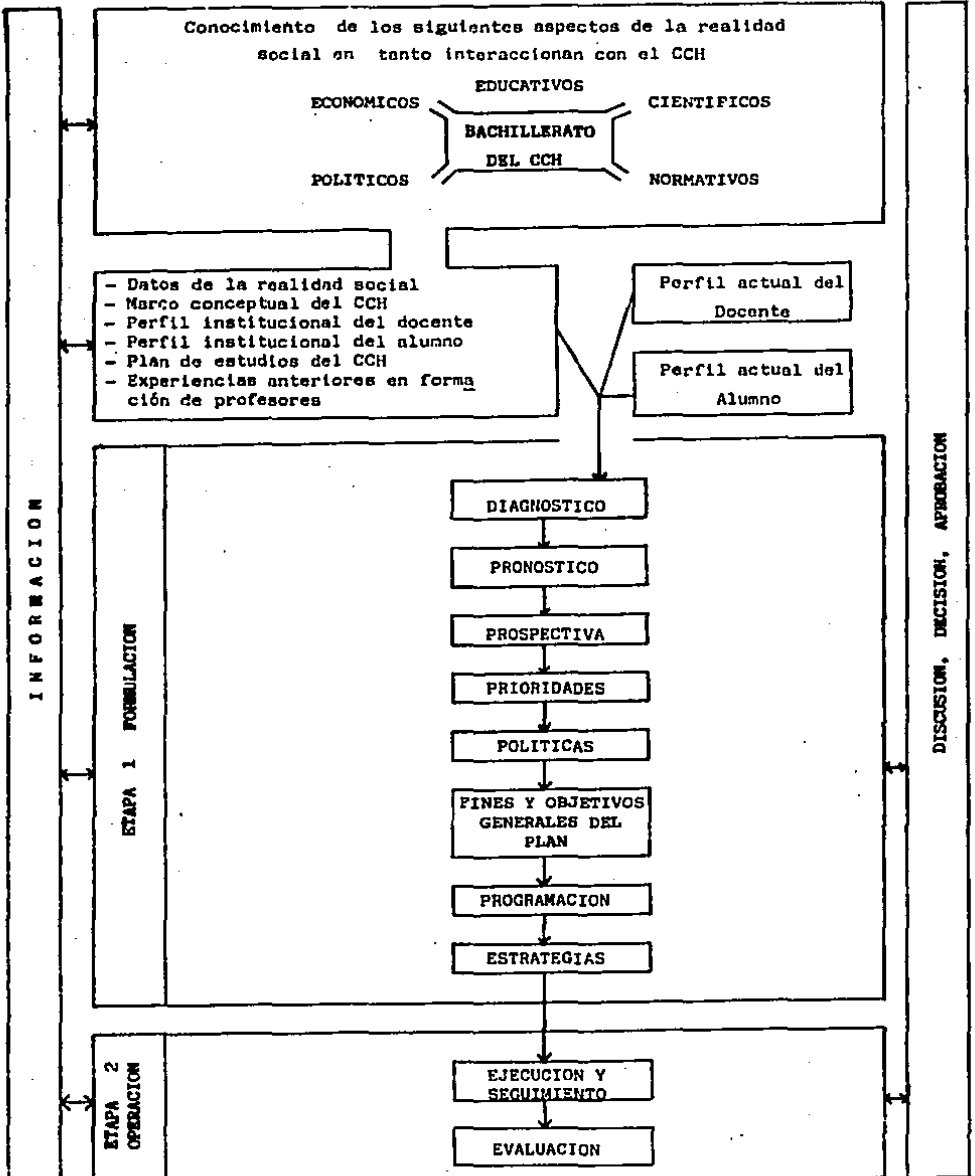
Puede entenderse la planeación como un producto de la toma de conciencia y de la reflexión sobre una situación que se nos presenta como insatisfactoria. Según Matus "la planeación es un problema entre los hombres; entre el hombre individuo que persigue fines particulares y el hombre colectivo que busca un orden en la sociedad y entre las distintas fuerzas sociales de las que forma parte".<sup>(87)</sup>

Tomando en cuenta estos conceptos sobre la planeación se hace el siguiente ensayo de propuesta con el cual se pretende que aún cuando el producto no se obtuviera de inmediato, se dedicara el tiempo necesario para elaborar un plan de formación de profesores, mediante un proceso de planeación en el que los propios docentes serían los principales actores.

A continuación se propone un diagrama y una explicación del proceso de planeación que se sugiera llevar a cabo.<sup>(88)</sup>

(87) Matus, Carlos. Política y Plan. citado en: Christlieb Ibarrola, Carmen y Alejandra Romo López. El proceso de planeación en la UNAM. Boletín Enlace. Nueva Época. Núm. 11

(88) El diagrama que se presenta es una adaptación del que aparecerá en la publicación "Manual de Planeación de la Educación Superior" que está en prensa y en cuya elaboración colaboró la autora del presente estudio de caso. El modelo de planeación contenido en ese Manual se propone básicamente para planes estatales y planes institucionales para el desarrollo de la educación superior, cuyo grado de complejidad y su extensión son mayores, por lo que se necesitaría un tipo de información diferente y más abundante que la que se puede requerir para un plan de formación de profesores, aunque el proceso sea análogo.





### Descripción del diagrama de planeación

Existen en la planeación actividades que acompañan a todo el proceso, una de ellas es la información que en un doble flujo proporciona datos a la vez que se enriquece durante el transcurso de las tareas de planeación; de igual manera la discusión, la toma de decisiones y la aprobación (parcial en una fase o final al término del plan) se dan de manera continua a lo largo de los trabajos de planeación.

No obstante que el proceso de planeación es continuo, por cuestiones metodológicas se han considerado en él dos etapas, la de formulación en la cual se utilizan datos provenientes de la realidad y se realizan ciertas actividades que permiten ir construyendo un plan para cuya ejecución se prevén las estrategias necesarias y la de operación en la que se ponen en marcha y se evalúan las acciones previamente definidas en el plan.

De manera previa a la etapa de formulación, es preciso contextualizar el futuro plan obteniendo información de aquellos aspectos de la realidad social en la que está inmerso el bachillerato del CCH y que influyen sobre él y a la vez reciben su influencia. En otras palabras, se obtendrán datos de aquellos aspectos económicos, científicos, educativos, normativos y políticos que tengan relación con un plan de formación de profesores del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Posteriormente o de manera simultánea, dependiendo del personal con el que se cuente, se identificará el marco conceptual del CCH, su naturaleza, valores, principios, fines; su marco normativo actual; el perfil institucional del docente, el perfil institucional del alumno del CCH, su plan de estudios y las experiencias anteriores que se han tenido en formación de profesores del bachillerato del CCH.

Contra estos datos obtenidos se contrastarán los datos que se obtengan de un perfil actual del docente del CCH y de un perfil actual del estudiante. El resultado de la comparación nos permitirá iniciar la etapa de formulación para la que convencionalmente se han considerado las siguientes fases: diagnóstico, pronóstico, prospectiva, prioridades, fines y objetivos del plan, programación y selección de estrategias. A continuación se dará una breve explicación de cada una.

#### Fases de la etapa de formulación.

Diagnóstico. El diagnóstico es un juicio en el sentido de que concluye si lo que se está presentando en un momento preciso, en nuestro caso en una institución determinada como es el CCH, constituye o no un problema. Las bases o fundamentos para tal conclusión se obtienen de comparar un ser contra un deber ser, es decir, tomando en cuenta, por un lado, lo que la institución espera de sus egresados y las características enunciadas para sus docentes en función de lograr propósitos del Colegio y por otra parte, cómo son los alumnos que se están formando en el CCH y cómo son los profesores que están contribuyendo a su formación. De esa comparación se obtienen elementos para identificar qué carencias o problemas de formación tienen los docentes.

Pronóstico. El pronóstico según su etimología quiere decir conocer por adelantado, puede considerarse como un ejercicio que nos da una idea de cómo puede presentarse el porvenir si los problemas identificados en el diagnóstico no son atendidos. Para elaborarlo se usan diferentes técnicas llamadas formales porque se utilizan procedimientos matemáticos para los cuales se necesitan datos que constituyen series históricas. Podrían aplicarse, por ejemplo, para identificar cómo ha ido cambiando el número de maestros que han tenido oportunidad de conocer y discutir el modelo educativo del CCH desde que se creó hasta la fecha y prever si sigue determinada tendencia, qué puede ocurrir en el futuro.

Prospectiva. Significa ver hacia adelante, es una forma de estudiar el futuro a través de la configuración de escenarios. Dentro de la prospectiva

"se considera el futuro más que como una función de las corrientes históricas, como un dominio de la acción o de la libertad, por lo que puede proponer planteamientos totalmente inéditos, nuevas realidades que dependerán más de la voluntad y decisión de producirlos que de sus antecedentes y de las tendencias históricas del pasado (90).

Se trata en este ejercicio, de plantear para un horizonte que puede ser a cinco, diez o veinte años una situación ideal para el Colegio en lo que se refiere a la formación de sus profesores y de ahí, tomando en cuenta el diagnóstico, el pronóstico, la situación actual de la institución, así como las acciones que previsiblemente puedan llevarse a cabo y los medios con los que se puede contar, se plantean varios escenarios factibles y se selecciona aquel que ofrezca mayores ventajas y tenga más posibilidades de realizarse. Los otros escenarios factibles pueden mantenerse como posibles opciones en caso de que algunos cambios en la situación indiquen que es conveniente tomarlos en cuenta.

La prospectiva se entiende como una visión científica del futuro en el sentido de que toma en cuenta los factores, de todo tipo, que pueden intervenir en que se de una situación; no se considera el futuro como producto de acontecimientos casuales, ni como el producto de la acción humana con independencia de las condiciones sociales; aunque como ya se mencionó, cuando hay una voluntad decidida para efectuar cambios, ésta tiene un peso significativo en los resultados de la planeación.

Establecimiento de prioridades. Una vez que se tiene conocida la situación que guarda nuestro objeto de planeación a través del conocimiento de su estado actual (diagnóstico) de sus posibles tendencias futuras (pronóstico) y de los escenarios deseables y factibles para

(90) Alvarez Issías. Planeación y administración, límites y confluencias. En: Administración de la educación superior. p. 192.

los próximos años (prospectiva), se está en condiciones adecuadas para establecer prioridades en la atención a los problemas, dado que por lo general no se cuenta con los recursos suficientes para hacerles frente a todos al mismo tiempo y por otro lado no todos los problemas tienen la misma magnitud. Se deberán establecer criterios conforme a los cuales se establezcan prioridades de atención a los problemas. La subjetividad que por lo general está presente cuando se trata de ver cuáles problemas tienen prioridades de atención, se disminuye en la medida en que el proceso de planeación haya venido siendo participativo desde la obtención de la información sobre la realidad social.

Definición de políticas. Contando ya con el señalamiento de las prioridades, se definen las políticas que actuarán como lineamientos y orientaciones generales para guiar las acciones dirigidas a resolver los problemas identificados en el diagnóstico. Determinar políticas, también es un proceso participativo.

Precisión de fines y objetivos generales del plan. Un proceso de planeación no se concibe como tal si no establece los fines hacia los cuales permanentemente se dirige y los objetivos que pretende alcanzar. Para el objeto de este trabajo se entiende como fin, todo propósito de orden cualitativo, no cuantificable, que tiene cierto carácter permanente puesto que siempre se puede ir más allá de lo que se ha logrado, un ejemplo de fin sería, elevar la calidad de la docencia. Los objetivos, son propósitos que marcan con mayor nivel de concreción que un fin, qué se desea lograr a través de la ejecución de un programa. En nuestro caso, tanto el fin como los objetivos, estarían relacionados directamente con los problemas que se hubieran identificado.

Programación. Tomando como base todos los elementos que se han obtenido en las fases anteriores del proceso de planeación, se está en posibilidades de formular un plan con todos los proyectos que se vea necesario elaborar. Si son varios los objetivos generales del plan, cada uno de ellos se puede convertir, dándole un mayor nivel de

concreción, si es necesario, en el objetivo de un proyecto.

Los proyectos llegan hasta la precisión de metas que son propósitos cuantificables a lograr en un tiempo previamente fijado. Se hace también el señalamiento de las actividades necesarias para cubrir las metas, así como la previsión tanto de un responsable o varios si es el caso, como de los criterios, variables, indicadores, mecanismos, instrumentos y tiempos de evaluación.

Dentro de la programación se considera, además de la elaboración del plan y sus proyectos, los tiempos en los cuales se van a llevar a cabo, es decir, se haría una calendarización o una red de actividades que facilitarían la fase posterior de seguimiento. Asimismo, se deben describir los recursos humanos, materiales y económicos necesarios para el desarrollo del programa.

#### Selección de estrategias.

No existe una acepción única del término estrategia, pero lo importante en el caso de la planeación es que el concepto de estrategia nos remite al problema de cómo hacer efectivos los medios que se han propuesto para hacer frente a un problema, en otras palabras, una vez que se cuenta con un plan y sus correspondientes proyectos deben preverse procedimientos o formas de actuación que permitan la puesta en marcha de las acciones programadas.

La selección atinada de estrategias supone tener una habilidad para responder adecuadamente a los posibles obstáculos que tenga la ejecución de un plan y en ese sentido tendrá un elemento político cuyo propósito sea lograr la aceptación de quienes están en niveles de decisión, el convencimiento sobre los beneficios que puedan obtenerse a largo plazo y en última instancia el consenso para la puesta en práctica de los proyectos derivados del plan. Asimismo, tendrá un elemento técnico que considere la forma de conseguir los recursos necesari-

rios en cantidad y calidad para poner en marcha las acciones programadas y para mantener el seguimiento de las actividades, de tal manera que no se desvíen del rumbo que lleva a lograr objetivos propuestos en los plazos fijados.

Una primera estrategia que pudiera ser común a todos los planes y proyectos para obtener una mayor certidumbre sobre su ejecución, sería so meterlos a un quintuple examen de viabilidad. En caso de que no pasaran la prueba correrían el peligro de ir a engrosar el acervo de lo que podría constituir un museo de la planeación donde estarían todos los planes y proyectos que nunca llegaron a cobrar vida.

Un plan y sus proyectos deben tener:

Viabilidad técnica, es decir, se debe contar con personas que tengan los conocimientos necesarios para desempeñar las diversas tareas que se requieren.

Viabilidad organizativa, se refiere a contar con la infraestructura mínima básica para la realización de las actividades que están previstas. Se debe conocer también la posibilidad de contar con la información necesaria.

Viabilidad económica, en el sentido de que una vez elaborado el presupuesto, se debe ver si están disponibles los recursos financieros para cubrirlo o si se podrá contar con ellos en el momento en que se necesitan.

Viabilidad normativa, lo cual significa verificar si el plan a través de las actividades de alguno de sus proyectos, no contraviene algún estatuto o reglamento de la institución o bien, si necesita estar apoyado en alguna norma que le de mayor respaldo y ofrezca un estímulo para los participantes en el plan.

Viabilidad política. Tendrá viabilidad en este sentido, si se cuenta con la voluntad política no sólo de quienes están en los niveles de de cisión para aprobar la realización del plan, sino de los que son los actores más importantes de todo este proceso de planeación que en nue tro caso son los propios profesores.

Si el plan pasa la quintuple prueba de viabilidad, puede entrar y conti nuar en la etapa de operación, si no es así, se detendrá o desviará en cualquier momento.

#### Fases de la etapa de operación.

##### Ejecución y seguimiento.

Puede decirse que un plan cobra vida, en el momento en que las acciones que fueron formuladas empiezan a constituir un trabajo de campo, donde se someten a prueba las acciones de cada proyecto. La fase de ejecución es una de las que le da mayor sentido a la planeación porque traduce en hechos las ideas con las que se pretende modificar una situa ción insatisfactoria. En forma simultánea a la ejecución se debe efectuar el seguimiento que consiste en ir haciendo una comparación entre lo que está programado y lo que se está llevando a cabo. Su función principal es dar bases para ejecutar oportunamente en un proyecto y por lo tanto en un plan, los ajustes que sea necesario realizar, ya sea por que la planeación no fue acertada o porque cambiaron las condiciones en las que se estaba desarrollando lo planeado. El seguimiento contribuye a la evaluación final del plan.

Evaluación. La evaluación, lejos de ser una fase final en el proceso de planeación es más bien una fuente de información que permite conocer, en qué medida se lograron los propósitos de un plan y en qué grado, al lograrse esos propósitos se resolvieron los problemas que dieron origen al plan y a los proyectos. La evaluación al ser fuente

de información permite tomar decisiones sobre la continuación, reestructuración o cancelación de un plan.

Para llevar a cabo la evaluación se tomarán en cuenta las precisiones que fueron hechas en cuanto a criterios, variables, indicadores, etc. al formular el plan y sus proyectos.

Como nota final cabe decir que al presentar esta propuesta, no se piensa que la planeación sea algo mágico que resuelva todos los problemas. Hay quien se pregunta si planificar es una ciencia, un arte o una técnica, pensamos que tiene algo de cada una, pero también es una actitud de confiar en el hombre genéricamente hablando y en los hombres con quienes cotidianamente compartimos nuestras horas de trabajo, como seres capaces de modificar una situación insatisfactoria con acciones que puedan construir una situación que objetivamente sea mejor.



## BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Acosta, Mariclaire. Jorge Bartolucci. Roberto Rodríguez. Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. México, 1981.
- Abraham, Ada. El mundo interior del docente. Promoción Cultural, S.A. Barcelona, 1975.
- Abraham, Ada. El mundo interior de los enseñantes. Gedisa, Barcelona, España, 1987.
- Alanís Solís, Lorenzo. La formación docente de los profesores de matemáticas en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Mecanograma. Centro de Documentación Académica del CCH. UNAM. México, 1981.
- Alvarez García, Isaías. La formación que requiere el docente para cumplir el rol social y específicamente educativo que le corresponde en una visión prospectiva de la educación. Mecanograma. Ponencia presentada en la Reunión Multinacional del Proyecto O.E.A. sobre perfeccionamiento del personal docente. México, 1987.
- Alvarez García, Isaías. "Planeación y administración, límites y confluencias" en: Administración de la educación superior. CONPES. México, 1982.
- Alvarez García, Isaías y Carlos Topete Barrera. Formación de profesores y práctica docente. Ponencia presentada al Coloquio sobre el estado actual de la educación en México, 1986.
- Balogun, Taju. et. al. Enfoque sistémico del proceso educativo: Manual para mejorar la práctica educativa. Anaya UNESCO. Madrid, 1979. Ciencias de la educación.
- Bartolucci, Jorge. Roberto Rodríguez. El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria. ANUIES. México, 1983.
- Bazán Levy, José. et. al. Una maestría de (para y por) los profesores del Colegio. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Bachillerato Universitario. UNAM. México, 1988.

- Carpizo, Jorge. "Fortaleza y Debilidad de la UNAM" en: Gaceta UNAM. Octava época. Vol. II. Núm. 26. México, 1986.
- Castrejón Díez, Jaime. Estudiantes, Bachillerato y Sociedad. Edición del Colegio de Bachilleres. 1985.
- CCH. Dirección de la Unidad Académica del Bachillerato. Secretaría Auxiliar Académica. Compilación de programas. Documento de trabajo. CCH. UNAM. México, 1975-1976.
- CCH. Documento No. 1. Colegio de Ciencias y Humanidades. México, 1979.
- Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos base. México, 1981. 2 Vol.
- Chadwick, Clifton. Tecnología educacional para el docente. Paidós, Educador. 2a. Edición ampliada. Barcelona, España, 1987. Biblioteca del Educador Contemporáneo.
- Christlieb Ibarrola, Carmen. "El proyecto pedagógico del Colegio de Ciencias y Humanidades" en: Avances de la investigación educativa. Núm. 2. CCH-UNAM. México, 1982.
- Christlieb Ibarrola, Carmen. Un estudio acerca de la Formación del docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre Formación de docentes. México, 1982.
- Christlieb Ibarrola, Carmen. Formación de monitores para capacitación pedagógica a profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Diseño de Investigación. Mecanograma. México, 1979.
- Christlieb Ibarrola, Carmen y Alejandra Romo López. "El proceso de planeación en la UNAM" en: Boletín Enlace, nueva época. Órgano del Secretariado Conjunto de la Coordinación Nacional para la planeación de la Educación Superior. Vol. 2 Núm. 11. México, 1988.

- Christlieb Ibarrola, Carmen y Flor de María Muñozcano. El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Mecanograma. México, 1978.
- Comisión organizadora de concursos de selección de maestros del CCH. "Cuestionarios para Evaluación de Maestros" en: Cuadernos del Colegio. Núm. 2. Enero-marzo de 1979. Plantel Naucalpan. CCH. UNAM. México.
- Coordinación del CCH. Secretaría General. Normas vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades. CCH. México, 1978.
- Coordinación del CCH. Secretaría de Planeación. Informe de actividades 1977-1980. CCH. México, 1980.
- Coordinación del CCH. Secretaría de Planeación. Informes de actividades 1981 y 1982. México, 1981 y 1982.
- Coordinación de Humanidades. Centro de estudios sobre la universidad. Pablo González Casanova. UNAM. México, 1983.
- Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. (CONPES). Avance y Perspectivas del Plan Nacional de Educación Superior. México, 1981.
- Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. (CONPES). Manual de planeación de la educación superior. México, 1988. (en prensa).
- Cuspintera, Magdalena. et. al. Proyecto de trabajo para la elaboración de un "Plan de formación docente para el nivel bachillerato del CCH". Secretaría de Planeación del CCH. Departamento de maestros. Mecanograma. México, 1982.
- Dib, Claudio Zaki. Tecnología de la educación y su aplicación al aprendizaje de la física. Traducción de Héctor Domínguez y Consuelo Ortiz de Thomé. CECSA. México, 1977.
- Elizondo Huerta, Aurora. "Algunas nociones para reconcebir la tarea de Formación de Docentes" en: Cero en conducta. Publicación bimestral de Educación y Cambio, A. C. Año 1. Núm. 8. México, 1987.

- El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière.  
(Transcripción del Seminario con Paulo Freire y Ana P. de Quiroga). Traducción de Beatriz Romero. Edición Cinco. Buenos Aires, 1986.
- Fernández Varela, Héctor y Alfredo Furlán. "La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM". en: Perfiles Educativos No. 16 CISE-UNAM. México, 1982.
- Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios. Cuaderno de Trabajo. UNAM-SEP-ANUIES. México, 1987.
- Gaceta CCH de 1974 a 1985. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. México.
- García Acosta, Raúl y Luis Palos Macías. Algunos elementos para la formulación de estrategias de formación de profesores en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional del Bachillerato Universitario. UNAM. México, 1988.
- García Acosta, Raúl. El taller de investigación y docencia: Una propuesta para la formación de profesores del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional del Bachillerato Universitario. UNAM, México, 1988.
- García Ruiz, Edna. Algunas ideas sobre la formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Recopilación de textos de la revista Cuadernos del Colegio. Documento de trabajo. Mecanograma. Secretaría de Planeación del CCH, 1983.
- Giroux Henry A. "La formación del profesorado y la ideología del control". en: Revista de Educación No. 284. Secretaría General de Educación. Madrid, España, 1987.
- Glazman, Raquel. Comp. La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. SEP. Cultura. Ed. el Caballito. México, 1986. Biblioteca Pedagógica.
- Gómez Coronel, Mireya. El método científico en la formación básica del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades

- dos. Tesis para obtener grado de Maestro en Enseñanza Superior. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, 1987.
- González Tejadilla, Pablo. et. al. Una visualización de las líneas de desarrollo de la formación docente en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. documento del Seminario de Planeación del CCH. Mecanograma, 1984.
- Gordillo Alvarez-Valdés, Victoria. "La metodología científico-empírica aplicada a la orientación: El estudio de casos" en: Revista española de Pedagogía. Abril-junio de 1983. España, 1983. Vol. 160
- Hirsh Adler, Ana. La formación de profesoras investigadoras universitarias en México. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, México. 1985.
- Latapí, Pablo. et. al. Sociología de una profesión. El caso de enfermería. Centro de Estudios Educativos y Editorial Nuevaer. México, 1985.
- Luft, Joseph. Introduction a la dynamique des groupes. Ed. Privat. Francia 1967. Traducción de Martín Arredondo. Material interno de trabajo del Centro de Didáctica de la UNAM.
- Matus, Carlos. Política y plan. Publicaciones de IVEPLAN. Caracas, Venezuela. 1982.
- Melín C., Luis. "Acerca de la formación de profesores y profesionalización de la docencia" en: Cuadernos del Colegio No. 19. abril-junio de 1983. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. México.
- Moore, Pamela. "Relations between Theory and Practice: a Critique of Wilfred Carr's" citada por: Epifanio Erdas en Enseñanza, investigación y formación del profesorado. Revista de educación No. 284. Publicación de la Secretaría General de Educación. Madrid, España, 1987.
- Navarro Laón, Francisca. Susana Sabath Heller. Elaboración de un plan para la formación de personal docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Mecanograma. México, 1980.

- Palencia G., Javier, et. al. "Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH" en: Daglindo. Cuadernos de cultura política universitaria No. 152. Centro de estudios sobre la universidad. Coordinación de Humanidades. UNAM. México, 1982.
- Pantoja Morán, David. Notas y reflexiones acerca de la historia del Bachillerato. UNAM. México, 1983.
- Pantoja Morán, David.  Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior. Coordinación del CCH. UNAM. México, 1979.
- Peretti, André de. "Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado" en: Revista de Educación No. 284. Secretaría General de Educación. Madrid, España, 1987.
- Pérez Correa, Fernando y Hanns Albert Steger. La Universidad del futuro. UNAM. México, 1981.
- Postic, Marcel. Observación y formación de los profesores. Traducción de Gonzalo Gonzalvo Mainar. Ed. Morata. Madrid, 1978. Pedagogía.
- Prawda, Juan. Teoría y praxis de la planeación educativa. Grijalbo. México, 1985. Colección Pedagógica.
- Quezada Castillo, Rocío. "Evaluación de programas de formación y capacitación de profesores" (un enfoque) en: Perfiles Educativos No. 10. CISE. UNAM, México, 1980.
- Rivero Serrano, O. Evaluación y marco de referencia para los cambios académico-administrativos. UNAM. México, 1983.
- Rivero Serrano, O. Plan rector de desarrollo institucional. UNAM, México, 1984.
- Secretaría Académica de la Dirección de la Unidad Académica del ciclo de Bachillerato. Espacio libre. Cartas al profesor anónimo. CCH. UNAM. México, 1985.

- SEP Memorias del Congreso Nacional del Bachillerato. Cocoyoc, Morelos. México, 1982.
- Steger Hanns Albert. "Universidad e independencia tecnológica, planeación universitaria alternativa". Cuadernos de planeación universitaria No. 8. UNAM, México, 1980.
- Stevan Eandi, Ma. Elena. "La investigación acción como una alternativa de formación docente" en: Memorias del Primer Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. México, 1981.
- Terhart, Ewald. "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?". Revista de la educación No. 284. Publicación de la Secretaría General de Educación. Madrid, España, 1987.
- Velázquez, C. Rafael. "Metodología de la Enseñanza Media Superior" en: Perfiles educativos No. 15. CISE. UNAM. Enero-marzo, 1982. México.
- Velázquez, Rafael. "Panel sobre cambios recientes en la educación superior. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades." CCH. Plantel Vallejo. México, 1976.
- Yin, Robert K. Case study research. Design and Methods. Sage publications. Beverly Hills, London, New Delhi, 1981.

BIBLIOGRAFIA ESPECIFICA DE TRABAJOS ELABORADOS POR PROFESORES DEL CCH\*

- Allende R., Josefina. Magdalena Cuspinera. El plan de formación docente como una alternativa de preparación del profesor del ciclo de bachillerato en el CCH. SIB. Tomo 3.
- Anda, Leticia de. Una reflexión en torno a Jean Piaget y la educación que se comparte en el CCH. CC. No. 4, 1979.
- Argote, Luis Miguel. Reyna Barrera. Jorga González Toyssier. Héctor de Ita Montaño. Francisco Ortiz Ayala. Réplica al documento, Una hipótesis del por qué y el para qué del bachillerato, a partir del concepto de cultura básica y de la experiencia del CCH. SIB. Tomo 2.
- Arizaga Méndez, Jorge. ¿Realmente se logran los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de análisis histórico-social? SIB. Tomo 5.
- Ayluardo López, Benjamín. Hortensia Díaz Pérez. Comentarios sobre la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Colegio de Ciencias y Humanidades. SIB. Tomo 5.
- Ballesteros L., Vicenta. Réplica al documento base en el punto los profesores del Colegio y comentarios acerca de la finalidad del bachillerato. SIB. Tomo 1.
- Ballesteros L., Vicenta. El pan nuestro de cada día. CC. No. 8, 1980.
- Barraza O. Guillermo. A manera de reflexión en voz alta. CC. Nos. 10 y 11. 1981.
- Bartolucci, Jorge. Una contribución sociológica al estudio del cumplimiento de la labor docente en los planteles del bachillerato. CC. No. 25, 1984.
- Bartolucci, Jorge. Roberto Rodríguez. Los cursos de investigación social en programas de formación docente. Una presentación del problema. CC. No. 20, 1984.
- Bazán L., José. Profesionalización de la enseñanza. CC. Nos. 13 y 14 1981-1982.

\* Con el objeto de evitar una extensión innecesaria en esta bibliografía y dado que los trabajos corresponden sólo a dos fuentes que son: "Cuadernos del Colegio" y "Simposio Internacional sobre el Bachillerato", en el primer caso se abreviará con CC. y se indicará el número y año de la publicación, en el segundo la abreviatura será SIB. y se indicará solamente el tomo en que apareció el trabajo ya que la publicación de los seis volúmenes fue en 1982.



- Bazán L., José. Las definitivas benefician al maestro del Colegio de Ciencias y Humanidades. CC. No. 15, 1982.
- Bazán L., José. Proposición del Area de Talleres del Plantel Naucalpan. Cursos de selección, 1973. CC. Nos. 3 y 4, 1979.
- Bazán L., José. Sobre algunas condiciones del trabajo académico. CC. Nos. 8 y 9, 1980.
- Becerril Albarrán, Josefina. La enseñanza de las ciencias experimentales en el Colegio de Ciencias y Humanidades. SIB. Tomo 1.
- Bonfil, Alicia. A propósito del documento. SIB. Tomo 1.
- Caballero B., Federico. Jorge Cervantes. Ramón Parades. Relación profesor alumno en el CCH. SIB. Tomo 1.
- Cano Bonilla, Ana Isabel. Una opinión sobre el bachillerato universitario y el papel del maestro en la enseñanza media superior. SIB. Tomo 1.
- Carballo B., Ma. Guadalupe. Ana María Córdoba. Ma. del Socorro González. Alfredo Martínez. Análisis de la hipótesis del por qué y para qué del bachillerato basándonos en la experiencia obtenida en el CCH. SIB. Tomo 1.
- Cárdenas, Ma. Elena. Una alternativa en la evaluación del examen extraordinario. SIB. Tomo 5.
- Carreón Ramírez, Luis. Construyamos un proyecto educativo que rescate el sentido social del para qué y por qué de nuestro bachillerato. SIB. Tomo 5.
- Carreón R., Luis. Consideraciones respecto a la actitud del profesor de historia en la enseñanza media superior CC. No. 14, 1984.
- Centeno Avila, Javier. Martín Martínez. Lucía Pérez Sodia. Carlos Moquel. Miguel García Guerrero. Algunas consideraciones Críticas en torno al documento "Una hipótesis del por qué y para qué del bachillerato". SIB. Tomo 5.
- Consejo Académico del Area de Talleres. Formación de docentes y orientación de los trabajos de PCA y PCENS. CC No. 23. 1984.
- Corriente Académica. Las aspiraciones profesionales que los profesores deben estructurar en la carrera docente. CC. Nos. 13 y 14, 1982.
- Christlieb, Carmen. Francisco Arellano. Repetir y recuperar la experiencia de hacer ciencia. SIB. Tomo 1.

- Christlieb, Carmen. Flor de María Muñozcano. El trabajo en equipo y el grupo de investigación. SIB. Tomo 1.
- Christlieb, Carmen. Flor de María Muñozcano. La investigación educativa como un medio para definir la cultura básica en el bachillerato del CCH. SIB. Tomo 1.
- Christlieb, Carmen. Con nuevos ojos. CC. No. 25, 1984.
- Christlieb, Carmen. El docente investigador y la investigación educativa en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. CC. Nos. 16, 17 y 18., 1982-1983.
- Christlieb, Carmen. La burocratización de la enseñanza, un problema sociopedagógico contemporáneo. CC. Nos. 16, 17 y 18. 1982-1983.
- Díaz de León, Ramón. Algunas reflexiones con motivo del documento. Una hipótesis del por qué y para qué del bachillerato. SIB. Tomo 5.
- Dirección del Plantel Naucalpan. Conversaciones CC. No. 12, 1981.
- Espinosa Olivera, Margarita. Ma. Antonieta López Villalba. Algunas precisiones en torno al trabajo académico en el CCH. SIB. Tomo 2.
- Espinoza B., Juan Manuel. Consideraciones en torno a la reprobación y el ausentismo. CC. No. 19, 1983.
- Estrada Montiel, Adolfo. El método histórico, objetivo fundamental y prioritario de la enseñanza de la historia en el CCH. SIB. Tomo 5.
- García Acosta, Raúl. En torno al papel actual del maestro y los criterios de eficiencia en su labor. CC. No. 25, 1984.
- García Palacios, Ernesto. Un análisis crítico del proyecto de profesionalización. CC. Nos. 8 y 9. 1980.
- García Palacios, Ernesto. Esquema sinóptico del Simposio. CC. Nos. 16, 17 y 18. 1982-1983.
- Gómez Salas, Eunice. Nancy Miravete Novelo. El bachillerato, su significación social. SIB. Tomo 2.
- González Tajadilla, Pablo. Otra visión de nuestra realidad. SIB. Tomo 5
- Guerra T., Manuel. Motivación: elemento indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en el nivel medio superior. CC. No. 21. 1983.

- Guerrero, Elsa. Leticia Vázquez. Gilberto Mora. Notas sobre las condiciones de posibilidad del bachillerato de cultura básica desde la experiencia del CCH. SIB. Tomo 5.
- Hermoso González, Lorenzo. Comentarios al documento. SIB. Tomo 2.
- Hernández, Jorga. María de Lourdes Pirod. Reflexiones respecto al nivel medio del bachillerato. SIB. Tomo 2.
- Hernández Murillo, Fausto. Aproximaciones a un esbozo crítico. SIB. Tomo 5.
- Huerta, Isabel. Apuntes sobre conceptos básicos para definir los objetivos del Bachillerato. SIB. Tomo 2.
- Ibarra Rivera, Ricardo. Educación física. SIB. Tomo 5.
- Krap Pastrana, Margarita. La participación de los profesores CC. No. 25, 1984.
- Krap Pastrana, Margarita. ¿Qué es la profesionalización de la enseñanza? CC. Nos. 13 y 14, 1982.
- Lara Hernández, González. La cultura básica en el CCH: discusión sobre las condiciones de su definición. SIB. Tomo 2.
- Lomán, María Isabel. María Teresa Gutiérrez. Algunos comentarios acerca de la enseñanza en el CCH. SIB. Tomo 2.
- Lomelí R., Guadalupe. A propósito del desarrollo académico del Colegio. CC. No. 19. 1983.
- López Montes de Oca, Alicia. Jorge Arturo Rodríguez. Alicia Cruz. Las opciones técnicas esencia del CCH ¿alternativa o utopía? SIB. Tomo 3.
- López Pastrana, Laura. Reflexiones sobre algunas experiencias educativas en el CCH. SIB. Tomo 3.
- López Tapia, Alfonso. La profesionalización de la enseñanza. Retrovisión y prospectiva. CC. Nos. 8 y 9. 1980.
- Llaven, María Elena. ¿Estamos verdaderamente enseñando a enseñar y enseñando a aprender?. CC. No. 3, 1979.
- Martínez Susano, Ma. Rosa. La importancia de los profesores en la enseñanza que se imparte y comparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades. SIB. Tomo 3.
- Martínez Uriegas, Eugenio. Una concepción de la Ciencia y el Colegio de Ciencias y Humanidades CC. No. 15, 1982.

- Melín Calleros, Luis. La superación académica del profesor en el CCH. CC. Nos. 8 y 9, 1980.
- Molina, Alberto. ¿Se aprende a enseñar? CC. No. 22, 1984.
- Muñoz Muñoz, Rubén. Apuntes sobre un programa de formación docente para profesoras del Colegio de Ciencias y Humanidades. CC. Nos. 8 y 9, 1980.
- Muñoz Muñoz, Rubén. ¿Existe una cultura básica en el CCH? SIB. Tomo 6.
- Munguía Martín, Salvador. Las humanidades y el humanismo en el ciclo del bachillerato. SIB. Tomo 3.
- Nieto Cruz, Rosa María. Ma. Eugenia Regalado B. Javier Canteno A. Algunas reflexiones críticas al sistema educativo. Consideraciones acerca del ciclo de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. SIB. Tomo 3.
- Obregón, Marta. Rubén Voadero. Laura Medinilla. Elsa Martínez. Ma. Eugenia Regalado. Mario Domínguez. Rolando Maganda. Hil da Espinoza. Carlos Ortiz. Carlos Moguel. Educación básica, plan maestro del bachillerato y el modelo CCH. SIB. Tomo 6.
- Ochoa Solís, David. Desarrollo académico. Relaciones de poder entre direcciones de plantel y coordinación. CC. Nos. 8 y 9, 1980.
- Ordóñez A., Rosa María. Susana Ordóñez A. Yolanda Sotelo. Visión retrospectiva del Plantel Vallejo a través de tres generaciones de profesores. SIB. Tomo 3.
- Orendán Castrejón, Manuel. Si el Colegio de Ciencias y Humanidades saliera de sus planteles. SIB. Tomo 3.
- Ortiz, Carlos. Dolores Mantilla. Carlos Moguel. Armando Cruz. Ma. Elena Díaz. Ana Ma. Moctezuma. Ana Ma. Gutiérrez. Ma. de la Luz Vega. Un punto de vista de por qué se considera al CCH como proyecto de innovación de la UNAM. SIB. Tomo 3.
- Otaiza Romero, Ma. Teresa. Experiencia pedagógica en el Colegio de Ciencias y Humanidades. SIB. Tomo 6.
- Palencia G. Javier. Un esbozo de una alternativa radical a la profesionalización y el apoyo a la docencia. CC. Nos. 13 y 14, 1982.
- Palencia G., Javier. Educación o reducir CC. No. 7, 1980.

- Pérez Correa, Fernando. Perspectivas del CCH. CC.Nos..16, 17 y 18. 1982-1983.
- Pérez Correa, Fernando. Reestructuración del trabajo académico. CC. Nos. 10 y 11., 1981.
- Pirol Posada, Ma. de Lourdes. Sobre las plazas de PCEMS. CC. Nos. 13 y 14, 1981.
- Profesores del Area de Historia. En torno a la profesionalización de la enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades. SIB. Tomo 3.
- Rangel Esparza, Salvador. Angel Carballo Hernández. El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades. SIB. Tomo 4.
- Racio Z., Juan. ¿Formación de profesores? CC. No. 25, 1984.
- Rivero, Fernando. María Eugenia Ochoa. Experiencia social, científica y pedagógica del CCH. SIB. Tomo 3.
- Rodríguez G., Roberto. Estadísticas sobre los cursos de formación docente en el bachillerato del CCH. CC. No. 25, 1984.
- Rosas Salazar, Alicia. Elementos metodológicos que obtiene un alumno de nivel bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades. SIB. Tomo 6.
- Ruiz Aldana, Ma. Teresa. El papel del docente en el sentido y objetivos del bachillerato. SIB. Tomo 4.
- Ruiz Ata, Samuel. Una experiencia acerca de la coordinación en situación de enseñanza-aprendizaje dentro del aula-laboratorio SIB. Tomo 6.
- Ruiz Mendoza, Rafael. Réplica. Documento de trabajo: Simposio internacional sobre el bachillerato. SIB. Tomo 6.
- Sánchez Avendaño, Guillermina. David Sánchez Nájera. Antecedentes y expectativas del Colegio de Ciencias y Humanidades. SIB. Tomo 4.
- Sánchez González, Arnulfo. Una posibilidad de innovación en el CCH. CC. Nos. 8 y 9. 1980.
- Sánchez M., Ma. Eugenia. Reflexiones sobre la falta de formación pedagógica del profesor. CC. No. 24, 1984.
- Solis Mendoza, Piedad. ¿La enseñanza activa en el CCH? SIB. Tomo 6.

- Torres González, Alicia. René Cisneros Sandoval. Réplica al documento de trabajo del Simposio Internacional sobre el Bachillerato. SIB. Tomo 4.
- Torres Hernández, Adolfo. José Gil Ramírez Rangel. Las relaciones entre profesores y alumnos. SIB. Tomo 2.
- Vázquez L. G., Elsa. Estudio de los principales factores que afectan al desarrollo del programa de Biología I. SIB. Tomo 4.
- Viloria Cruz, Eliseo. Algunas reflexiones para integrar el trabajo académico en el CCH. SIB. Tomo 4.
- Zacaula S., Frida. La importancia del trabajo colectivo en relación a la capacitación docente. SIB. Tomo 6.
- Zavalata Flores, Delia. Reflexiones sobre la política educativa en el CCH. SIB. Tomo 4.
- Zorrilla, Juan Fidel. Una reflexión sobre la especificidad educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades. CC. No. 7. 1980
- Zulbarán Rosales, Enrique. Simposio Internacional sobre el Bachillerato. Réplica. SIB. Tomo 4.

A N E X O S

## GUIÓN PARA LA ENTREVISTA \*

### INTRODUCCION

Como tema de tesis para obtener el grado de Maestra en Enseñanza Superior, llevé a cabo un estudio de caso, y seleccioné el tema de formación de profesores en el bachillerato del CCH de 1977 a 1982 por los siguientes motivos:

- Corresponde a un sexenio presidencial en el que hubo apoyo significativo para que las universidades llevaran a cabo sus funciones y durante esos años permanece el mismo Coordinador del CCH, habiéndose iniciado en el Colegio un Programa de Formación de Profesores con un incipiente proyecto pedagógico.
- Corresponde ese tiempo, a los primeros seis años de funcionamiento de la Secretaría de Planeación del CCH que tuvo entre sus tareas prioritarias, la de apoyar la formación de profesores.
- Durante ese sexenio se crea en la UNAM la Dirección General de Asuntos del Personal Académico que proporciona un respaldo económico al programa de formación de profesores en el Colegio.

Las condiciones antes mencionadas permiten hablar de una etapa o época en la formación de profesores del bachillerato del CCH, cuyo estudio puede proporcionar elementos de juicio sobre las actividades de formación realizadas bajo las circunstancias concretas que se presentaron durante esos años, las cuales parecen haber sido favorables.

Por otro lado, la formación de profesores en el bachillerato, es parte de un problema más amplio y generalizado como es la formación de profesores universitarios el cual hasta ahora, tiene características de permanencia en nuestro país.

Agradezco anticipadamente tu colaboración

---

\* Esta misma introducción se utilizó verbalmente para los cuatro grupos de personas entrevistadas.



### Asistentes a los Cursos

1. Modalidades dentro de la formación de profesores realizada en 1977 a 1982 que tuvieron mayor impacto en tu área/plantel.
  - Cursos de actualización metodológica y en contenidos.
  - Formación pedagógica
  - Formación en la investigación educativa
  - Maestría en matemática educativa
  - Congresos, encuentros, seminarios, foros, otras.
2. Si hubo impacto, en qué se manifestó
3. Qué enfoque, ideología o corriente de pensamiento te parece que predominó en la formación de profesores.
4. A qué crees que se debió el predominio de esa corriente.
5. A qué tipo de necesidades de los profesores te parece que se pretendió atender con las actividades de formación de 1977 a 1982.
6. Según tu opinión, los profesores que asistían a actividades de formación, por qué lo hacían?.
7. Qué obstáculos pueden haber estado presentes de 1977 a 1982 en los profesores que no participaron en actividades de formación.
8. Qué piensas de la organización de los cursos durante los años de 1977 a 1982.
9. Qué aspectos de la formación de los profesores te parece que no fueron suficientemente atendidos de 1977 a 1982.
10. Qué cursos tomaste y qué profesores los impartieron.

Si deseas agregar algo más relacionado con el tema de formación de profesores en el bachillerato del CCH, te lo agradecería.

### Profesores de los Cursos

1. Curso o cursos que impartiste a los profesores del bachillerato del CCH de 1977 a 1982.
2. Respuesta de los profesores al curso.
3. Qué motivos consideras que tuvieron los profesores para asistir a cursos.
4. Qué obstáculo pueden haber estado presentes en los profesores del bachillerato del CCH que no asistían a actividades de formación de profesores de 1977 a 1982.
5. Qué tipo de necesidades te parece que se pretendió atender con las actividades de formación de 1977 a 1982 que fundamentalmente fueron:
  - Cursos de actualización metodológica y en contenidos.
  - Formación pedagógica
  - Formación en la investigación educativa.
  - Maestría en matemática educativa.
  - Congresos, encuentros, seminarios, foros.
6. Qué aspectos de la formación de profesores te parece que no fueron suficientemente atendidos con las actividades de formación realizadas de 1977 a 1982.
7. Qué impresión te quedó de la organización de los cursos en el tiempo en que participaste como profesor de ellos.

Si deseas agregar algo más relacionado con el tema de formación de profesores en el bachillerato o del CCH, te lo agradecería.

### Funcionarios

1. Modalidades dentro de la formación de profesores realizada de 1977 a 1982 que tuvieron mayor impacto en los profesores.
  - Cursos de actualización metodológica y en contenidos
  - Formación pedagógica
  - Formación en la investigación educativa
  - Maestría en matemática educativa.
  - Congresos, encuentros, seminarios, foros.
2. Si hubo impacto, en qué se manifestó.
3. Qué enfoque, ideología o corriente de pensamiento te parece que predominó en la formación de profesores.
4. A qué crees que se debió el predominio de esa corriente.
5. A qué tipo de necesidades de los profesores te parece que se pretendió atender con las actividades de formación de 1977 a 1982.
6. Según tu opinión, los profesores que asistían a actividades de formación ¿por qué lo hacían?
7. Qué obstáculos pueden haber estado presentes de 1977 a 1982 en los profesores que no participaron en actividades de formación.
8. Que piensas de la respuesta de los profesores en general, a las actividades de formación que estuvieron a su disposición de 1977 a 1982.
9. Qué aspectos de la formación de profesores te parece que no fueron suficientemente atendidos de 1977 a 1982.

Si deseas agregar algo más, relacionado con el tema de formación de profesores en el bachillerato del CCH, te lo agradecería.

### Participantes en la Organización de Actividades de Formación

1. Modalidades dentro de la formación de profesores realizada de 1977 a 1982 que tuvieron mayor impacto en los profesores.
  - Cursos de actualización metodológica y en contenidos.
  - Formación pedagógica.
  - Formación en la investigación educativa.
  - Maestría en matemática educativa.
  - Congresos, encuentros, seminarios, foros, otras.
2. Si hubo impacto, en qué se manifestó.
3. Qué enfoque, ideología o corriente de pensamiento te parece que predominó en la formación de profesores.
4. A que creas que se debió el predominio de esa corriente.
5. A qué tipo de necesidades de los profesores te parece que se pretendió atender con las actividades de formación de 1977 a 1982.
6. Según tu opinión, los profesores que asistían a las actividades de formación ¿por qué lo hacían?
7. Qué obstáculos pueden haber estado presentes de 1977 a 1982 en los profesores que no participaron en actividades de formación.
8. Qué piensas de la respuesta de los profesores en general, a las actividades de formación que estuvieron a su disposición de 1977 a 1982.
9. Qué aspectos de la formación de profesores te parece que no fueron suficientemente atendidos de 1977 a 1982.

Si deseas agregar algo más relacionado con el tema de formación de profesores del bachillerato del CCH, te lo agradecería.

PUNTOS SOBRE LOS CUALES SE BUSCO INFORMACION  
EN LA REVISION DOCUMENTAL

1. ¿Qué necesidades de formación existen en los profesores de bachillerato del CCH?
2. ¿La formación que reciben los profesores responde a sus necesidades?
3. ¿Se ha visto algún resultado de la formación de profesores en el CCH?
4. ¿Cómo debería ser la formación de profesores del bachillerato en cuanto a contenidos?
5. ¿Cuáles deberían ser los medios de formación de profesores del bachillerato del CCH?
6. ¿Qué condiciones debe tener el profesor para aprovechar los medios de formación que se le proporcionan?
7. ¿Se manifiestan posiciones políticas sobre la formación de profesores?
8. ¿Hay coherencia entre la formación que se da al profesor del CCH y la formación que según el modelo educativo del Colegio se le debe proporcionar a los alumnos?
9. ¿Existe una corriente ideológica predominante en la formación de profesores?
10. ¿Por qué motivo asistieron los profesores del CCH a los cursos de formación?
11. ¿Cuántos de los profesores del CCH por plantel y por área escribieron sobre la formación de profesores del Colegio, de 1977 a 1982?

ANEXO 3

**Personas entrevistadas para el estudio de caso**

1. Alba Angeles Angeles. Profesora del Area de Historia en el Plantel Sur y Excoordinadora del Area de Historia en ese mismo plantel. Secretaria Auxiliar Académica del Area de Historia en la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH.
2. José de Jesús Bazán Levy. Profesor del Area de Talleres en el Plantel Naucalpan. Director del Plantel Naucalpan de 1975 a 1983. Secretario de Divulgación del CCH. Secretario de Planeación del CCH en 1988.
3. Alicia Bonfil Castro. Profesora del Area de Matemáticas en el Plantel Sur.
4. Luis Carreón Ramírez. Profesor del Area de Historia en el Plantel Vallejo. Secretario de Planeación del CCH 1986-1987
5. Rafael Carrillo Aguilar. En el Plantel Naucalpan, profesor del Area de Historia y Secretario Docente. Posteriormente Secretario Auxiliar de la Secretaría Académica del CCH y actual Director del Plantel Naucalpan.
6. Efraín Cruz Marín. Profesor del Area de Ciencias Experimentales en el Plantel Sur.
7. Magdalena Cuspinera. Profesora de Ciencias Experimentales en el Plantel Vallejo. Jefa del Departamento de Maestros en la Secretaría de Planeación de 1977 a 1982. Impartió cursos y coordinó varias actividades dentro del Programa de Formación de Profesores.
8. Ma. del Carmen Chaparro. Integrante del Departamento de Maestros de la Secretaría de Planeación. Organizadora de cursos en el Programa de Formación de Profesores del CCH.

9. Ernesto García Palacios. Profesor del Area de Talleres en el Plantel Oriente. Secretario Académico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Secretario de Divulgación del CCH en 1988.
10. Eunice Gómez Salas. Profesora del Area de Ciencias Experimentales en el Plantel Naucalpan y posteriormente en el Plantel Sur.
11. Jorge González Teyssier. Profesor del Area de Historia en el Plantel Vallejo, Director del mismo Plantel de 1977 a 1984. Actual Secretario Académico de la Unidad de los Ciclos Profesional y de Posgrado del CCH.
12. Sergio Hernández Díaz. Profesor del Area de Talleres en el Plantel Naucalpan. Integrante del Departamento de Alumnos de la Secretaría de Planeación del CCH. Profesor en el Programa de Formación de Profesores del CCH.
13. Lucía Herrero. Profesora en el Area de Talleres del Plantel Azcapotzalco. Durante cinco años, encargada del Area de Tecnología Educativa en la ENEP Acatlán. Profesora en el Programa de Formación de Profesores del Colegio de Bachilleres. Asesora en reestructuración curricular de la UAM Azcapotzalco.
14. Alfonso López Tapia. Profesor del Area de Ciencias Experimentales en el Plantel Azcapotzalco; Secretario General de Plantel Encargado de la Dirección de 1973 a 1976; Director de la Unidad Académica del Bachillerato del CCH de 1977 a 1982. Secretario General del CCH de 1983 a 1986. Coordinador del CCH en 1988.
15. Anamaría Mantilla Caballero. Profesora de Inglés en el Plantel Vallejo. De 1976 a 1981 integrante del Departamento de Maestros de la Secretaría de Planeación. Ocupó en la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, el cargo de Jefe del Departamento de Desarrollo Académico.

16. Manuel Márquez Fuentes. Director de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del CCH de 1981 a 1988.
17. Elsa Martínez. Profesora del Area de Historia en el Plantel Sur.
18. Luis Melín Calleros. Profesor del Area de Ciencias Experimentales en el Plantel Vallejo.
19. Nancy Miravete Novelo. Profesora del Area de Ciencias Experimentales en el Plantel Naucalpan y posteriormente en el Plantel Sur.
20. Flor de María Muñozcano. Profesora del Area de Talleres en el Plantel Oriente y después en el Plantel Sur. Integrante del Departamento de Investigación de la Secretaría de Planeación del CCH y posteriormente responsable del equipo de apoyo académico de la misma Secretaría. Impartió cursos de integración al CCH dentro del Programa de Formación de Profesores.
21. Rocío Navarro. Integrante del Departamento de Maestros de la Secretaría de Planeación del CCH. Organizó e impartió y evaluó cursos en el Programa de Formación de Profesores del CCH.
22. Consuelo Ortiz de Thomé. Profesora en el Area de Ciencias Experimentales en el Plantel Sur. Directora del Plantel Sur de 1977 a 1983. Directora de la Unidad Académica del ciclo de Bachillerato de 1983 a 1986.
23. David Pantoja Morán. Secretario General del CCH de 1974 a 1976. Director de la Unidad Académica del Bachillerato en 1976. Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1977 a 1982. Director General de Educación Superior en la SEP de 1983 a 1986.
24. Rosario Preiser Rodríguez. Profesora del Area de Matemáticas en el Plantel Sur. Secretaria Auxiliar del Area de Matemáticas en la Coordinación del CCH.



25. Juan Recio Zubieta. Profesor del Area de Matemáticas del Plantel Sur y del Plantel Azcapotzalco. Director del Plantel Azcapotzalco de 1980 a 1988.
26. Ignacio Rodríguez Robles. Profesor del Area de Ciencias Experimentales del Plantel Azcapotzalco. Director del mismo plantel de 1977 a 1980.
27. Rosa María Santos Rochín. Jefe del Departamento de Alumnos de la Secretaría de Planeación. Impartió cursos de capacitación pedagógica en el Programa de Formación de Profesores.
28. Rafael Velázquez Campos. Profesor de Ciencias Experimentales en el Plantel Vallejo. Director de ese mismo plantel de 1973 a 1978. Secretario General del CCH de 1976 a 1980. Jefe del Departamento de Investigación en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM y Actualmente Director de dicho Centro.
29. María Elena Villafuerte. Profesora del Area de Ciencias Experimentales en el Plantel Oriente.
30. Carmen Villatoro Alvaradejo. Profesora del Area de Historia en el Plantel Vallejo y posteriormente en el Plantel Sur. Secretaria General del CCH en 1981, 1982 y 1988.
31. Frida Zacula Sampieri. Profesora del Area de Talleres y Secretaría Docente en el Plantel Oriente. Actualmente Secretaria Académica de la Unidad Académica del Bachillerato.
32. Juan Zorilla Alcalá. Integrante del Departamento de Investigación de la Secretaría de Planeación. Profesor de metodología de investigación en el Programa de Formación de Profesores.

**CURSOS IMPARTIDOS EN EL PROGRAMA DE FORMACION  
DE PROFESORES DEL BACHILLERATO DEL CCH, DE 1977 A 1982\***

**I. Cursos de actualización en contenidos y metodología.**

**1977**

Actualización en Química.  
Problemas Lógico-Epistemológicos de la Ciencia.  
Problemática Educativa en Matemáticas.

**1978**

Actualización en Ciencias Sociales.  
Actualización en Método Científico Experimental  
Lógica de Primer Orden.

**1978-1979**

Electrónica e Instrumentación General en Psicología.  
Actualización para Profesores en Ciencias Sociales.  
Actualización en Método Científico Experimental.  
Elaboración de Material Didáctico (Microscopía).

**1979**

Educación Sexual para Maestros del CCH.  
Problemas del Método en las Ciencias Sociales.  
Metodología en las Ciencias Experimentales.  
Elementos de Teoría Lingüística.  
Bioquímica.  
Análisis Teórico de la Educación en América Latina.  
Elementos de Teoría Lingüística II.  
Elementos de Teoría Lingüística III.

---

\* El número de cursos impartidos es mayor que el número de títulos que aparecen porque en los que corresponden a formación pedagógica, por ejemplo, se dió el caso de repetir varias veces en un año el mismo curso en los diferentes planteles.

Biología I.

Biología II.

Física para Maestros de Método Experimental

1980

Investigación Documental

Actualización sobre Comprensión de Lectura

Programación para Profesores de Física y Química

Tópicos Selectos de Bioquímica y Física

Teoría cuántica

Método Estadístico

Física Experimental y su Enseñanza I.

Física Experimental y su Enseñanza II.

Análisis del Discurso

Estequiometría

Física para Maestros del Area de Ciencias Experimentales

Seminario de Análisis de la Obra Literaria

Corrientes Filosóficas del Siglo XX

Historia Reciente de México

Mecánica

Termodinámica

Cálculo Diferencial e Integral

Métodos Estadísticos no-Paramétricos

Teoría del Conocimiento

Desarrollo Económico de México en el Siglo XX

1981

Temas Selectos de Química Inorgánica

Taller de Creatividad Científica

Categorías Fundamentales para el Análisis del Capitalismo

Demostraciones y Experimentos en Física

1982

Análisis de Fragmentos Discursivos  
Química Experimental  
Historia de las Matemáticas  
Traducción y Comprensión de Textos en Inglés

II. Cursos de Formación Pedagógica

1978

Elaboración de Objetivos de Aprendizaje

1979

Elaboración de Material Didáctico  
Teorías del Aprendizaje  
Elaboración de Objetivos de Aprendizaje  
Selección y Organización de Experiencias de Aprendizaje  
Evaluación del Aprovechamiento Escolar  
Programación de un Curso Semestral en el CCH  
Técnicas de Conducción Grupal

1980

Diseño de Programas de Asignatura para el Plan de Estudios del Bachillerato  
Didáctica de las Ciencias Experimentales  
Estadística Aplicada a la Docencia  
Didáctica de Talleres de Redacción y Lectura  
Taller de Elaboración de Objetivos de Aprendizaje  
Curso Básico de Didáctica  
Seminario sobre Didáctica de las Matemáticas  
Didáctica de los Talleres de Redacción y Lectura  
Selección y Organización de Experiencias de Aprendizaje  
Didáctica de las Ciencias Sociales  
Didáctica del Lenguaje  
Hacia una Didáctica General

**1981**

Enseñanza de la Estadística en el Nivel Medio Superior  
Estrategias de Comprensión de Textos en Inglés  
Estadística Aplicada a la Ecología  
Algunos Temas sobre Movimiento  
Origen y Evolución de la Vida  
Conflictos en el Mundo Actual  
Algunas Concepciones acerca del Estado: Lenin, Gramsci y Poulantzas  
Taller de Lectura de El Deslinde  
Teoría del Conocimiento  
Traducción y Comprensión de textos en Inglés  
Literatura Clásica Latina  
Electroquímica  
Curso introductorio de Programación (computación)  
Física Experimental y su Enseñanza III  
Análisis Estructural del Texto Literario  
La Naturaleza del Hombre a la Luz de su Origen Biológico  
Filosofía de Hegel, Feuerbach y Marx  
Actualización en Lógica II  
Paralelos y Convergencias Literatura, Historia y Filosofía  
Actualización en Lógica III.

**1982**

Introducción al Diseño y Análisis de Experimentos  
Aplicaciones en Electroquímica  
Uso de la Microcomputadora en Apoyo a las Labores Docentes  
Literatura y Sociedad  
Problemas de la Enseñanza de la Historia  
México en la Época de la Reforma  
Diferentes Enfoques de la Comunicación  
Empleo de Equipo Técnico de Laboratorio

1981

Calificación de Exámenes por Computadora.  
Elaboración y Uso de Material Audio-Visual  
Diseño Experimental en Procesos de Aprendizaje.  
Taller de Diseño y Producción de Programas Audio-Visuales.  
Coordinación de Grupos de Situación de Aprendizaje.  
Metodología Didáctica  
Educación y Desarrollo del Adolescente.  
Diseño de Programas de Asignatura para el Plan de Estudios del  
Bachillerato del CCH.

1982

Coordinación de Grupos en Situación de Aprendizaje  
Integración al proyecto educativo del CCH.

### III. Cursos de Iniciación a la Investigación Educativa.

1978

Metodología de la Investigación Científica

1979

Introducción a la Investigación Pedagógica

1980

Introducción a la Investigación Pedagógica Aplicada a la Presentación de un Proyecto de Trabajo.

Introducción a la Metodología de la Investigación Social

Introducción a la Metodología de la Investigación Social Aplicada.

1981

Instrumentos de Investigación Social I.

Instrumentos de Investigación Social II.

1982

Estadística Elemental Aplicada a la Investigación Educativa.  
Iniciación a la Investigación Educativa.

FUENTES: Secretaría de Planeación. Informe 1977-1980. Colegio de Ciencias y Humanidades. Coordinación.

Rodríguez Roberto.- "Algunas Estadísticas sobre los Cursos de Formación Docente en el Bachillerato del CCH" en: Cuadernos del Colegio Núm. 25. Colegio de Ciencias y Humanidades.