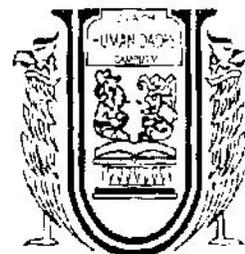




UN-A-CH
BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES



CAMPUS VI

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS
ASIGNATURAS DE CORTE FILOSÓFICO: ÉTICA Y VALORES I Y II,
EN EL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS, PLANTELES 01
TERÁN Y 13 ORIENTE

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:
DIANA LIZBETH RUIZ RINCÓN

DIRECTOR DE TESIS:
DR. RAÚL TREJO VILLALOBOS

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS: DICIEMBRE 2011



NO. ACC. BC133295
SISTEMA DE REGISTRO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CHIAPAS
DONACION



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI

COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO

Oficio No. CIP/762/2011
Diciembre 14 de 2011.

C. DIANA LIZBETH RUIZ RINCÓN
EGRESAA DE LA MAESTRIA
EN EDUCACIÓN
7ª PROMOCIÓN
MATRÍCULA: 10161017
TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: "DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑAZA DE LAS ASIGNATURAS DE CORTE FILOSÓFICO: ÉTICA Y VALORES I Y II, EN EL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS, PLANTELES 01 TERÁN Y 13 ORIENTE", se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos de su tesis de grado y dos electrónicos (disco compacto), de los cuales deberá entregar uno impreso y un disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, y un (disco compacto) a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

ATENTAMENTE
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

MTRA. ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ RIVERA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACION Y POSGRADO.



VO. BO.
DRA. LETICIA PONS BONALS
COORDINADORA.

C.c.p.- Archivo Minutario.

AGRADECIMIENTOS:

A Mario Gabriel Ruiz Orozco.

Mi padre.

Quien ha estado presente, constante y preciso.

A Guadalupe Asunción Rincón Abadía

Mi madre.

Por su apoyo y soporte en estos tiempos.

A mis hermanos Mario y Sonia.

A ICG, a quien hace más de 15 años le prometí esto.

A los Doctores Juan Carlos Cabrera y Leticia Pons,
por todos los apoyos brindados.

A los docentes que me compartieron
dentro y fuera del aula, experiencias y saberes.

Al Dr. Raúl Trejo, por su confianza.

ÍNDICE DE ANEXOS

Número	Nombre	Pág.
I	Mapa curricular DGB	i
II	Organigrama DGCOBACH	ii
III	Decreto de Creación COBACH	iii
IV	Ley del COBACH	vi
V	Manua de inducción	vii
VI	Manual de organización	viii
VII	Certificado de terminación de estudios Matrícula 937006039	ix
VIII	Mapa curricular del Bachillerato General	x
IX	Mapa curricular del Sistema de Educación Abierta	xi
X	Mapa curricular de Bachillerato Intercultural	xii
XI	Mapa curricular de Educación Media Superior a Distancia	xiii
XII	Mapa Conceptual de la Asignatura de Ética y Valores I-2004	xiv
XIII	Mapa Conceptual de la Asignatura de Ética y Valores II-2004	xv
XIV	Concentrado Docentes DGCOBACH Plantelos 0 ^a -Terán y 13 Oriente	xvi
XV	Convocatoria 5 ^a Generación PROFORDEMS	xix
XVI	Estructura del Diplomado PROFORDEMS	xx
XVII	IES responsables de PROFORDEMS	xxi
XVIII	Questionario dirigido a Docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y II	xxx
XVIII-a	Bloque A: Información personal	xxxvi
XVIII-b	Bloque B: Información profesional	xxxvii
XVIII-c	Bloque C: Percepción de la RIEMS	xxxix
XVIII-d	Bloque D: Práctica docente	xlii
XVIII-d1	Sub-bloque D.1: Auto diagnóstico	xliv
XVIII-d2	Sub-bloque D.2: Cómo considera su dominio de la asignatura de Ética y Valores	xlvi
XVIII-d3	Sub-bloque D.3: Material didáctico de apoyo al docente	xlvii
XIX	Entrevista Semiestructurada dirigida a Docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y II	xlix
XX	Concentrado de docentes obtenido en visitas	l
XXI	Relación de docentes que imparten la asignatura de Ética y Valores en los Plantelos de la Zona Centro Fraylesca	li

IV-3	Bloque B-1.....	167
IV-4	Comparativo de perfiles.....	168
IV-5	Bloque B-2.....	173
IV-6	Unidades que integran el diplomado en competencias docentes de nivel medio superior.....	178
IV-7	Docentes que participan en la 5ª Generación del Diplomado en competencias docentes en el nivel medio superior por institución y sede.....	179
IV-8	Competencias y principales atributos del perfil del docente del SNB.....	189
IV-9	Competencias docentes, acuerdo no. 447 RIEMS y Philippe Perrenoud.....	192
IV-10	Relación de docentes que participaron en el diseño de la guía didáctica de Ética y Valores I.....	200
IV-11	Año de ingreso y antigüedad.....	213

GRÁFICAS

IV-a	Docentes cantidad y género.....	164
IV-b	Edad de los docentes.....	165
IV-c	Cumplimiento del perfil Profesiográfico.....	169
IV-d	Formación en competencias y Ética y Valores.....	174
IV-e	Nivel de participación del docente en la RIEMS.....	208
IV-f	1. Conocer la RIEMS.....	210
IV-g	2. Consulta libros, publicaciones y artículos sobre la reforma.....	210
IV-h	3. Consulta internet y otras fuentes de información en busca de información actual sobre la reforma.....	211
IV-i	4. Me involucro con mis compañeros docentes e intercambiamos opiniones y sugerencias sobre la reforma.....	211
IV-j	5. Comparto con mis colegas información para mejorar la práctica docente, en relación a lo que indica la RIEMS.....	212
IV-k	La participación docente en el marco de ésta reforma. Una autoevaluación.....	212
IV-l	1. Organiza y anima situaciones de aprendizaje.....	216
IV-m	2. Gestiona la progresión de los aprendizajes.....	217
IV-n	3. Elabora y hace evolucionar los dispositivos de diferenciación.....	218
IV-ñ	4. Implica a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.....	219
IV-o	5. Trabaja en equipo.....	220
IV-p	6. Participa en la gestión de la escuela.....	221
IV-q	7. Informa e implica a los padres.....	222
IV-r	8. Usa las nuevas tecnologías.....	223
IV-s	9. Afronta los deberes y los dilemas éticos de la profesión.....	224
IV-t	10. Organizar la propia formación continua.....	225
IV-u	El programa de estudios de la asignatura lo describo.....	226
IV-v	Mi dominio de programa de la asignatura es.....	227
IV-w	Mi participación en el desarrollo del programa de estudios de la asignatura fue.....	227
IV-x	Mi participación en el desarrollo del material didáctico de la asignatura fue.....	228
IV-y	El trabajo colaborativo en la academia a la que pertenece la asignatura lo describo como.....	228

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS

# Nombre	Pág.
CAPÍTULO 1: LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	
I-1 Innovaciones educativas	18
I-2 Diagrama del MCC	28
I-3 Esquema del Marco Curricular Común	31
I-4 Esquema de competencias requeridas por subsistema	32
I-5 Niveles de concreción de la RIEMS	33
I-6 Procesos para la certificación del SNB en la RIEMS	35
I-7 Tipos de competencias que señala la RIEMS	45
CAPÍTULO 2: EL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO	
II-1 Subsistemas que integran el SNB	56
II-2 Estructura de la educación en México	64
II-3 Síntesis del mapa curricular de la dirección general de bachillerato	72
CAPÍTULO 3: LAS ASIGNATURAS DE ÉTICA Y VALORES I Y II EN EL COBACH	
III-1 Programas de estudios del componente básico por competencias	103
III-2 Competencias genéricas en la asignatura de Ética y Valores I	111
III-3 Organización por campo disciplinar	112
III-4 Competencias disciplinares básicas del campo de Ciencias Sociales	113
III-5 Ubicación de la materia y relación con las asignaturas en el plan de estudios	114
III-6 Desempeños del estudiante por bloques	115
III-7 Objetos de aprendizaje por bloque	116
III-8 Competencias disciplinares básicas del campo de ciencias sociales, por bloque de aprendizaje	117
III-9 Material didáctico por bloques	120
III-10 Competencias disciplinares básicas del campo de ciencias sociales	123
III-11 Ubicación de la materia y relación con las asignaturas en el plan de estudios	125
III-12 Desempeños del estudiante por bloques	126
III-13 Objetos de aprendizaje por bloque	127
III-14 Competencias disciplinares básicas del campo de ciencias sociales, por bloque de aprendizaje	128
III-15 Material didáctico por bloques	130
III-16 Contenido temático de la asignatura de Ética y Valores I Programa de Estudios 2004	140
III-17 Contenido temático de la asignatura de ética y valores II Programa de Estudios 2004	147
III-18 Elementos de análisis	153
CAPÍTULO 4: EL DOCENTE DE LAS ASIGNATURAS DE ÉTICA Y VALORES I Y II: un análisis al sentido que dan a su práctica	
IV-1 Ubicación de planteles por coordinación	158
IV-2 Bloque A	165

4.3.1.5	Dominio de los contenidos de la asignatura.....	226
4.3.2	Entrevistas.....	230
	Entrevista A-02.....	232
	Entrevista B-01.....	237
	Entrevista A-04.....	244
	Entrevista B-03.....	246
	Entrevista A-01.....	251
	Entrevista B-05.....	254
4.3.3	Análisis e interpretación.....	262
CONCLUSIONES.....		265
Bibliografía.....		273
Anexos.....		285

3.1.3	Bachillerato Intercultural.....	98
3.1.4	Educación Media Superior a Distancia.....	100
3.2	Programas de Estudios del Componente Básico Vigente en el BG.....	102
3.2.1	Características.....	103
3.2.2	Modelo que lo fundamenta.....	105
3.3	Ética y Valores I.....	108
3.3.1	Características.....	109
3.3.2	Material de apoyo al docente.....	118
3.4	Ética y Valores II.....	120
3.4.1	Características.....	122
3.4.2	Material de apoyo al docente.....	129
3.5	La apreciación de la reforma en los nuevos programas de estudios.....	130
3.6	Programa de Estudios anterior 2004 en el BG.....	132
3.6.1	Características.....	133
3.6.2	Modelo que lo fundamenta.....	136
3.7	Ética y Valores I.....	137
3.7.1	Características.....	139
3.7.2	Material de apoyo al docente.....	143
3.8	Ética y Valores II.....	144
3.8.1	Características.....	146
3.8.2	Materiales de apoyo al docente.....	151
3.9	Similitudes y diferencias entre ambos programas.....	153

CAPÍTULO 4: EL DOCENTE DE LAS ASIGNATURAS DE ÉTICA Y VALORES I Y II: un análisis al sentido que dan a su práctica..... 156

4.1	Zona Centro Fraylesca. Campo de estudio.....	156
4.1.1	Plantel 01 Terán.....	160
4.1.2	Plantel 13 Oriente.....	162
4.2	Descripción del profesorado.....	164
4.2.1	Perfil.....	166
4.2.2	Estrategias de formación.....	170
4.2.2.1	Actualización.....	172
4.2.2.2	PROFORDEMS.....	175
4.2.2.2.1	Competencias personales.....	180
4.2.2.2.2	Competencias profesionales.....	183
4.2.2.2.3	Competencias docentes.....	187
4.2.2.2.4	Competencias disciplinares.....	193
4.2.3	Material de apoyo.....	197
4.2.3.1	Bibliografía básica.....	197
4.2.3.2	Guía Didáctica de Ética y Valores I.....	198
4.3	Análisis del sentido que los docentes dan a su práctica a través de los instrumentos.....	200
4.3.1	Cuestionarios. Un Auto diagnóstico.....	202
4.3.1.1	Percepción de la RIEMS.....	203
4.3.1.2	La participación docente en el marco de la reforma. Una Autoevaluación.....	209
4.3.1.3	La Práctica docente. El docente en el contexto institucional.....	213
4.3.1.4	Auto diagnóstico de competencias docentes.....	214

**DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS
ASIGNATURAS DE CORTE FILOSÓFICO: ÉTICA Y VALORES I Y II, EN EL
COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS, PLANTELES 01 TERÁN Y 13
ORIENTE**

	Pág.
Índice de Cuadros y Gráficas.....	4
Índice de Anexos.....	6
Glosario.....	7
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1: LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	16
1.1 Antecedentes de la RIEMS.....	16
1.2 Qué es la RIEMS.....	23
1.3 Cómo se conforma.....	27
1.4 Qué la fundamenta.....	36
1.4.1 Definición de competencia.....	36
1.4.2 Enfoque por competencias.....	40
1.5 Tipos de competencias.....	44
1.6 Opiniones del Observatorio Filosófico de México sobre la RIEMS y su enfoque por competencias.....	51
CAPÍTULO 2: EL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO.....	54
2.1 Qué es el SNB.....	54
2.2 Subsistemas y Direcciones Generales que integran el SNB.....	56
2.3 La Dirección General de Bachillerato.....	59
2.3.1 Subsistemas coordinados de la DGB: tipos y modalidades.....	63
2.3.2 Programas de Estudio.....	68
2.3.3 Mapas curriculares.....	70
2.3.4 Las Competencias Genéricas en el Estudiante de Bachillerato General.....	73
2.3.5 Profesiogramas.....	74
2.4 El Colegio de Bachilleros de Chiapas.....	78
2.4.1 Historia.....	78
2.4.2 Reformas recientes del Bachillerato General.....	80
2.4.3 Misión, Visión y Valores.....	82
2.4.4 Las Coordinaciones.....	83
2.4.5 Marco Jurídico.....	83
2.4.6 Modalidades.....	85
2.4.7 Programa de Estudios.....	87
CAPÍTULO 3: LAS ASIGNATURAS DE ÉTICA Y VALORES I Y II EN EL COBACH.....	90
3.1 Mapas Curriculares.....	90
3.1.1 Bachillerato General.....	92
3.1.2 Sistema de Educación Abierta.....	95

GLOSARIO

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BG	Bachillerato General
BI	Bachillerato Intercultural
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEB	Centros de Estudios de Bachillerato
CB	Colegio de Bachilleros
COBACH	Colegio de Bachilleres de Chiapas
COBAO	Colegio de Bachilleres de Oaxaca
COTABA	Colegio de Bachilleres de Tabasco
COBAEV	Colegio de Bachilleres de Veracruz
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CFB	Componente de Formación Básica
CFT	Componente de Formación para el Trabajo
CFP	Componente de Formación Propedéutico
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAEMS	Consejo Nacional de Educación Media Superior
CBN	Currículum Básico Nacional
CMN	Currículum Marco Nacional
DOF	Diario Oficial de la Federación
DG	Dirección General
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGCFT	Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo
DGECyTM	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología de Mar
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGEST	Dirección General de Educación Secundaria Técnica
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

DGCOBACH	Dirección General del Colegio de Bachilleres de Chiapas
EMS	Educación Media Superior
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
EPPIS	Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas
IES	Instituciones de Educación Superior
IESCAS	Instituto de Enseñanza Superior en Contaduría y Administración
IEP	Instituto de Estudios de Posgrado
IESCH	Instituto de Estudios Superiores de Chiapas
MCC	Marco Curricular Común
MS	Media Superior
NMS	Nivel Medio Superior
OFM	Observatorio Filosófico de México
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PREFECOS	Preparatorias Federales por Cooperación
PROFORDEMS	Programa de Formación Docente de Educación Media Superior
RIEMS	Reforma de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEA	Sistema de Educación Abierta
SEMS	Sistema de Educación Media Superior
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNICACH	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
UVM	Universidad del Valle de México
UNISUR	Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

“No basta ser filósofo o tener el gusto por la filosofía, no es suficiente haber estudiado filosofía para estar en condiciones de enseñarla; es necesario siempre, antes de emprender cualquier clase o tipo de empresa, realizar un diagnóstico de la situación, que nos permita dilucidar el terreno por el cual andaremos, de forma tal, que podamos aprovechar tanto las oportunidades como los desafíos”. Diana Ruiz.

La presente tesis realizada en el programa de la Maestría en Educación, es un estudio de caso que tiene como objetivo principal presentar un diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en las asignaturas de corte filosófico: Ética y Valores I y II, en el colegio de bachilleres de Chiapas, planteles 01-Terán y 13-Oriente.

Si bien la intención del presente trabajo es colaborar con los que hoy en día se desempeñan como docentes de las asignaturas de corte filosófico, a través de una investigación que permita recuperar el sentido que los docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y II dan a su práctica, sumando a dicho diagnóstico su desarrollo académico como generador inicial del sentido que se da al nuevo enfoque por competencias que propone la nueva reforma, dentro de un contexto de educación superior donde no se oferta ningún tipo de formación filosófica y se encuentra aún en desarrollo el proceso de formación en el nuevo enfoque.

La presente investigación tendrá una metodología cualitativa, y usando instrumentos de recolección de información como la entrevista semiestructurada, el cuestionario y el análisis de contenidos. Buscando elementos de interpretación de los fenómenos que se triangulan entre RIEMS, COBACH y el docente, con el

objeto de poder aportar elementos que sirvan al diagnóstico de la situación de la enseñanza de las asignaturas de corte filosófico: Ética y Valores I y II, en el Colegio de Bachilleres de Chiapas, Planteles 01 Terán y 13 Oriente.

El paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico o interpretativo, consiste en el conocimiento como resultado de la interrelación de puntos de vista subjetivos con el contexto histórico-cultural en los que se localiza. En este mismo sentido, el enfoque hermenéutico permitirá comprender, describir e interpretar las particularidades del contexto y sus dimensiones, a fin de complementar la información que recupere dicho diagnóstico.

En el Marco conceptual nos encontramos con conceptos circundantes, que permitirán dotar de carga de significado al concepto primario: el diagnóstico; y con los que se verá relacionado a lo largo de la presente investigación serán los del perfil o profesiogramas, competencias, competencias docentes, sentido, significación, formación, estrategias de formación, etc.; estos conceptos impactan directamente en el objeto principal de este trabajo, esto es, realizar un diagnóstico sobre el estado actual que guarda la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres de Chiapas, donde el docente será descrito considerando el perfil que posea hasta el momento de su abordaje.

Específicamente, el perfil o profesiogramas, se entenderán pues, como las características que tienen los docentes que habrán de ser abordados; éstas características son de tipo cualitativas como: generales, grado de estudios, experiencia docente, estrategia de formación, etc.

En este sentido cabrá delimitar los planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas que serán el Marco contextual donde se llevarán a cabo la selección de los docentes que serán entrevistados de manera anónima. Estos planteles son:

Nombre del Plantel	No. de Docentes
1. Plantel 001 Tuxtla-Terán	6
2. Plantel 013 Tuxtla – Oriente	5

El número de docentes será indicativo. La elección de los informantes claves será mediante elementos selectivos, esto es: los docentes más próximos a la capital del estado, lo hacen mejor pues tienen la información y más cerca, a diferencia del resto; perfil profesiográfico, aclarando que la población serán los sujetos y se habla de planteles como primer momento, ya que son el universo de estudio. Además de ser los dos planteles más representativos del subsistema a decir de las autoridades y la sociedad.

Por ello, un diagnóstico de la situación de la enseñanza de las asignaturas de corte filosófico: Ética y Valores I y II, en el Colegio de Bachilleres de Chiapas. Planteles 01 Terán y 13 Oriente, permitirá dar cuenta del lugar que guardan las asignaturas filosóficas en este nuevo enfoque por competencias, donde será un elemento determinante el perfil de los docentes de éstas asignaturas, que comprende no sólo la formación o actualización en conocimientos filosóficos, sino también del mismo enfoque por competencias.

En el primer capítulo abordaremos la Reforma Integral de Educación Media Superior, la RIEMS, sus alcances en la EMS. esto es: cómo entiende la RIEMS el

enfoque por competencias que es el que implementa en los programas educativos como modelo para un funcionamiento homogeneizador de los subsistemas, así como la política educativa que permea a la reforma y que ha desaparecido a las humanidades de los planes de estudio, lo que conlleva a una tendencia a la extinción de las asignaturas de corte filosófico. Éste primer capítulo estará integrado por los antecedentes de la RIEMS, su definición y cómo se conforma, el modelo que lo fundamenta; pasando por la definición del concepto de competencia y tipos de competencia, cerraremos el primer capítulo citando las opiniones del Observatorio Filosófico de México sobre la RIEMS y su enfoque por competencias, a manera de tener un marco de referencia más amplio para los siguientes capítulos.

El segundo capítulo denominado El Colegio de Bachilleres de Chiapas en el contexto del Sistema Nacional de Bachillerato nos permite ofrecer al lector los pormenores respecto a qué es el SNB y las Direcciones Generales que lo integran, con el objeto de comprender cómo el COBACH implementa la Reforma, particularmente en la modalidad escolarizada del Bachillerato General. Para la realización de esta investigación serán considerados los docentes de los planteles 001 Tuxtla-Terán y, Plantel 013 Tuxtla – Oriente, como se ha mencionado anteriormente. Sin embargo este capítulo también estará integrado por un breve recorrido por los subsistemas coordinados de la DGB, abordando los tipos y modalidades.

El siguiente punto del capítulo dos hablará sobre los Programas de Estudio en términos generales, así como los Mapas Curriculares y las competencias genéricas en el estudiante de Bachillerato General. Es importante también hacer énfasis en los profesiogramas que maneja la DGB ya que ellos marcarán la pauta del perfil que el docente en cada subsistema deberá poseer, de acuerdo a la asignatura a impartir. Por último, en este capítulo veremos al Colegio de

Bachilleres de Chiapas, desde una perspectiva meramente institucional, esto es, desde su historia, las reformas en la que ha participado, su estructura organizacional como la misión, visión y objetivos, así como las coordinaciones que la integran y el marco jurídico, cerrando con las modalidades que maneja y los programas de estudio que utiliza.

A partir del tercer capítulo comenzarán a cobrar sentido los dos anteriores, ya que se hablará de las asignaturas de Ética y Valores I y II en el COBACH, presentando los Mapas Curriculares que cada modalidad utiliza para poder mantener el desarrollo de la tesis en el Bachillerato General; del Mapa Curricular del BG se derivarán los Programas de Estudio del Componente de Formación Básico, donde se mostrarán sus características, el modelo que lo fundamenta y el material de apoyo al docente en ambos casos. A su vez, a manera de análisis retrospectivo se presentaran los programas de Estudio del plan anterior en el BG, correspondiente al 2004 presentando también sus características, el modelo que lo fundamenta y los materiales de apoyo al docente, para que en base a los datos que arrojen, pueda cerrarse el capítulo tercero con las diferencias y similitudes entre ambos Programas de estudio de ambas asignaturas, y con ello tener los elementos necesarios para realizar a la aproximación al docente.

El cuarto y último capítulo busca conocer cómo percibe el docente esta nueva reforma, así como la apreciación de sí mismo en su actuar, considerando primordiales las problemáticas que podrían estar suscitándose en su práctica educativa, dadas las modificaciones que implica la RIEMS. Posibilitándolo para proyectar a través de su propia práctica competencias inherentes al campo filosófico, así como una reflexión del contexto educativo mexicano, que de a poco va relegando las asignaturas de corte filosófico, ya sea dentro de los Mapas Curriculares, o de importancia que éstas tienen en la construcción de los sujetos.

Para ello se seguirá el siguiente orden: primero situaremos al docente en su contexto más mediato, es decir, la zona que coordina los planteles donde laboran, posteriormente se realizará una breve descripción histórica de cada plantel, tanto de 01-Terán, como del 13-Oriente, acto seguido iremos describiendo al profesorado, iniciando por el perfil que poseen y continuando con las estrategias de formación que ha seguido: a partir de allí nos detendremos en los procesos de actualización de que ha sido objeto, tanto en lo que a la RIEMS y competencias se refiere, como a la filosofía. Para definir el proceso de profesionalización respecto a la RIEMS, hablaremos del Programa de Fortalecimiento Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), que a través del Diplomado en competencias docentes en el nivel medio superior.

Posteriormente hablaremos sobre el material de apoyo al docente, de manera tal que pueda contarse con un referente en lo que a servicios de apoyo al docente se refiere. En este punto se presentará la bibliografía básica que propone la DGB a través de los Programas de Estudio de Ética y Valores I y II, pero sobre todo se podrá apreciar el trabajo realizado en el diseño de la Guía Didáctica de Ética y Valores I.

Por último, se realizará un análisis del sentido que los docentes dan a su práctica a través de los instrumentos presentados anteriormente. Los cuestionarios servirán de referente de Autodiagnóstico sobre la percepción que el docente tiene de la RIEMS, así como de la participación que han tenido en el marco de esta reforma, mediante una autoevaluación. Hablaremos también del docente en el contexto institucional, es decir la percepción que de sí mismo tenga respecto a su práctica docente: posteriormente se presentará un Autodiagnóstico de las competencias docentes, de tipo cuantitativo, en la que nos serviremos de una serie de presentaciones gráficas para poder manifestar más claramente el diagnóstico gradual que el docente presenta. Como penúltimo punto, también de

manera gráfica, se abordará el dominio de los contenidos de la asignatura que imparten. Lo anterior, cabe hacer hincapié, es una valoración hecha de sí mismo por el propio docente, por lo que para complementar la información fue necesario realizar una serie de entrevistas audio grabadas, con el objeto de dar más posibilidades de manifestar la opinión de los docentes respecto a la RIEMS, su práctica docente y la asignatura que imparten.

Al concluir la tesis, se presentan los resultados obtenidos y se hace una propuesta en función a la mejora de la enseñanza de las asignaturas de corte filosófico en relación al dominio de los contenidos, por lo que quedará a consideración de las autoridades educativas de la DGCOBACH tomar en cuenta los resultados y aportes que el presente trabajo de investigación revela, en función siempre del beneficio que derivará en los jóvenes el aumento a la calidad de los servicios educativos del nivel medio superior.

CAPÍTULO I: LA RIEMS. UNA MIRADA GENERAL

1.1 Antecedentes de la RIEMS

Previo a iniciar el abordaje de lo que nos ocupa en la presente investigación, se ha considerado necesario llevar a cabo una descripción breve sobre los antecedentes que motivaron la Reforma de Educación Media Superior (RIEMS) en México.

La historia de la Educación en nuestro país, comprende distintos momentos de coyuntura innovadora, desde la época prehispánica hasta pasado ya el vertiginoso inicio del Siglo XXI. Ángel Díaz Barriga utiliza el concepto “innovación” para caracterizar el elemento que distingue a las reformas educativas (Díaz Barriga, 2006).

El documento integrado por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública¹ hace referencia al hecho de que en el anterior Sistema de Educación Media Superior (SEMS), conformado por distintos subsistemas, no existía una correspondencia entre uno y otro, por un lado tanto en contenido como en objetivos y metodología, como por el otro, la imposibilidad del tránsito de un estudiante entre los subsistemas, ya sea por cambio de residencia, por ingresar en un subsistema técnico, y querer cambiar, etc.

Se señalan tres retos base para impulsar el desarrollo de la Educación Media Superior (EMS) en el país, que consiste en el abatimiento del rezago, equidad y calidad de la educación en este nivel: inclusive llegándose a considerar que:

¹ Que incluye aportaciones de las autoridades educativas de los Estados de la República, de la Red de Bachilleratos de ANUIES, del Consejo de Especialistas de la Secretaría de Educación Pública de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Politécnico Nacional, y de diversos especialistas en temas educativos.

...de no haber un nuevo impulso a la EMS, en el ciclo escolar 2012-13 la tasa de graduación sería de 49.1% por ciento, la cual es menor al promedio en el que se encontraban los países de la OCDE a finales de la década de los años sesenta. De continuar las tendencias actuales, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años. Esta no puede ser una opción para que un país que aspira a mayores niveles de bienestar en una etapa en que el número de jóvenes alcanza su máximo histórico (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008).

El mismo texto indica que para logra un beneficio en pro del desarrollo del país en materia social, política, económica, cultural, etc., es necesario formar personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior y/o integrarse al sector productivo. Siendo uno de los rudimentos en las funciones de la EMS el vincular la educación básica y la educación superior. Haciendo mema de que no le ha sido posible como SEMS, conformada por Bachilleratos Generales, Tecnológicos, Preparatorias, CONALEP, y otros, construir una identidad y una serie de objetivos bien definidos para todos los subsistemas pertenecientes a este nivel.

Cuando se observa la evolución del sistema educativo en México en los últimos cuarenta años se puede identificar que la innovación de la educación ha sido un argumento que continuamente se esgrime en los momentos de cambio, en las reformas educativas propuestas. Se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al hacer las cosas mejores (Díaz Barriga, 2006).

La RIEMS viene a ser una propuesta “innovadora”, en tanto similar a los distintos momentos en que han sido implementadas diversas propuestas “innovadoras” a su vez; Díaz Barriga realiza un pequeño recuento en el cuadro No.1-1, de su ensayo intitulado: “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, donde presenta algunas innovaciones educativas en México durante los últimos 40 años:

**CUADRO No. I-1
INNOVACIONES EDUCATIVAS²**

Algunas innovaciones educativas en los últimos años			
	Antes de 1970	Entre 1970 y 1980	Entre 1990 y 2000
Lo tecnológico	Libro de texto gratuito	Enseñanza abierta Enseñanza programada	Revolución de las tecnologías de la información y comunicación Enseñanza a distancia Empiezo de la computadora (simuladores, aplicación de los modelos de enseñanza programada y ramificada a tutoriales de cómputo, uso de información por internet)
	Material didáctico tradicional Rotafolio Mapas	Desarrollo de la enseñanza programada Telesecundaria ILCE (primera etapa centrada en material audiovisual)	Video en la educación
Lo pedagógico	Se exige dominio del contenido	Currículo por objetivos Constructivismo (Ausubel, Bruner)	Múltiples desarrollos del constructivismo (estrategias docentes; datos, conceptos y procedimientos; enseñanza situada; aprendizaje basado en la resolución de problemas)
	Examen objetivo como instrumento de evaluación (en secundaria) Inicio del examen de admisión en universidades	Examen departamental en Medicina	Era de los exámenes masivos para ingreso y egreso y para establecer un "ranking" en el sistema educativo y entre los sistemas educativos Acreditación de programas en la educación superior
		Dinámica de grupos (grupos operativos, grupos de encuentro)	Aprendizaje colaborativo
	Las seis áreas de la escuela primaria	Sistema de enseñanza modular Currículo por áreas (experiencia CCH)	Currículo flexible Enfoque curricular por competencias Currículo por asignaturas en primaria y secundaria Debate de la enseñanza de la historia (94 primaria, 2004 secundaria)

² Cuadro extraído de Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? (M Scielo, Ed.) *Perfiles Educativos*, 28 (111), 36.

	<p>En los ochenta la educación normal se transforma en licenciatura. Currículo centrado en el paradigma de ciencias de la educación</p>	<p>Eliminación de todas las materias de teoría, de las didácticas, de la mayor parte de las psicologías en la reforma a la normal. Currículo centrado en una visión empírica del desempeño docente</p>
--	---	--

Como ya se había mencionado líneas arriba, el punto de partida para definir la identidad de la EMS es encarar los siguientes retos:

1. Ampliación de la cobertura
2. Mejoramiento de la calidad
3. Búsqueda de la equidad

Respecto a la cobertura, ésta debe entenderse como el número de jóvenes que cursa el nivel en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo, siendo este nivel el que ha reportado un mayor crecimiento; empero, la cobertura se encuentra relacionada a su vez con los índices de deserción y la baja eficiencia terminal antes, según el Documento: *"La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad"*, que a la incapacidad del sistema de absorber a los egresados de la secundaria (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008).

La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige. Empleos bien retribuidos serán la contraprestación a un mejor nivel de preparación (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008).

Con el discurso de que México enfrentará cada vez más la competencia de otros países, debe incrementarse la oferta educativa por un lado, más considerando que ello no sea suficiente, también deberá considerar factores de carácter curricular: así, tanto oferta educativa como factores de carácter curricular deberán ser atendidos con prontitud por esta Reforma.

Es necesario que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008).

La EMS deberá contribuir al crecimiento y desarrollo cognitivo y socio afectivo de los jóvenes que cursen este nivel, para hacer de ellos individuos social y productivamente útiles, a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como ciudadanos.

Por otro lado, el tema de la calidad va más allá del reto de permanencia en las escuelas, se refiere a la necesidad de una sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que los jóvenes en edad de cursar el nivel medio superior requerirán para su inserción en la etapa madura de su vida. La calidad en la educación, se tratará pues de la correspondencia entre los contenidos curriculares y la realidad más próxima; aunque ello no necesariamente signifique que deba diseñarse un currículo específico por cada contexto, sino la plausibilidad de que en la escuela los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para ser funcionalmente aceptados en una sociedad con determinadas normas de conducta, éticas y de comportamiento social, local, regional, estatal y nacional.

En este apartado, resalta la pertinencia de la educación, cuya significación se da en el sentido en que los aprendizajes de la EMS deben necesariamente significarles algo a los estudiantes; y esto sucede cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, manteniendo así, o reforzando los esfuerzos para permanecer en la escuela, y consolidar los conocimientos y las habilidades adquiridas.

El Sistema Educativo Mexicano innegablemente debe adoptar cambios en sus estrategias, dado que los cambios tan vertiginosos, continuos y difíciles de seguir a la par de la actualidad tecnológica, social, política y económica obligan a la escuela a responder a las demandas que la realidad impone en y a sus estudiantes; empero, resulta complicadísimo suponer que el currículum y el sistema educativo pueda estar de simil manera en constante transformación, basta con definir, para el asunto que nos trata, que la escuela actual debe formar jóvenes preparados para enfrentar los retos que su realidad les presente.

El SEMS remarca que:

Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua (SEMS, 2008: 12).

El tercer reto que debe afrontar y superar la EMS es el de la equidad, por una parte debido a que las diferencias en la calidad de las escuelas son un obstáculo para que hallen condiciones que permitan a todas las escuelas y subsistemas avanzar en una misma dirección; no obstante en este punto es importante señalar

que la dirección es la que marca la RIEMS, pero debe quedar claro desde este punto que el cómo le hagan para llegar a abatir los retos de la educación (marcados en este nivel) dependerá de cada subsistema. Y en segundo lugar la escuela debe cumplir con un papel de igualador de oportunidades.

Un proyecto integral como se indica que es la RIEMS, *debe partir del reconocimiento de una identidad común entre los subsistemas, definida por los retos y objetivos generales que comparten* (SEMS. 2008: 16).

Siendo esta misma identidad de la que se debe partir para diseñar y desarrollar un marco curricular que dé atención a los principales obstáculos para elevar la cobertura, mejorar la calidad y buscar la equidad de la EMS. Entre estos obstáculos se encuentran la rigidez de los planes de estudio y la falta de equivalencia entre la educación que se oferta en distintos planteles y subsistemas. (SEMS. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. 2008)

La EMS debe quedar bien definida como un nivel que articula con la educación básica y la superior, pero que en sí misma tiene sus propios objetivos educativos. Por tanto, la búsqueda de identidad no debe entenderse como la unificación de los planes de estudio o la homologación curricular de todos los subsistemas. Como se señalaba anteriormente, cada subsistema estará en condiciones para definir la manera en que habrá de adecuar el modelo curricular promovido por la RIEMS, debiendo definirse estándares mínimos en materia de desarrollo docente, infraestructura y equipamiento, orientación educativa y atención a las necesidades de los estudiantes, para este fin.

1.2 Qué es la RIEMS

Luego de haber esbozado los motivos que originaron la RIEMS en nuestro país, toca el turno de definir qué sea la RIEMS, en tanto propuesta de reforma educativa.

La RIEMS es definida como un proceso consensuado³ que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato con base en cuatro pilares:

1. La construcción de un Marco Curricular Común.
2. La definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la EMS.
3. La profesionalización de los servicios educativos.
4. La Certificación Nacional Complementaria.

Esta reforma involucra a todos los subsistemas que la componen para dotar a los estudiantes, docentes y a la comunidad educativa de nuestro país con los fundamentos teórico-prácticos para que el nivel medio superior sea relevante en el acontecer diario de los involucrados.

Con la RIEMS, los diferentes subsistemas de Bachillerato podrán conservar sus programas y planes de estudio, los cuales se reorientarán y serán

³ Cabe señalar que dicha definición fue extraída del sitio web oficial de la Secretaría de Educación Pública que se titula: Reforma Integral de Educación Media Superior, de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la cual fue consultada con fines expositivos y no con el objeto de evaluar o valorar la pertinencia o no de dicha Reforma.

enriquecidos por las competencias comunes del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR).

La creación de la RIEMS, busca formar personas que puedan participar en la sociedad del conocimiento, que adquieran bases sólidas en su formación, que agreguen a su ser la capacidad de aprender en forma autónoma a lo largo de la vida, y desarrollen habilidades para resolver problemas y desarrollar proyectos.

En el documento de la RIEMS: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, marca que la reforma viene a fortalecer aspectos como el uso de las tecnologías de la información y comunicación, y el desarrollo de capacidades para generar aprendizaje a lo largo de la vida. El componente propedéutico profundiza en ciertos aspectos de la formación básica en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales. Se preservó la opción de los estudiantes de elegir uno de estos grupos. El componente de formación para el trabajo cambió su organización en los planes de estudio de asignaturas a módulos, y se incorporó al enfoque de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral, donde los estudiantes cursan un total de cuatro módulos, a partir de su tercer semestre; y los módulos son auto contenidos, y no necesariamente deben ser cursados en secuencia. Los estudiantes que lo deseen pueden obtener certificados de las competencias que adquieran en estos módulos. Haciendo hincapie en el hecho de que al conformarse el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), todos los subsistemas pertenecientes a dicho nivel, poseerán un Marco Curricular Común, el cual marcará el principio del camino hacia la identidad, equidad, cobertura y calidad de la EMS a través de un Bachillerato General (SEMS, 2008: 26).

Dicho sea de paso, cada subsistema, de acuerdo a sus características particulares, contexto y estructura, adecuará sus planes de estudio para estar en condiciones de mantener su identidad y autonomía, así como de compartir la formación básica entre subsistemas del SNB.

La reforma incluye una estrategia de apoyo a los estudiantes en la forma de tutorías, concebidas como un mecanismo para prevenir la deserción y la reprobación. En estas tutorías, los profesores dan atención individual a los estudiantes en lo psicológico y lo pedagógico (SEMS, 2008: 26).

Al definirse qué es la RIEMS, deben a su vez abordarse los principios básicos que guían la RIEMS. Dichos principios regirán el transcurrir de la aplicación de la reforma en los subsistemas del entonces naciente SNB:

Primero se ubica el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato. La EMS debe asegurar que los adolescentes adquieran ciertas competencias comunes para una vida productiva y ética.⁴ Se constituyen los campos formativos o ejes transversales esenciales integrados por los ejes de lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros.

En segundo lugar, el principio de la pertinencia y relevancia en los planes de estudio se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la

⁴ A partir de este apartado, el término "competencia" irá apareciendo con mayor frecuencia, hasta convertirse en el modelo que origina la transformación del quehacer educativo en el marco de la RIEMS

escuela y el entorno. Los planes de estudio deben atender la necesidad y pertinencia personal, social y laboral, en el contexto de las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad. La relevancia de la oferta académica se refiere a asegurar que los jóvenes aprenden aquello que conviene a sus personas, pero también a la sociedad que les rodea (SEMS, 2008: 44).

El último principio se conforma por el tránsito entre subsistemas y escuelas, y se refiere a que en el momento en que los jóvenes decidan o deban de cambiar de domicilio, mudarse de una ciudad a otra, etc. El tránsito es entendido como la portabilidad de los estudios, y significa que los jóvenes pueden llevar los grados cursados de una escuela a otra, e implica que las constancias o certificados parciales de estudio serán reconocidos en las nuevas escuelas de destino de los jóvenes. Problemática que resultaba en la deserción o revalidación de los cursos, orillando a los jóvenes a suspender temporal o permanentemente sus estudios del nivel medio superior. La portabilidad de los estudios por su parte consiste en el reconocimiento universal de todos los subsistemas y modalidades del bachillerato, ello permite otorgar equivalencias de estudios que facilitarán a los jóvenes transitar entre distintos planteles de un mismo subsistema, e incluso entre subsistemas.

Una de las ventajas de la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad es que se hace posible la portabilidad de los estudios, al tiempo que se preserva la identidad de las instituciones (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008).

La construcción de un Marco Curricular Común otorga a la comunidad estudiantil de la EMS, identidad, le da la oportunidad de contar con un perfil de

egresado común para todos los subsistemas y modalidades de la EMS, además de reorientar su desarrollo a través de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, lo cual permitirá a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el siglo XXI (SEP, SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR).

A los puntos anteriores se agrega, que la RIEMS fortalece la orientación vocacional, las tutorías y la evaluación de los aprendizajes, con una serie de implicaciones estandarizadas compartidas en todos los subsistemas y modalidades de EMS en el país. La evaluación, por su parte, será definida como proceso integral y continuo que tiene propósitos de diagnóstico y de formulación de recomendaciones para reforzar fortalezas y atender debilidades, es una base indispensable de la calidad en la educación.

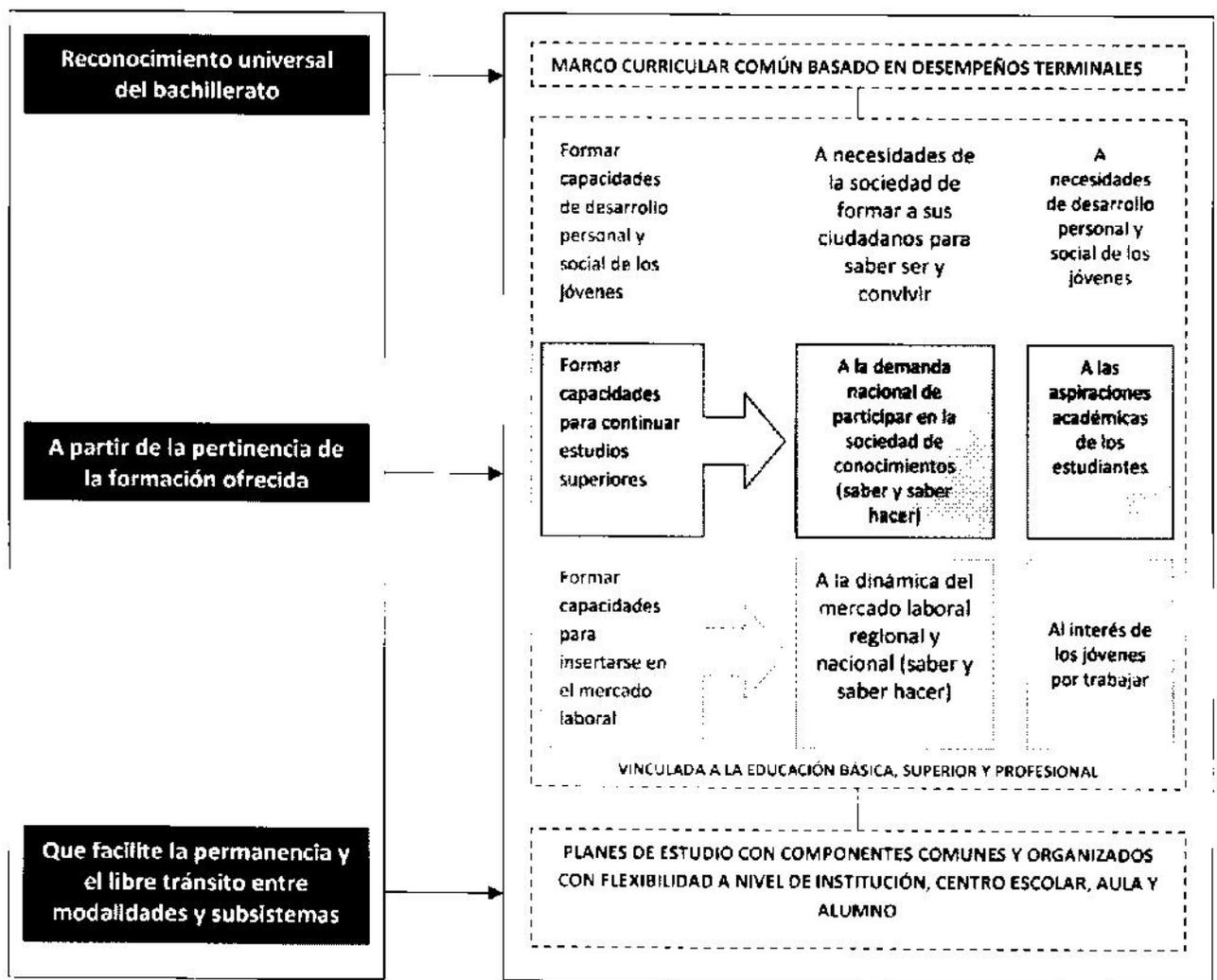
La RIEMS entonces puede resumirse en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, que a través de la implementación de un Marco Curricular Común, dotará de identidad a los distintos subsistemas de la EMS, permitiéndoles al mismo tiempo un respeto hacia la diversidad de sus particularidades.

1.3 Cómo se conforma

Tal como se abordó en el apartado anterior, la RIEMS está conformada por cuatro ejes o pilares: la creación de un Marco Curricular Común (MCC), la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB.

Al hablar del Marco curricular común (MCC), se mencionan los principios básicos articulados por lineamientos que lo constituyen: el reconocimiento del bachillerato universal, la pertinencia de formación a partir del enfoque por competencias, y la permanencia y libre tránsito entre subsistemas.

**CUADRO No. 1-2
DIAGRAMA DEL MMC**



El anterior es el diagrama que muestra la articulación de los principios básicos con las propuestas para la integración del Sistema Nacional de Bachillerato (SEMS, 2008: 48).

El MCC basado en desempeños terminales, el enfoque en competencias, y la flexibilidad y los componentes comunes del currículo, son aspectos de una estrategia global que responde a los tres principios. Dichos principios apuntan hacia la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato mediante una Reforma Integral.

- a. El marco curricular común basado en desempeños terminales. La opción que mejor unifica y mantiene la diversidad es la de acordar cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. A diferencia de la propuesta de un tronco común que obligaría a las instituciones a reestructurar quizás inviablemente su organización y funcionamiento académico: o definiendo un conjunto de asignaturas obligatorias lo que anularía el esfuerzo hecho por los subsistemas en reformas anteriores, homologando las estructuras curriculares, afectando la flexibilidad de la oferta académica. Ojo, es esencial que en este contexto se consideren los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje como aspectos integrales del currículo. Los profesores, no necesariamente tendrán que realizar nuevas tareas, simplemente modificarán el enfoque de su trabajo.

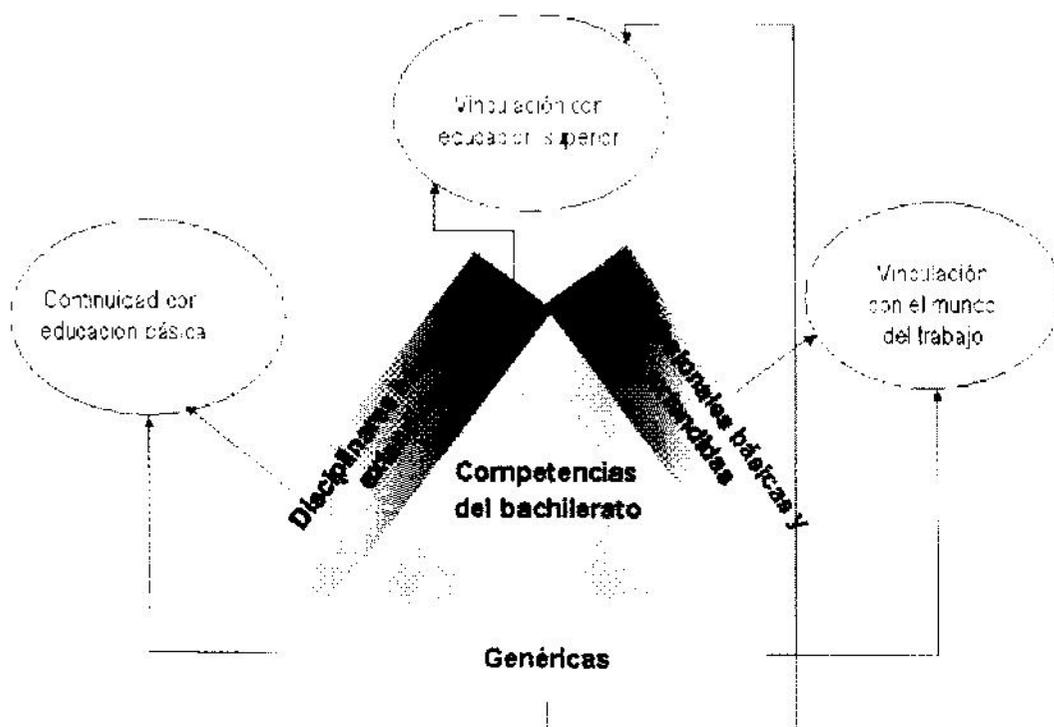
- b. Un MCC que integra la diversidad en el SNB necesariamente se desarrollará con base en tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Las dos últimas serán divididas en básicas y extendidas.

El MCC responde a la triple necesidad de la educación media: ser el vínculo entre la educación básica y la educación superior, dar elementos relevantes para que quienes la cursan puedan desempeñarse como ciudadanos y, en su caso, en la educación superior, y responder a la necesidad de una buena parte de los estudiantes de prepararse para el mundo laboral. El bachillerato general, para lograr sus objetivos formativos, tiende a enfatizar las competencias disciplinares extendidas, las cuales son una versión más compleja de las competencias disciplinares básicas. En el primer caso, las competencias se definen a partir de un modelo de persona a formar.

El esquema 1.3, del documento de la RIEMS sobre la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato resume los cambios que se realizarán mediante la Reforma Integral. En el esquema se muestran las combinaciones posibles de los tres componentes del MCC. El cambio principal que implica el nuevo marco curricular es que estas competencias serán idénticas para todos los subsistemas y planteles de la EMS en el país; es a partir de ellas que se definirá el perfil universal del bachiller. Las competencias disciplinares extendidas y las profesionales, básicas y extendidas, dependerán de la especificidad de cada subsistema. Señalan la dirección en la que se debe caminar: el punto de partida para que se instrumente la RIEMS será la definición de las competencias correspondientes a cada campo. Las instituciones deberán contar también con servicios de atención y orientación educativa para los alumnos, destacan las tutorías (SEMS, 2008: 69).

CUADRO No. 1-3
ESQUEMA DEL MARCO CURRICULAR COMÚN

MARCO CURRICULAR COMÚN

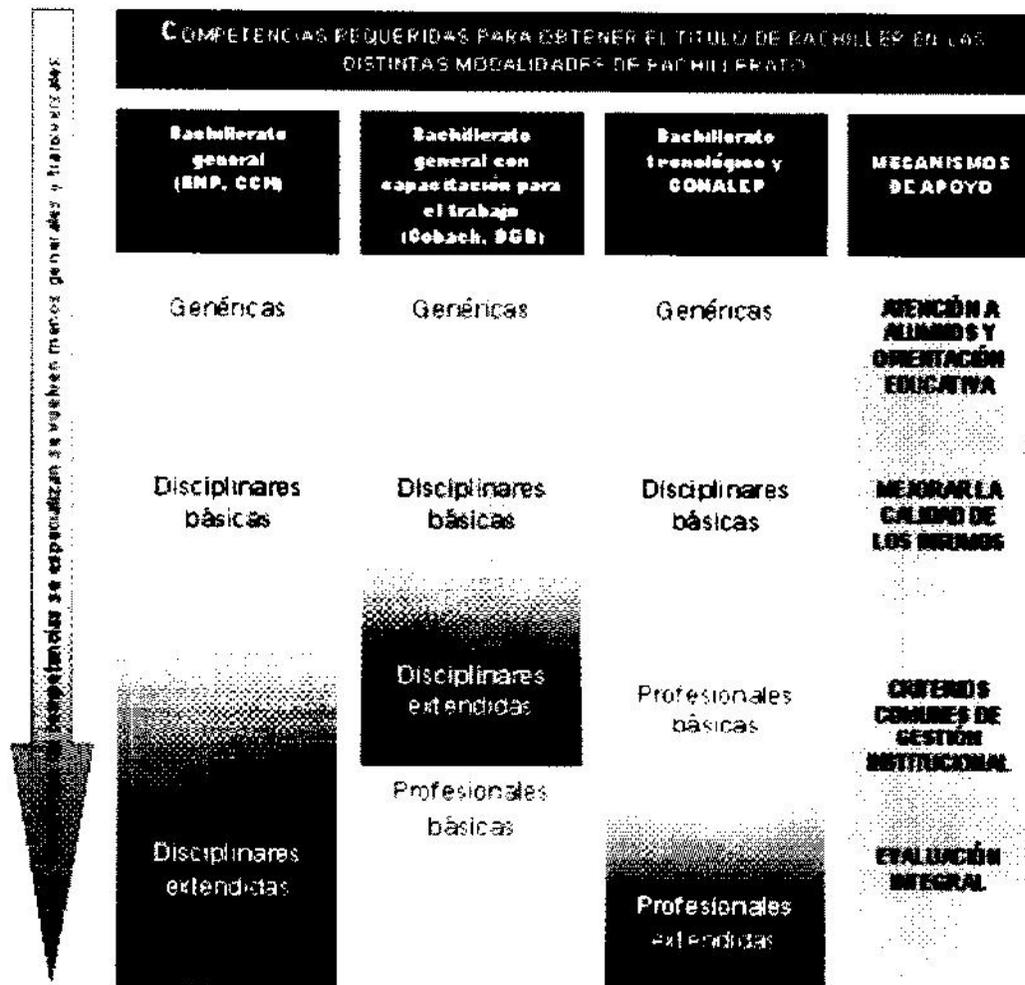


El diagrama anterior muestra cómo las competencias del bachillerato, divididas en Genéricas, disciplinares básicas y extendidas, y profesionales básicas y extendidas se vinculan las primeras en la continuidad con la educación básica, las segundas con la educación superior, mientras que las profesionales se vinculan con el mundo del trabajo.

El siguiente diagrama sobre las Competencias requeridas para obtener el título de bachiller en las distintas modalidades de bachillerato, horizontalmente se observa la identidad que tendrá el bachillerato en torno al MCC; que independientemente de la institución en la que estudien, los jóvenes compartirán

una formación de base muy importante. Las competencias que más se comparten son las más generales y básicas, así como las que más tienden a la transversalidad. En la medida que el conocimiento se especializa, se vuelve menos general y transversal (SEMS, 2008: 71).

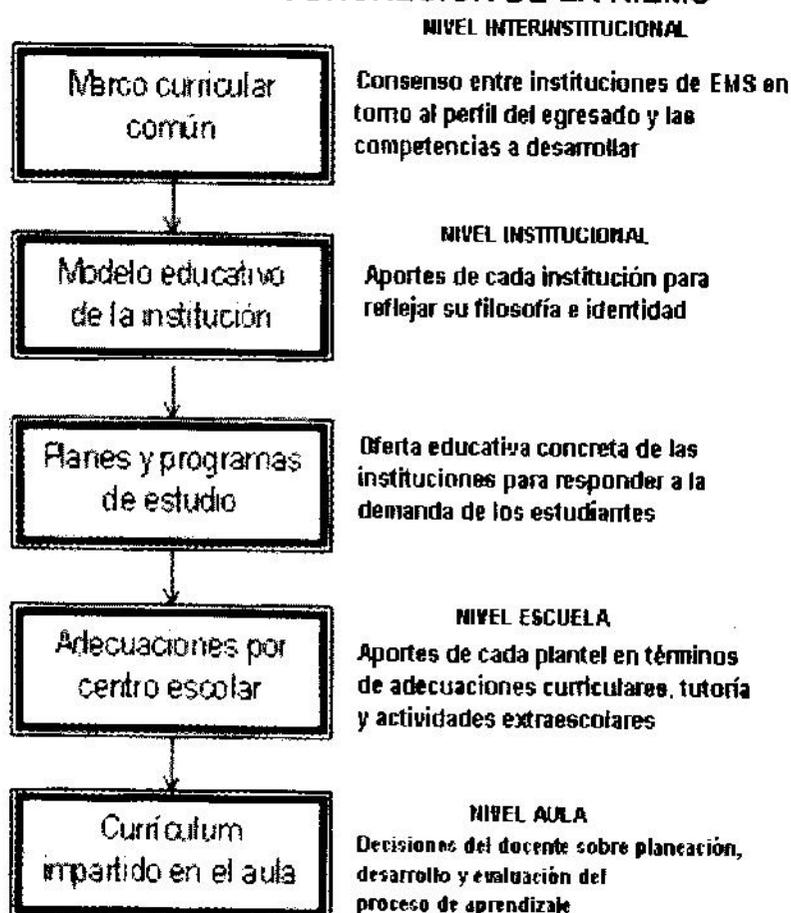
CUADRO No. 1-4
ESQUEMA DE COMPETENCIAS REQUERIDAS POR SUBSISTEMA⁵



⁵ El diagrama muestra que las disciplinas son aquellas representadas en la mayoría de los planes de estudio vigentes en las distintas opciones de la EMS, que otras disciplinas como Filosofía, Ética y Lógica no se incluyen por ser de carácter más bien transversal, pero no por ello se asume que sean de menor importancia. En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato podrán incluirse como asignaturas si así se considera pertinente.

El diagrama titulado los Niveles de concreción de la RIEMS parte de lo general a lo particular. General pues inicia en el MCC a nivel interinstitucional, donde se lleva a cabo el consenso entre instituciones de EMS en torno al perfil del egresado y las competencias a desarrollar; en el nivel inferior inmediato se encuentra el modelo educativo de la institución, hablando entonces de un nivel institucional se revisan los aportes de cada institución para reflejar su filosofía e identidad; luego le sigue, hacia abajo, los planes y programas de estudio, que comprende la oferta educativa concreta de las instituciones para responder a la demanda de los estudiantes; inmediatamente le continúan las adecuaciones por centro escolar, cuyo trabajo es realizar aportes de cada plantel en términos de adecuaciones curriculares, tutoría y actividades extracurriculares; por último, en el nivel de mayor concreción se encuentra el currículum impartido en el aula, que comprende decisiones del docente sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje.

**CUADRO No. 1-5
NIVELES DE CONCRECIÓN DE LA RIEMS**



Con todo, el proceso de apropiación de la RIEMS por parte de los docentes, tendrá cabida en el Currículum impartido en el aula, esto es, en las decisiones del docente sobre la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje. En este sentido, cada profesor deberá realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiados para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico:

...el docente promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque por competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros. La evaluación de las competencias de los estudiantes requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas (SEMS, 2008:74-75).

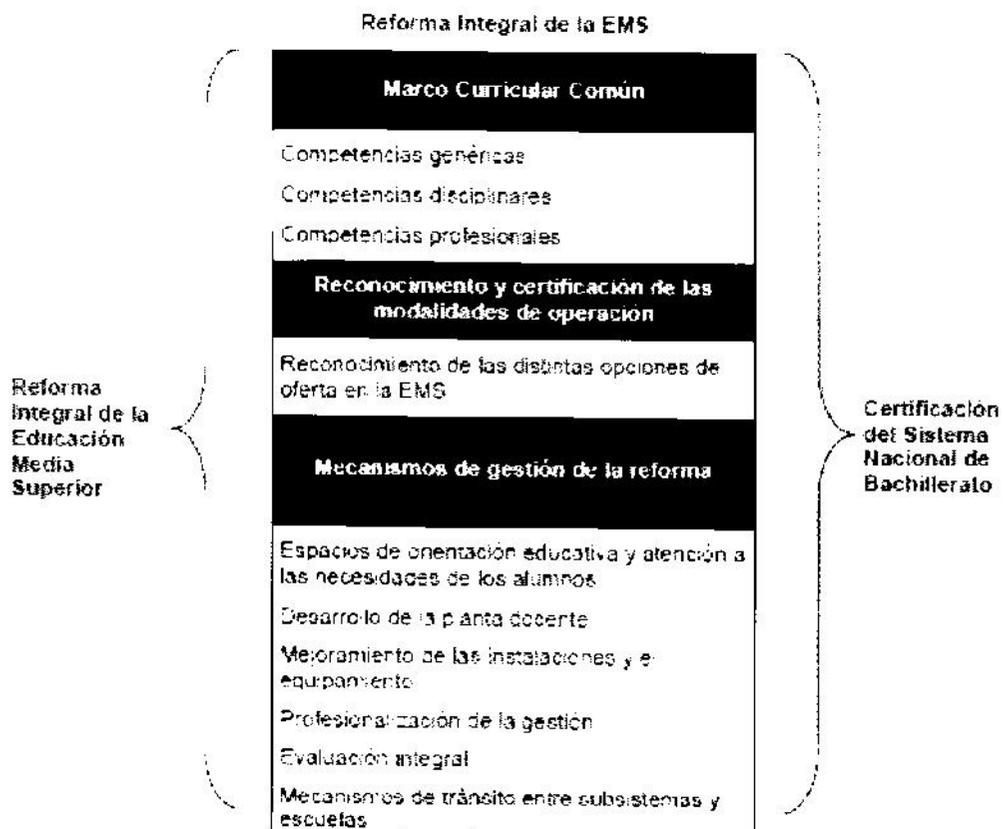
El MCC busca generar una cultura científica y humanista que de sentido y articule los diferentes conocimientos que se construyen y transforman en cada una de las disciplinas. Por ello, el documento de la RIEMS, integrado por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México señala que las competencias, por su naturaleza deben ser globales y en cantidad, realizables.

En el punto de culminación de los estudios en la EMS, encontramos la certificación del Sistema Nacional de Bachillerato que se realizará mediante la emisión de una certificación nacional, complementaria a la que otorgan las instituciones. Para la obtención de esta certificación, el Sistema Educativo Mexicano tuvo que haber llevado a cabo tres procesos contemplados en la RIEMS:

1. La definición de los contenidos del SNB, que se refiere a la construcción del Marco Curricular Común que compartirán todos los subsistemas y modalidades de la EMS, el cual comprende una serie de competencias.
2. El segundo proceso se relaciona con la estructura de la oferta educativa en el marco del SNB.
3. El tercer proceso contempla mecanismos de gestión específicos.

Estos tres grandes procesos culminarán en la certificación nacional de los egresados del bachillerato; dicha certificación, complementaria a la de los distintos subsistemas y sus modalidades, quiere decir que se han llevado a cabo los tres procesos de la RIEMS de manera exitosa en la institución que lo otorgue, sus estudiantes han desarrollado las competencias que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reúne los estándares mínimos y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del nivel educativo necesario.

**CUADRO I-6
PROCESOS PARA LA CERTIFICACIÓN DEL SNB EN LA RIEMS**



Esta certificación-evaluación, actualmente considera tres opciones para su obtención:

1. Los diplomas de todos los subsistemas y modalidades de la EMS compartan ciertos elementos gráficos.
2. Entregar un título adicional al que otorgan los distintos subsistemas y modalidades, teniendo cada egresado dos títulos: uno de su institución y otro del SNB.
3. El establecimiento de una cédula de bachillerato similar al que ofrece la SEP para las distintas profesiones de la Educación Superior. (SEMS, 2008: 96)

1.4 Qué la fundamenta

En el presente apartado se abordará el fundamento conceptual más importante de la RIEMS, iniciando en el punto 1.4.1, donde se hablará sobre la definición del concepto de competencia, haciendo un breve recorrido histórico, deteniéndonos en los puntos considerados de mayor importancia para la construcción actual de la semántica del concepto. En el punto 1.4.2 se abordará el enfoque por competencias que la RIEMS en la construcción del SNB ha tomado e interpretado principalmente de Philippe Perrenoud.

1.4.1 Definición de competencia

La RIEMS tiene como fundamento epistemológico el concepto de competencia, pese a que este concepto tiene múltiples definiciones y una diversidad de enfoques en su aplicabilidad en el ámbito educativo, aunque no exclusivo de él.

El concepto de competencia se comenzó a cargar de significado, estructuralmente hablando, en la década de los sesentas con aportaciones del “Lingüista Noam Chomsky” con su concepto de competencia gramatical como una estructura mental innata y genéticamente determinada que era puesta en acción a través del desempeño comunicativo⁶ del sujeto, por lo cual este autor siempre pone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias desempeño (competence performance)⁷; y del “Psicólogo conductual Skinner” que en la línea conductual, habló de la competencia como un comportamiento efectivo, que aunque ha trascendido el modelo de estímulo-respuesta, sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, coincidiendo entonces así con el desempeño dentro de la competencia, dista mucho del propuesto por Chomsky. El enfoque de competencias ha sido de utilidad también en el área organizacional, desde el campo de la gestión del talento humano, llegando a la interacción de la persona con su entorno. Lev Vygotsky es otro lingüista que también hace aportes al concepto. Por tanto en educación el concepto de competencia se corresponde históricamente cada día más, con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial. (FUNDAMENTOS TEÓRICOS ESENCIALES DE LA FORMACIÓN LABORAL A PARTIR DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS, 2011)

No es objeto de la presente investigación abordar la problemática que suscitó el naciente concepto en cuanto a su desarrollo, críticas y reelaboraciones en los campos de la psicología cognitiva, conductual y la educación. Se pretende únicamente dar una somera *visita* al entorno de dicho concepto.

⁶ Entiéndase por desempeño comunicativo el uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas.

⁷ Véase Gramática Generativa de Noam Chomsky.

En el ámbito que nos atañe, el fundamento teórico que autoridades del Sistema Educativo Mexicano y otros intelectuales que participaron en la elaboración de la RIEMS en la creación del SNB en un marco de diversidad proviene principalmente de Philippe Perrenoud.

Para Perrenoud una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque se dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con un buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas. (Brossard, septiembre-octubre 1999)

En la RIEMS, las competencias son entendidas como la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. La ANUIES define las competencias como: "Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Contenido que sirve para fomentar las competencias que es el objetivo de los programas educativos. (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008)

Las competencias son capacidades que la personal desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con área del conocimiento (específicas de un campo de estudio) (SEMS, 2008: 19).

En este mismo documento, se cita la definición que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) hace, refiriéndose a que una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular (SEMS, 2008: 20).

Perrenoud, para quien la competencia es una:

...capacidad de movilizar los recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”, además de que “el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación (SEMS, 2008: 22). Se considera importante señalar en este punto que el enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional (SEMS, 2008: 51).

Los planes de estudio que adopten el enfoque por competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes. En esta perspectiva constructivista, para el enfoque de competencias, como para el constructivismo, es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados. Los estudiantes eficaces deberán ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008).

1.4.2 Enfoque por competencias

Nos ha quedado claro pues, que ser competente es contar con las herramientas cognitivas y habilidades de diversos tipos o campos, así como destrezas, actitudes y valores que nos permitan realizar una actividad con un nivel de dominio considerable correspondiente a un criterio establecido. Siendo este nivel de dominio mediado por los recursos con que el estudiante cuente para su logro.

Educar con un enfoque por competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente ciertas tareas. (SEMS, 2008: 9) Esto se traduce en la innegable necesidad de transformar la manera de “hacer” educación, contemplando la integración de los recursos que el alumno posea y le puedan ser enseñados en la escuela para el logro de metas, que sería la solución de problemas con los que podría enfrentarse en la vida real.

Las competencias, está claro que movilizan recursos con los que el sujeto cuenta, pero no se reduce a ellos, un mismo recurso puede ser utilizado para ejercitar distintas competencias. De hecho estas se articulan para conformar otras de mayor complejidad, con lo cual una menor puede convertirse en una superior. Se trata pues, de un enfoque que permite dilucidar estadios en el momento en que las competencias se desarrollan, de allí la importancia de la participación del Sistema Educativo, sobre todo en el nivel Medio Superior, de educar bajo un enfoque que permita a los estudiantes no sólo la adquisición de conocimiento teórico o disciplinar, sino la integración de habilidades sociales, comunicativas, afectivas, entre otras, que le posibiliten enfrentarse a la cercana vida de adulto;

con la plausibilidad a su vez de estar en condiciones de insertarse en el campo laboral si así lo decide.

No obstante, definir las finalidades educativas de la escuela en términos de competencias básicas implica cambios sustantivos en la forma de entender y actuar en la escuela, con sus implicaciones pedagógicas como: provocar el desarrollo de competencias básicas; que los alumnos reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento; implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento, focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas; vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana; aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio; entre otros. (Pérez Gómez, 2007)

Ya Perrenoud indica que trabajar por competencias, no es un fenómeno que se dé de la noche a la mañana, implica la movilización de una serie de factores sociales, políticos, económicos y culturales; nos dice que el enfoque por competencia choca con los obstáculos insuperables a muy corto plazo. Es una empresa de larga duración, es importante ponerse en camino. La manera más segura de matar una reforma, es querer hacer las cosas "inmediatamente". (Brossard, septiembre-octubre 1999)

Para concretar un poco la información expuesta, usaremos a Gentile que señala que una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. Citando tres ejemplos más concretos:

- Saber orientarse en una ciudad desconocida; esta competencia moviliza la capacidad de leer un plan, de situar dónde se está, pedir información o consejos, y también distintos conocimientos: concepto de escala, elementos de topografía, conocimiento de una serie de puntos de señales geográficos;
- Saber atender a un niño enfermo; esta competencia moviliza capacidades (saber observar señales fisiológicas, tomar la temperatura, administrar un remedio), y también conocimientos: conocimiento de las patologías y de sus síntomas, medidas urgentes, terapias, de las precauciones que deben tomarse, de los riesgos, de los medicamentos, de los servicios médicos y farmacéuticos.
- Saber votar de acuerdo con sus intereses; esta competencia moviliza capacidades (saber informarse, saber llenar una papeleta de voto), y también conocimiento de las instituciones políticas, de lo que está en juego en la elección, candidatos, partidos, programas, políticas de la mayoría en el poder, etc. (Gentile & Bencina, Septiembre, 2000)

La moda actual por las competencias se ancla en dos constataciones:

- 1 La transferencia y la movilización de las capacidades y conocimientos no son dadas "en la marcha", es necesario trabajarlos, involucrados. Eso exige tiempo, gestiones didácticas y situaciones apropiadas.
- 2 En la escuela, no se trabaja bastante la transferencia y la movilización y no se da bastante importancia a este impulso. Es pues insuficiente. De modo que los alumnos acumulan conocimientos, pasan exámenes, pero no llevan a movilizar estos acervos en las situaciones de la vida, en el trabajo y fuera (en la familia, la ciudad, el ocio, etc.). (Gentile & Bencina, Septiembre, 2000)

La descripción de las competencias debe partir del análisis de las situaciones y de la acción y de ahí derivar de los conocimientos. Resulta contradictorio "transferir" una "receta" de competencias a un Sistema Educativo cuando antes no se ha hecho un estudio concienzudo respecto a qué es lo que se quiere enseñar. La RIEMS deja muy en claro, como se vio en los apartados anteriores, que busca preparar a los jóvenes para la vida y el trabajo; vincular la EMS con su predecesora y a su vez con la posibilidad de continuar estudios de nivel superior o el trabajo.

El ahora SNB, ha definido ocho grandes categorías de competencias:

1. Saber definir, evaluar y hacer valer sus recursos, sus derechos, sus límites y necesidades;
2. Saber, individualmente o en grupo, diseñar y conducir proyectos, desarrollar estrategias;
3. Saber analizar situaciones, relaciones de los campos de fuerza de manera sistemática;
4. Saber cooperar, actuar en sinergia, participar en un colectivo, compartir un liderazgo;
5. Saber construir y animar organizaciones y sistemas de acción colectiva de tipo democrático;
6. Saber administrar y superar conflictos;
7. Saber jugar con las normas, servirse de ellas, elaborarlas;

8. Saber construir ordenamientos negociados más allá de las diferencias culturales. (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008)

Convertir el desarrollo de competencias personales en el eje vertebral del currículo escolar implica modificaciones sustantivas en todos los componentes de la escuela actual e incluso en la misma concepción del escenario escolar: La interpretación conductista considera que las competencias y habilidades tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libres de valores e independientes del significado de sus aplicaciones concretas. (Pérez Gómez, 2007)

1.5 Tipos de competencias

Durante el año 2007, la secretaria de Educación Pública invitó a las autoridades educativas y a las instituciones representadas en la ANUIES, a aportar sus experiencias y propuestas sobre la construcción de Competencias Genéricas para Bachillerato. El propósito fue la generación de consensos para dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad.⁸

Los tipos de competencia que la RIEMS señala, han sido definidos en base al desempeño terminal que el egresado del bachillerato deba alcanzar, mediante la existencia de distintos planes de estudio con un MCC, delimitado por tres

⁸ Véase el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular del SNB.

conjuntos de competencias y conocimientos a desarrollar (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008):

**CUADRO No. 1-7
TIPOS DE COMPETENCIAS QUE SEÑALA LA RIEMS**

COMPETENCIAS		DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
1. Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS	Participa en intercambios de información basados en la correcta interpretación y emisión de mensajes mediante la utilización de distintos medios, códigos y herramientas.
2. Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS	Realiza la conversión de notación científica a notación ordinaria y viceversa
	Extendidas	De carácter propedéutico	Obtiene las derivadas sucesivas de una función
3. Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo	Opera equipo de oficina conforme a los manuales y requerimientos establecidos
	Extendidas	Para el ejercicio profesional	Aplica medidas de control contable, financiero y fiscal interno de una empresa u organización, conforme a principios y normatividad establecidos

1. Las Competencias Genéricas: que son aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permitirán comprender el mundo e influir en él, les capacita para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas. y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y

política a lo largo de su vida. Estas competencias genéricas son transversales, lo que se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios. Además son transferibles en tanto que refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares. (SEMS, 2008: 55) Hay pues, tres tipos de competencias genéricas: **Clave**, aplicables a contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios (relevantes a lo largo de la vida); **Transversales**, relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes; y **Transferibles**, que refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares. Las competencias genéricas se tejen junto con las disciplinares y profesionales. La formación básica y el bachillerato general están orientados al desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos genéricos que contribuyen al crecimiento personal de los estudiantes y tienen aplicaciones a lo largo de la vida. Se busca más bien definir con claridad las finalidades que comparten los distintos subsistemas y escuelas, de manera que su enfoque último sea que sus estudiantes puedan movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos complejos, como los que caracterizan a los ámbitos personales, sociales y laborales del mundo actual. La participación de los docentes será indispensable y supondrá un enfoque de la enseñanza que en todo momento tenga presente la formación integral del individuo. Los maestros deberán contribuir a que los estudiantes identifiquen las conexiones entre sus estudios y situaciones de la vida real, o dicho de otro modo, a contextualizar las competencias. Deberán facilitar la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, lo cual supone que comprendan la estructura del conocimiento y puedan así transferirlo a contextos diversos en la forma de competencias.

2. Competencias y conocimientos disciplinares. Se caracterizan por su complejidad y riqueza en su carácter integrador, esto es, que las competencias

se caracterizan por demandar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de un problema teórico o práctico. Una competencia de complejidad superior puede descomponerse en competencias más sencillas. Las competencias pueden formularse en niveles de concreción diferentes, desde un planteamiento general hasta elaboraciones más específicas.

La propuesta de Reforma considera la necesidad de incorporar en los planes de estudio una serie de competencias disciplinares con el objeto de que los profesores orienten su trabajo al logro de ciertos desempeños mediante la integración del conocimiento adquirido. (SEMS, 2008: 60).

Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual (SEMS, 2008: 62). Hay dos niveles de complejidad para las competencias disciplinares: básico y extendido. El núcleo básico estaría compuesto por los conocimientos que todos los alumnos, independientemente de su futura trayectoria académica o profesional, tendrían que dominar. Las competencias extendidas implicarían niveles de complejidad deseables para quienes optaran por una determinada disciplina o campo laboral (SEMS, 2008: 62). Las competencias extendidas tienen una clara función propedéutica; son pertinentes en la medida que preparan a los alumnos para la educación superior. Los distintos subsistemas podrán formular competencias disciplinares extendidas que respondan a sus objetivos particulares.

3. Competencias profesionales: Las competencias profesionales son aquellas que se refieren a un campo del quehacer laboral. La capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado

contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por si mismas para un desempeño efectivo. Aunque más reciente, la experiencia del Colegio de Bachilleres es igualmente interesante al haber adoptado las Normas Técnicas de Competencia Laboral de Conocer en el diseño de su oferta de formación. El propósito de vincular la formación profesional con las Normas Técnicas de Competencia Laboral es elevar el nivel de empleabilidad de los egresados.

Desde su contenido, las competencias genéricas deben tener como características: formar capacidades que, en su vinculación con las disciplinas y diversas experiencias educativas, permitan concretar el perfil del egresado: relevantes para el desarrollo de cada individuo, permitiéndole potenciar su dimensión física, cognitiva, afectiva y social; relevantes también para la integración exitosa del individuo en los ámbitos de la vida ciudadana, académica y profesional; transversales en su formación y transferibles a distintos ámbitos de la vida y campos profesionales; e importantes para todos, independientemente de la región en la que viven, su ocupación o trayectoria futura de vida (SEMS, Competencias genéricas y el perfil del egresado en la educación media superior, 2008).

En su forma, las competencias genéricas están orientadas a ser una selección cuidadosa de las capacidades más relevantes para la vida, estableciéndose en seis categorías: se autodetermina y cuida de sí, se expresa y comunica, piensa crítica y reflexivamente, aprende en forma autónoma, trabaja en forma colaborativa, y participa con una conciencia cívica y ética. Cada categoría está conformada por una serie de competencias (SEMS, Competencias genéricas y el perfil del egresado en la educación media superior, 2008).

Las competencias genéricas, como parte del Marco Curricular Común, serán complementadas por las competencias disciplinares básicas, comunes a todas las modalidades y subsistemas, las disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y las profesionales (para el trabajo).

A continuación se mencionan las once competencias genéricas que fueron definidas y acordadas para el presente documento.

Se autodetermina y cuida de sí:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Se expresa y comunica:

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Piensa crítica y reflexivamente:

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Aprende de forma autónoma:

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Trabaja en forma colaborativa:

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Participa con responsabilidad en la sociedad:

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables (SEMS, 2008: 98-201).

El carácter holístico e integrado de las competencias que plantea la RIEMS está conformado por: conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones que no pueden entenderse de manera separada.

Carácter contextual: Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.

Dimensión ética: Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.

Carácter creativo de la transferencia: La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.

Carácter reflexivo: Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.

Carácter evolutivo: Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. Saber hacer (Pérez Gómez, 2007).

1.6 Opiniones del Observatorio Filosófico de México sobre la RIEMS y su enfoque por competencias.

Para iniciar este apartado se ha considerado citar el siguiente texto extraído de la página de internet del Observatorio Filosófico de México (OFM), donde se expresa sintéticamente la postura de esta organización frente al “trato” que la RIEMS le da a al campo disciplinar que agrupa entre ellos a la filosofía, considerándola como una disciplina transversal y no obligatoria:

*“DEMANDAS DEL OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO ANTE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR”.*⁹

1. Debe restablecerse el campo disciplinar de Humanidades en forma independiente, de conformidad con el Acuerdo Secretarial 488, y agrupar la literatura, la historia, la filosofía, la geografía, el derecho y otras materias afines.
2. Debe respetarse el Acuerdo Secretarial 488 aprobado de manera unánime por las autoridades educativas y del ANUIES, que define como disciplinas básicas y obligatorias las asignaturas de Ética, Estética, Filosofía y Lógica, y el Acuerdo 5/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato que reconoce las competencias filosóficas como competencias disciplinares básicas del ámbito del conocimiento de la filosofía. Por ningún motivo, las disciplinas filosóficas deben ser desintegradas ni sustituidas con otros nombres ni eliminadas del marco curricular común del SNB.

⁹ Para mayor información, véase el sitio web oficial del Observatorio Filosófico de México (OFM).

3. Las disciplinas filosóficas deben ser impartidas por profesionales en el área y por tanto, deben establecerse criterios profesiográficos para aplicarse en el futuro y ofrecer cursos de formación y actualización a los docentes que actualmente las imparten.
4. Los organismos certificadores de los programas y de las actividades docentes deben ser integrados por miembros de las asociaciones profesionales de filosofía, por los Institutos de filosofía, las Academias de las Escuelas y Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades para garantizar la calidad de la educación media superior de los subsistemas (Observatorio Filosófico de México, 2011).

Ya que el SNB se ha construido como resultado de un consenso que respeta la diversidad que permitiría a la EMS desarrollarse con una identidad compartida, y debido a que acuerdos nacionales alcanzados a la fecha estipulan que la complementación de la RIEMS iniciará en el ciclo escolar 2008-2009 y estará puesta en vigencia en el ciclo escolar 2009-2010. Desde entonces y hasta la fecha no ha habido una respuesta por parte de las autoridades educativas al Acuerdo Secretarial No. 488 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan EMS en la modalidad escolarizada, respectivamente.

La respuesta del Subsecretario fue que de acuerdo al “método de competencias” el concepto “disciplina” no equivalía a “asignaturas” sino a “competencias disciplinarias” y que basta con que la institución cumpla la inclusión de aspectos filosóficos a través de las “competencias” para que quedara satisfecha nuestra exigencia. El hecho de dejar la incorporación de las disciplinas

filosóficas al arbitrio de las instituciones equivale a darles carta blanca para deshacerse de la filosofía (Observatorio Filosófico de México, 2010).

Independientemente de que diversas asignaturas pudieran contemplar la inclusión de aspectos filosóficos (que los artífices de la RIEMS denominan “transversales” pero que se han llamado tradicionalmente interdisciplinarios) ello no anula la necesidad de incorporar las materias filosóficas autónomas como formación indispensable para el estudiante de bachillerato. Este es el reclamo y la postura de la comunidad filosófica en su documento publicado en *La Jornada* el 30 de marzo de 2009 (Observatorio Filosófico de México, 2010).

Hay por lo menos dos elementos de la RIEMS del bachillerato impulsada por la SEP que merecen una urgente crítica: el enfoque de las competencias y la desaparición de las disciplinas de humanidades y ciencias sociales. El enfoque de competencias privilegia el saber hacer como fin único de la educación y suprime otro objetivo esencial de esta tarea: enseñar a saber ser (Rocha Pérez, 2011). Por tanto, a pesar de las modificaciones aceptadas, se mantienen las tesis de la eliminación de las asignaturas filosóficas como tales.

CAPÍTULO II: EL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO. UNA VISIÓN INTEGRADORA

2.1 Qué es el SNB

Retomando el hilo conductor establecido en el primer capítulo, el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), es el primer eje de la propuesta de la RIEMS; constituido por planteles y centros de formación del nivel Medio Superior que ahora incorporan a sus procesos educativos los objetivos y principios de dicha reforma, tiene como objeto asegurar que estas instituciones formarán a los jóvenes a través de planes y programas de estudio orientados al enfoque del desarrollo de competencias que se establecen en el Marco Curricular Común (MCC).

Para entender al Colegio de Bachilleres de Chiapas, como campo de estudio de la presente investigación, habrá que hacer un recorrido por el Sistema que lo acuerpa, y para ello es imprescindible abordar algunos elementos históricos, de organización y administración del hoy SNB.

Los antecedentes de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) datan del año de 1923, cuando Álvaro Obregón era Presidente de México se crea el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial; por el año de 1958, con el Presidente de la República Adolfo López Mateos, se cuenta con la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior; y por último, en 1978, con la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, creada bajo el mandato del Presidente José López Portillo, que desaparecería en la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2005.

La SEMS fue creada el 22 de Enero de 2005, al entrar en vigor el Reglamento Interior de la SEP publicado el 21 de Enero, en el Diario Oficial de la Federación (DOF). En esta línea, el Reglamento Interior estableció que la SEP debía contar con un órgano interno de control, 39 unidades administrativas y 9 órganos desconcentrados, lo cual incluyó la reducción de cinco a tres subsecretarías: Educación Superior, Educación Media Superior y Educación Básica. Luego, mediante el Acuerdo 351 publicado en el DOF, el 4 de febrero de 2005, se adscribieron a la SEMS las direcciones generales de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), de Bachillerato (DGB), de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST).

Ya adheridas al SEMS las direcciones generales antes señaladas, queda pues estipulado que son facultades del titular de la SEMS, entre otras, planear, programar, organizar, dirigir y evaluar las actividades de las unidades administrativas adscritas, conforme a las instrucciones del Secretario del Ramo.

Al asumir la Presidencia de la República para el periodo 2006-2012, Felipe Calderón Hinojosa designó Secretaria de Educación Pública a Josefina Vázquez Mota y Subsecretario de Educación Media Superior a Miguel Székely Pardo. El 6 de abril de 2009, El Presidente Felipe Calderón designó a Alonso Lujambio como nuevo Titular de la Secretaria de Educación Pública, en una ceremonia realizada en el Salón Manuel Ávila Camacho, de la residencia oficial de Los Pinos (Secretaría de Educación Pública).

2.2 Subsistemas y Direcciones Generales que integran el SNB

CUADRO No. II-1
SUBSISTEMAS QUE INTEGRAN EL SNB

Educación Media Superior			
Centralizados del Gobierno Federal	Centralizados (SEPI)	IMBA	Bachillerato de Artes y Bachillerato Técnico de Artes
	Desconcentrado	IPN	CECYT, CET
	Otras Secretarías	SEDENA	Bachillerato Militar
		SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE, etc.	Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico
		CONALEP	Profesional Técnico y Bachillerato
		CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
		COBACH México (DF)	Bachillerato General
Coordinados por las Direcciones Generales de la SEMS Federal (Estados)		DGETI	CECYTE, EBAES
		DGB	COBACH (DF, EBAES)
Estatales	Coordinados por los Gobiernos Estatales (AEEs)		TELEBACH
			Preparatorias Estatales por Cooperación
			Bachillerato General y Tecnológico Profesional Técnico
Organismos del Gob. del D.F.	Coordinados por el Gob. del D.F.	Instituto de Educación Media Superior en el DF	Bachillerato General
		UNAM	CEN
		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las universidades (General y Tecnológico)
Privados			
			Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporadas a las Universidades Autónomas
			Preparatorias/Bachilleratos particulares no incorporadas

[Nota: En este esquema no se incluye el Bachillerato Semiescolarizado, la Preparatoria Abierta ni la Capacitación para el Trabajo

Como puede observarse en el Cuadro No.II-1, La Educación Media Superior en México, conformada por alrededor de 25 subsistemas (SEP-SEMS, 2009), se agrupa de la siguiente manera: Centralizados del Gobierno Federal Encontramos a los Centralizados (SEMS), Centralizados (SEP), Desconcentrados y de otras secretarías; los Descentralizados de la Federación corresponden a los CONALEP, CETI Guadalajara y COBACH México (DF); luego, en los Descentralizados de las Entidades Federativas encontramos a los coordinados por las Direcciones Generales de la SEMS (Federal-Estatal), como los DGETI y DGB; posteriormente encontramos a los Estatales que son coordinados por los Gobiernos Estatales: le sigue los Organismos del Gobierno del Distrito Federal, los Autónomos como el CCH de la UNAM, o los Bachilleratos Generales y Tecnológicos de las Universidades Autónomas Estatales; y por último, los privados, incorporados a la SEP-DGB, a los Gobiernos Estatales, a las Universidades Autónomas o que no se encuentran incorporados.

De esta manera, se puede apreciar que en entre las Direcciones Generales Centralizadas al SEMS del Gobierno Federal encontramos a las Direcciones Generales de Educación Tecnológica Industrial, Educación Tecnológica Agropecuaria, Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, y de Bachillerato; mientras que también a sus homólogos descentralizados de la Entidades Federativas, como la Educación Tecnológica Industrial y el Bachillerato, se encuentran coordinados por las Direcciones Generales de la EMS, tanto Federal como Estatal.

- a. La **DGETI** es de modalidad bivalente, ya que se puede estudiar el bachillerato al mismo tiempo que una carrera técnica; su currículum cuenta con las materias propedéuticas que se cursan en el bachillerato general, por lo que se prepara para estudiar una carrera profesional del nivel superior. Adicionalmente, el plan de estudios incluye materias tecnológicas que se cursan junto con las antes mencionadas y que

preparan como técnico del nivel medio superior en algunas de las especialidades que ofrece esta modalidad de bachillerato. Cuando se concluyen los 3 años de estudio, se puede ingresar a la educación superior en instituciones universitarias, politécnicas o tecnológicas, y al concluir los estudios el alumno obtiene el certificado de bachillerato y una carta de pasante (DGETI/SEMS/SEP, 2010).

- b. La **DGETA**, tiene como misión ofrecer una formación integral, social, humanista y tecnológica, centrada en la persona, que consolide el conocimiento tecnológico hacia el sector rural, fortalezca la pertinencia, fomente la mentalidad emprendedora y de liderazgo; y la visión de brindar a la población de las zonas rurales una educación pertinente incluyente e integralmente formativa, que será el eje fundamental del desarrollo del campo (DGETA/SEMS/SEP, 2011).
- c. La **DGECyTM**, tiene como misión formar profesionistas de alto nivel con dominio de las nuevas tecnologías, que sean innovadores, competitivos y críticos con una clara realidad de su medio ambiente laboral y social, lo cual será promovido a través de profesores comprometidos con el sector educativo, social, acuícola y marítimo-pesquero con una infraestructura educativa consolidada en los nuevos avances científicos, tecnológicos y en los procesos del aprendizaje (DGECyTM/SEMS/SEP, 2011).
- d. La **DGCFT**, es una institución adscrita a la SEP, y su objetivo es establecer contenidos y modalidades de capacitación para y en el trabajo. A través de los CECATI, la DGCFT presenta opciones educativas dirigidas a los diferentes sectores sociales y económicos del país, que van desde cursos regulares impartidos en las instalaciones de los planteles, en horarios fijos, hasta cursos de extensión y capacitación acelerada específica, que se adaptan a las necesidades de cada

individuo y a los requerimientos empresariales. Además de estas opciones, la DGCFT otorga un diploma oficial a todas aquellas personas que cuentan con conocimientos adquiridos a través de la experiencia, previa evaluación (DGCFT/SEMS/SEP, 2011).

- e. La **DGB**, por último, y cuyas especificaciones serán abordadas en el siguiente apartado.

2.3 La Dirección General de Bachillerato

La DGB, de manera similar a sus congéneres subsistemas, encontró el origen de su creación en la creciente demanda proveniente del desarrollo y la evolución en las estructuras y relaciones sociales, así como en los avances científicos y tecnológicos. De Anda describe la creación del Colegio de Bachilleres de la siguiente manera:

Académicamente surge como un nivel formal escolarizado en las universidades, y en la época colonial donde se desarrolla en la Real y Pontificia Universidad de México, conservándose los planteamientos religiosos y siguiendo los patrones formativos de la Universidad de Salamanca, hablando en el siglo XVI (Hernández Rincón, 2005, pág. 7).

La creación por el Estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que la integran; vigilando y evaluando que la educación impartida en ellos corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional;

sus estudios serán equivalentes y de igual validez que los otorgados por la UNAM, el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios.¹⁰

Entonces el CB surge como un organismo del gobierno federal y descentralizado en su respectiva entidad federativa, dotado de autonomía orgánica y administrativa; que tiene la posibilidad de fundar planteles en cualquier Estado de la República, los cuales dependerían de él en lo orgánico, en lo académico y lo financiero. Y para efectos de dicha descentralización, el CB será apoyado en lo financiero por un convenio del Gobierno del Estado respectivo, y la Secretaría de Educación Pública y asesorado en lo académico por el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México (Herrera Rodríguez, 1998).

Entonces, puede resumirse que, en asamblea ordinaria, en octubre de 1972, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) recomienda al Ejecutivo Federal la creación de un organismo descentralizado denominándolo Colegio de Bachilleres. En 1973, se crea el CB como organismo público descentralizado en cada entidad federativa, definiendo su posición formadora como vínculo entre la educación básica (y secundaria, aunque no había sido integrado dicho nivel, sino hasta el Acuerdo para la Modernización Educativa en 1992) y la educación superior, dotando a los egresados de condiciones para ingresar a las dicho nivel para continuar sus estudios (Hernández Rincón, 2005).

Las finalidades generales atribuidas al CB desde su inicio fueron:

¹⁰ Cita extraída de (De Anda Mungula, Domínguez Chávez, Flores Zepeda, & Medina Martínez, 1994) pág. 29, cuya fuente es (Colegio de Bachilleres, 1973)

1. Ser formativos, es decir, desarrollar las habilidades y actitudes que caractericen el pensamiento racional, la objetividad, el rigor analítico, la capacidad crítica y la claridad expresiva.
2. Capacitar para el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza y la cultura.
3. Permitir el dominio de técnicas y destrezas de una actividad especializada económicamente productiva.¹¹

El CB forma parte como subsistema, de la educación media superior y, como tal, se ubica entre la educación secundaria y la educación superior. Es un nivel educativo con objetivos y personalidad propios que atiende a una población cuya edad fluctúa, generalmente, entre los quince y dieciocho años. Se considera que la finalidad esencial del Bachillerato es entonces, generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la Educación Superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo (Herrera Rodríguez, 1998).

En el Nivel de la EMS, entendida como una etapa en la educación formal, el bachillerato se caracteriza por:

- a) La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje.
- b) Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.

¹¹ Cita extraída de de (De Anda Munguía, Domínguez Chávez, Flores Zepeda, & Medina Martínez, 1994) pág. 30. cuya fuente es (Colegio de Bachilleres, 1973)

- c) Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural (De Anda Munguia, Domínguez Chávez, Flores Zepeda, & Medina Martínez, 1994).

Por otra parte, el bachillerato es esencialmente formativo porque no se reduce a la transmisión, recepción y acumulación de información, sino que pretende hacer partícipe al alumno de su proceso educativo, propiciando la reflexión y comprensión de cómo y para qué se construye el conocimiento; integral porque considera y atiende todas las dimensiones del educando (cognitivas, axiológicas, físicas y sociales), a fin de consolidar los distintos aspectos de su personalidad; y propedéutico porque prepara al estudiante para ingresar a la educación superior al ofrecerle contenidos de estudio que le permiten continuar adquiriendo conocimientos, habilidades y valores, en el campo científico, humanístico y tecnológico.

En materia curricular, el primer Plan de Estudios del Colegio, fue congruente con el modelo propuesto por la XIV Asamblea de la ANUIES, en cuanto a objetivos y estructura académica; misma que comprendió un núcleo básico con las materias propedéuticas obligatorias, un núcleo complementario con las materias optativas y un núcleo de capacitación para el trabajo, que incluía una serie de capacitaciones. Sin embargo su orientación teórico-metodológica correspondía al modelo neoconductista en lo que correspondía a componentes de la Tecnología Educativa; por ello en 1981 se llevó a cabo la *Reunión para el Estudio de los Problemas del Bachillerato*, donde se concluyó y recomendó que el bachillerato es una fase de la educación de carácter esencialmente formativo y que debe ser integral y no únicamente propedéutico (Herrera Rodríguez, 1998).

Su plan de estudios se integró por un núcleo básico con materias obligatorias propedéuticas; un núcleo complementario con materias optativas y un núcleo de capacitación para el trabajo, organizadas en cinco áreas del conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Lengua y Literatura, y Lengua Extranjera (Hernández Rincón, 2005).

2.3.1 Subsistemas coordinados de la DGB: tipos y modalidades

La DGB como subsistema perteneciente a la SEMS en el marco del SNB, y está a su vez integrada por los denominados Subsistemas que coordina, los cuales, únicamente con la finalidad de esbozar de forma clara el panorama general y específico de dicha Dirección, serán descritos en el presente apartado, considerando como criterios de especificación los tipos y modalidades, los cuales serán descritos en forma sintética, buscando resaltar con ello sus características principales.

La Ley General de Educación reconoce tres modalidades de oferta educativa en el nivel medio superior: la escolarizada que corresponde a la educación tradicional en las que los estudiantes acuden a la escuela, la no escolarizada, dividida en abierta y a distancia y la mixta, que integra elementos de las dos anteriores. Las modalidades alternativas hacen posible atender a estudiantes en poblaciones dispersas, de distintas edades y con distintas disponibilidades de tiempo (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008).

El siguiente esquema muestra la forma en que está estructurada la Educación y sus distintas ramificaciones, que responden a las características de cada modalidad y tipo.

**CUADRO No. II-2
ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO**



En la DGB la educación que se oferta es de tipo Formal, donde la Modalidad escolarizada comprende:

- a. *Centros de Estudios de Bachillerato (CEB)*, que son planteles educativos que imparten el Bachillerato General. Surgen a raíz de que el Plan Nacional de Desarrollo 1984 - 1988 se estableciera como medida prioritaria el fortalecimiento y la superación profesional del magisterio, y publicado el 23 de marzo de 1984 en el Diario Oficial de la Federación, aparece el Acuerdo por el cual la educación normal es elevada al grado de licenciatura. Por lo que los aspirantes a la Normal debieron haber cursado y concluido los estudios de Bachillerato antes de iniciar los estudios superiores. Al mismo tiempo se señalaban que serían establecidos centros de bachillerato conforme a planes y programas específicos en las zonas de influencia de las escuelas normales rurales y experimentales.
- b. *Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas"*: Surge en octubre 1946 como una preparatoria por cooperación, en las instalaciones de la Escuela Álvaro Obregón, que funcionaba como secundaria. En 1949 se trasladó

junto con la secundaria al Centro Escolar de Agua Caliente, al fusionarse ésta con el Instituto Técnico Industrial. En 1960, la preparatoria se incorpora a la Universidad Autónoma de Baja California, dando así origen a la Universidad en la zona, sin perder su dependencia de la SEP. Adopta en 1970 el nombre de "Lázaro Cárdenas", y en 1973, al inaugurar sus propias instalaciones, se constituye como escuela federal por acuerdo presidencial. Promueve la formación integral de los alumnos. El plan de estudios de la escuela contempla tres tipos de formación: básica, propedéutica y para el trabajo. En los primeros cuatro semestres se cursan las materias de formación básica y durante los dos últimos semestres las asignaturas de formación propedéutica y para el trabajo. En la actualidad, la escuela ofrece diez capacitaciones para el trabajo: administración, laboratorio clínico, tramitación aduanal, trabajo social, mecánica dental, computación, dibujo arquitectónico, informática, electrónica y contabilidad

- c. *Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECOS)*: Surgen en el año de 1938 como un proyecto educativo impulsado por el Presidente Lázaro Cárdenas. Su principal característica es su forma de sostenimiento en la que intervienen diversas entidades y organismos federales, estatales, municipales, organizaciones sociales y principalmente los interesados en el desarrollo educativo de su comunidad. La primera preparatoria federal por cooperación se fundó en Piedras Negras, Coahuila. Las preparatorias federales por cooperación han contribuido a brindar educación media superior a estudiantes de zonas rurales.
- d. *Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas (EPPIS)*: Obtienen reconocimiento de validez oficial mediante su incorporación a una institución educativa pública o autónoma, que extiende a sus instituciones incorporadas su propia e implícita validez oficial de

estudios. Los programas del núcleo de formación básica, son elaborados por la DGB teniendo estas instituciones que elaborar los correspondientes a los núcleos de formación propedéutica y de formación para el trabajo, los cuales se envían a la Dirección para ser autorizados. Su forma de sostenimiento es de carácter privado, siendo ellas mismas las encargadas de otorgar el presupuesto a sus planteles, los recursos materiales, el personal docente, entre otros.

- e. *Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas por Acuerdo Especial:* son bachilleratos privados que con base en un decreto o acuerdo especial del Poder Ejecutivo o del Secretario de Educación, específicamente expedido para la institución correspondiente, han quedado facultados para administrarse de la forma más conveniente a sus intereses, elaborar sus planes, programas y métodos de enseñanza, previa autorización de los mismos por la DGB; lo cual les permite tener reconocimiento y validez oficial a los estudios en toda la República Mexicana. Por ejemplo la Escuela Bancaria y Comercial (EBC), la Universidad Anáhuac, la Universidad Autónoma de Guadalajara, etc.

- f. *Los Colegios de Bachilleres (CB),* forman el último apartado de la educación escolarizada de la DGB, que desde su creación han contribuido a la formación y desarrollo de jóvenes mexicanos, formando ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades. Éste subsistema que es coordinado por la DGB posee sus particularidades y singularidades en relación a la Entidad Federativa en la que tiene origen, por lo que para

evitar un recorrido innecesario, habremos de centrarnos en este subsistema coordinado en el Estado de Chiapas, líneas abajo.

Por el lado de la Modalidad no escolarizada, encontramos las Preparatorias Abiertas, que se conforma en el periodo 1973-1976, y para 1979, ya contaban con reconocimiento de validez oficial, e inicia formalmente su generalización hacia todo el país. Es un modelo flexible, adaptado a las necesidades individuales de tiempo y espacio. Además con ella se pretende potenciar habilidades para desarrollar el aprendizaje por uno mismo; es decir, se fomenta la investigación y el estudio independiente. Las asesorías son un servicio de apoyo académico ofrecido a todos los estudiantes, con la finalidad de orientarlos respecto al uso del material didáctico y despejar dudas con relación al contenido; y cuentan con un equipo de trabajo conformado por asesores especialistas en el área correspondiente a asignaturas y con capacitación didáctica para facilitar el estudio independiente. Se ofrecen asesorías en las áreas de Matemáticas, Inglés y Ciencias Naturales.

Por último, en la educación formal, se ubica la modalidad mixta, que se refiere a que posee características tanto de la modalidad escolarizada como de la no escolarizada. El Bachillerato Semiescolarizado es uno de los dos subsistemas que coordina la DGB en esta modalidad, y su creación (en 1990) responde a la necesidad de mejorar las condiciones de formación y profesionalización académica de Maestros Bilingües de Educación Preescolar y Primaria, así como Promotores Culturales en ejercicio en zonas indígenas, pertenecientes a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que sin contar con estudios de Nivel Medio Superior, fueron habilitados para ejercer la práctica docente en zonas rurales de difícil acceso y que no están en posibilidades de cursar este nivel educativo en la modalidad escolarizada, por carecer de los medios y condiciones socioeconómicas o de

disponibilidad del tiempo que se requiere para ello, esta modalidad ofrece la oportunidad de estudiar en forma personalizada, acorde al ritmo y estilo particular de cada alumno inscrito en ella, permitiendo la discusión e intercambio de experiencias con el asesor responsable de cada asignatura y con otros estudiantes (DGB-SEMS, 2010).

Por su parte, la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), el segundo subsistema coordinado de modalidad mixta, tiene su origen en 1996 cuando la Secretaría de Educación Pública propuso una iniciativa para diseñar e instrumentar un modelo educativo que coadyuvase a remediar la falta de atención educativa, considerando sobre todo a las comunidades rurales del país, que es donde se manifiesta de manera más aguda la falta de acceso a las oportunidades educativas. La modalidad de EMSAD surge entonces ante la necesidad de contar con una opción del tipo medio superior, dirigida a la población que por diferentes circunstancias no pueden tener acceso a formas convencionales de educación y atiende a comunidades alejadas de las zonas urbanas, en las que existe baja densidad de población, por lo que no cuentan con otra opción de este tipo educativo.

2.3.2 Programas de Estudio

Los programas de estudio de la DGB, poseen en su generalidad tres núcleos de formación: a bien, el componente de formación básica, propedéutico y profesional. El primero tiene presencia del primero al sexto semestre, mostrándose una considerable disminución en el número de asignaturas de formación básica a partir del quinto y sexto semestre: Componente de Formación Básica, 1er Semestre: Programa de Matemáticas I, Programa de Química I, Programa de Introducción a las Ciencias Sociales, Programa de Taller de Lectura y Redacción I.

Programa de Informática I, Programa de Lengua Adicional al Español, Programa de Ética y Valores I. **2o Semestre:** Programa de Matemáticas II, Programa de Química II, Historia de México I, Programa de Taller de Lectura y Redacción II, Programa de Informática II, Programa de Lengua Adicional al Español II, Programa de Ética y Valores II. **3er Semestre:** Programa de Matemáticas III, Programa de Física I, Programa de Historia de México II, Programa de Literatura I, Programa de Lengua Adicional al Español III, Programa de Biología I. **4o Semestre:** Programa de Matemáticas IV, Programa de Biología II, Programa de Física II, Programa de Estructura Socioeconómica de México, Programa de Literatura II, Programa de Lengua Adicional al Español IV. **5o Semestre:** Programa de Geografía, Programa de Historia Universal Contemporánea. **6o Semestre:** Filosofía, Metodología de la Investigación, Ecología y Medio Ambiente.

Esto se debe en mayor medida debido, por un lado a que ya venían trabajando con un modelo similar, por el otro a que en el marco del SNB la conformación del MCC marca ahora que la formación básica será la misma para todos los planteles y centros de formación del nivel MS.

El componente de formación propedéutico se integra en el quinto semestre, donde el alumno puede elegir, entre una serie de asignaturas, las que más se adecúen a sus gustos, habilidades y aptitudes, con miras a continuar su formación superior. Dicho Componente de Formación Propedéutico, en 5o Semestre está conformado por las siguientes opciones: Administración I, Cálculo Diferencial, Ciencias de la Comunicación I, Ciencias de la Salud I, Contabilidad I, Derecho I, Dibujo I, Economía I, Etimologías Grecolatinas I, Historia del Arte I, Matemáticas Financieras I, Probabilidad y Estadística I, Psicología I, Sociología I, Temas Selectos de Biología I, Temas Selectos de Filosofía I, Temas Selectos de Física I, Temas Selectos de Química I.

El último componente es el Componente de Formación para el Trabajo, integrado por asignaturas como: Administración, Contabilidad, Desarrollo Comunitario, Diseño, Informática, Laboratorista Clínico, Laboratorista Químico, Puericultura, Turismo, Higiene y Salud Comunitaria, Traductor de Inglés, Auxiliar Educativo en el Campo de Intervención. Cuyo aprendizaje permite al alumno integrarse al mercado laboral, si así lo desea. (DGB-SNB-SEP, 2011)

2.3.3 Mapas curriculares

La DGB, muestra su mapa curricular por módulos o asignaturas (DGB-SEMS, 2011), lo cual permite tener un panorama general del enfoque educativo Basado en el desarrollo de competencias. Para ello se enfatiza en el hecho de que de acuerdo a la RIEMS, el MCC cuenta con una serie de asignaturas de formación básica que atraviesan los seis semestres que conforman la EMS, y que deberán considerar no sólo las Direcciones Generales que convergen en el SNB, sino al interior; y en el caso de la DGB, este modelo de MCC será el mismo para todos los subsistemas que coordina, incluidos entre ellos los Colegios de Bachilleres.

Éste mapa curricular, de acuerdo a los lineamientos de la nueva reforma, cuenta a su vez con núcleos de formación para el trabajo y propedéutica, los cuales se encuentran presentes, en el caso de la formación para el trabajo, del tercero al sexto semestre; mientras que respecto a la formación propedéutica, se les localiza del quinto al sexto semestre de formación. Y es a partir de estos dos núcleos de formación, donde comienzan a marcarse las diferencias entre los subsistemas coordinados que integran la DGB.¹²

¹² En el Anexo No 1 puede apreciarse que los núcleos de formación para el trabajo y propedéutica se encuentran únicamente con la asignación de la carga horaria y los créditos, mientras que el núcleo de formación básica cuenta ya con la serie de asignaturas específicas por semestre.

El siguiente cuadro muestra de forma sintética cómo está conformado el mapa curricular de la DGB, de acuerdo al número de asignaturas, carga horaria y créditos por semestre. Lo cual nos permite observar que durante el primer semestre de la formación del joven bachiller habrá de cursar siete asignaturas correspondientes al núcleo de formación básica, y una más sin valor en créditos llamada "actividades paraescolares"; para el segundo semestre será la misma cantidad de asignaturas, más las actividades paraescolares. A partir del tercer semestre, los estudiantes tendrán una asignatura menos en su núcleo de formación básica, sin embargo comenzarán a cursar alguna asignatura del núcleo de formación para el trabajo, de acuerdo a sus inclinaciones, gustos, capacidades, habilidades y otros factores de tipo selectivo que les permita definir o decidirse por alguna de las líneas como administración, contabilidad, desarrollo comunitario, diseño, informática, laboratorista clínico, laboratorista químico, puericultura, turismo, higiene y salud, considerando también que el subsistema al que pertenezcan podrá, de acuerdo a sus características propias, considerarlas en su mapa curricular propio. El cuarto semestre de formación, posee las mismas características que el tercero, tiene en su haber seis asignaturas de formación básica, una de formación para el trabajo, e igual que el semestre anterior, cuenta con el espacio para las actividades paraescolares.

Los semestres de quinto y de sexto cuentan ya con una gran descarga de asignaturas de formación básica, ambos ahora se centran en la formación propedéutica y para el trabajo. Mientras que el penúltimo semestre tiene dos asignaturas básicas, cuatro propedéuticas y una para el trabajo; el último semestre posee tres asignaturas básicas, cuatro propedéuticas y una para el trabajo; teniendo ambas su respectivo espacio para las actividades para escolares.

CUADRO No. II-3
SÍNTESIS DEL MAPA CURRICULAR DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO

SEMESTRE	FORMACIÓN BÁSICA	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	HORAS	CRÉDITOS
1º	7			1	30	52
2º	7			1	30	52
3º	6		1	1	33	60
4º	6		1	1	32	60
5º	2	4	1	1	29	50
6º	3	4	1	1	32	58
	31	8	4	6	186	332

Respecto a la carga horaria y créditos asignados por núcleo de formación, el siguiente cuadro hace un concentrado que permite apreciar la pequeña preponderancia que hace a la formación para el trabajo respecto de la formación propedéutica.

	HORAS	CRÉDITOS
Formación básica	114	228
Formación para el trabajo	28	56
Formación propedéutica	24	48
Actividades paraescolares	20	

2.3.4 Las Competencias Genéricas en el Estudiante de Bachillerato General

En el capítulo primero, hablamos de los tres tipos de competencias a desarrollarse en el MCC, integrados por la diversidad del SEMS al SNB, las cuales son: genéricas, disciplinares y extendidas. El presente apartado trata de las competencias genéricas en el joven que cursa el bachillerato general, por un lado porque son éstas las que le permitirán transcurrir por el nivel, ya que son las que vinculan la educación básica con la superior, y éstas a su vez con la vida laboral; y por otro lado, ya que nuestro campo de estudio corresponde al Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), en su modalidad escolarizada de tipo Bachillerato General *con capacitación para el trabajo*, es imprescindible remarcar cómo la DGB entiende las competencias genéricas, teniendo como fuente la RIEMS, ya que de esta interpretación del enfoque por competencias, dependerán los esfuerzos y acciones a realizar.

El enfoque por competencias señala que la educación deberá estar centrada en el aprendizaje, posibilitando a los sujetos, jóvenes bachilleres en este caso, a realizar su esfuerzo propio en pro de la construcción de saberes y conocimientos que le signifiquen y le den sentido a lo que hace, dándole las herramientas para seguir aprendiendo, descubriendo y desarrollando potencialidades inherentes a sí mismo.

En este sentido podemos entender a las competencias genéricas como pertenecientes al tipo transversal, que quiere decir que no se limitan a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios.

En el contexto de la RIEMS las competencias genéricas se entienden como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político a lo largo de la vida. Además las competencias genéricas son transferibles, en tanto que refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares (DGB-SEMS, 2010).

Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida, transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.

2.3.5 Profesiogramas

La importancia de traer a colación al docente en este punto de la investigación, tiene, primero que nada, su origen en que la RIEMS señala que el éxito o fracaso de la reforma en nuestro país, depende inexorablemente de la figura del docente, de su metodología, estrategia y preparación académica, en tanto le permita realizar en su práctica docente esa serie de modificaciones y transfiguraciones al contenido, sentido y enfoque de la enseñanza.

El término o concepto profesiograma consiste en la expresión gráfica o no gráfica, de los requerimientos y exigencias necesarias para la realización eficaz de

un trabajo valorando de forma ponderada las características que deberán exigirse a los candidatos sujetos al proceso de selección (Nebot López, 1999). Se trata de enfatizar las asignaturas en las que el filósofo puede incursionar, de acuerdo a la normatividad de la DGB.

En el contexto del BG, los programas de estudio están organizados en bloques de aprendizaje que se constituyen como la unidad de aprendizaje que integra los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el desempeño efectivo en un área de competencias, a través del desarrollo de experiencias y tareas complejas que provienen del trabajo, en un contexto real (DGB-SEMS, 2010).

A continuación se abordarán los distintos núcleos de formación del bachiller, donde se señalará la asignatura y el perfil profesiográfico¹³ requerido por la DGB, el cual es a su vez transferido a los subsistemas que lo integran.

En el núcleo de formación básica, las asignaturas de corte filosófico, que consideran la participación de sujetos formados en filosofía corresponden a:

- a. ÉTICA Y VALORES I Y II: *LICENCIATURAS*: Ciencias de la Educación, Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Ciencias Religiosas, Ciencias Políticas, Derecho, Estudios Humanísticos, Filosofía, Historia, Psicología, Psicología Educativa, Psicología Social, Sociología, Teología, Médico Cirujano, Historia, Pedagogía, Trabajo Social.

¹³ Dicho perfil profesiográfico se limita únicamente a señalar la formación superior requerida, ya sea como licenciatura o posgrado.

- b. INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES: *LICENCIATURAS*: Antropología, Antropología Social, Arqueología, Ciencias Políticas, Ciencias Sociales, Economía, Periodismo, Comunicación Social, Derecho, Estudios Humanísticos, Estudios Socioterritoriales, Etnohistoria, Etnología, Filosofía, Historia, Ciencias Jurídicas, Sociología, Política y Gestión Social.
- c. FILOSOFÍA: *LICENCIATURAS*: Ciencias Sociales, Filosofía, Humanidades, Lenguas Modernas en Español, Letras Clásicas, Letras e Historia, Letras Hispánicas, Lengua y Literatura, Pedagogía, Teología.
- d. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: *LICENCIATURAS*: Biología, Biología Experimental, Biología Marina, Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Economía, Estudios Humanísticos, Etnohistoria, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Investigación Biomédica Básica, Biomedicina, Bioquímica, Demografía, Desarrollo Rural y Gestión Intercultural, Ecología, Educación, Farmacia, Química, Químico Farmacéutico, Biólogo, Mercadotecnia, Producción Animal, Psicología, Pedagogía, Sociología, Tecnología *INGENIERIAS*: Agrícola, Ambiental, Fitotecnia, Geociencia, Biomédica, Bioquímica, Física.

Respecto al núcleo de formación propedéutica, las asignaturas de corte filosófico, que consideran la participación de sujetos formados en filosofía corresponden a:

- a. CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN: *Licenciaturas*: *Ciencias de la Comunicación, Comunicación Organizacional, Lingüística, Educación Media Superior con especialidad en Español, Lengua y Literatura, Lenguas Clásicas, Lenguas Hispánicas, Filosofía y Literatura, Letras, Ciencias de la Información, Comunicación Educativa, Tecnologías de la Información y*

Comunicación, Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación y Tecnología Educativa, Diseño de la Información.

- b. HISTORIA DEL ARTE: **Licenciaturas:** *Historia del Arte, Artes Pláticas, Historia, Arquitectura, Arqueología, Estudios Socio territoriales, Filosofía y Diseño Gráfico, Artes Visuales, Teatro, Danza, Música, Ciencias del Arte y Gestión Cultural, Diseño de Interiores, Educación Artística, Restauración de Bienes Muebles, Historia y Estudios de Humanidades, Estudios Humanísticos y Sociales, Desarrollo y Gestión Interculturales, Diseño Ambiental y de Espacios. Posgrado: Estética y Arte.*
- c. SOCIOLOGÍA: **Licenciaturas:** *Antropología, Antropología Social, Ciencias Políticas, Ciencias Sociales, Comunicación Social, Pedagogía, Derecho, Estudios Humanísticos, Filosofía, Historia, Sociología, Política y Gestión Social, Sociología Rural, Ciencias Políticas y Administración Pública, Historia y Estudios de Humanidades, Estudios Humanísticos y Sociales, Estudios Latinoamericanos, Etnología, Etnohistoria.*
- d. TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA: **Licenciatura:** *Filosofía, Sociología, Antropología, Ciencias Sociales, Estudios Humanísticos y Sociales, Historia, Ciencias Históricas, Historia y Sociedad Contemporánea, Ciencias Humanas, Ciencias Políticas, Teología.*

Es importante mencionar que respecto al núcleo de formación profesional, no es considerada la filosofía, por lo que no hay asignaturas de corte filosófico para este apartado.

2.4 El Colegio de Bachilleres de Chiapas

Luego de que al abordar los distintos subsistemas de la DGB, y tocar el punto del Colegio de Bachilleres, el presente apartado tratará específicamente del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH). Iniciando por un breve recorrido histórico, se hablará sobre las reformas que ha vivido, su misión, visión y valores; las coordinaciones que la integran, su marco jurídico, las modalidades que la conforman y el programa de estudio que integra la modalidad de BG.

2.4.1 Historia

Es el caso de las innovaciones, de la tecnología, de la educación; las sociedades y las épocas van demarcando de a poco, van exigiendo y demandando, mejores condiciones sociales, posibilidades para mejorar las condiciones de vida, y como respuesta a la entonces creciente demanda de una población estudiantil chiapaneca, deseosa de continuar sus estudios en el nivel medio superior, nace en Chiapas el Colegio de Bachilleres, con personalidad jurídica y patrimonios propios, es creado mediante decreto no. 133, publicado en el periódico oficial del Gobierno del Estado, con fecha 9 de agosto de 1978, el COBACH (Hernández Rincón, 2005, pág. 18). Ese mismo decreto prevé la organización de esta institución y así designa que los órganos de gobierno que la constituirán serán: la junta directiva, el patronato, el director general, el consejo consultivo de directores y los directores de cada uno de los planteles (Hernández Rincón, 2005, págs. 19-20).

El que para entonces fuere gobernador de la entidad, Lic. Salomón González Blanco (1977-1979), propone la creación del Colegio de Bachilleres de

Chiapas, con personalidad jurídica, patrimonio propios, flexible, capaz de adaptarse a las necesidades de la época y congruente con la realidad nacional, a fin de proporcionar educación calificada que sirva al desarrollo y progreso de la entidad. Y cuyo objetivo es impartir e impulsar la educación media superior, ofreciendo a los alumnos egresados de escuelas secundarias una preparación general, y que a través de cursar su Plan de Estudio, tendrían la oportunidad de incorporarlos al nivel superior, o bien, a comenzar actividades en el sector productivo, según su necesidades e intereses (Herrera Rodríguez, 1998).

A partir de su creación, el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) inicia sus actividades con cinco planteles en diferentes regiones del Estado de Chiapas, con una población estudiantil de 327 alumnos, destacando el Plantel 01, ubicado en Terán, municipio de Tuxtla Gutiérrez, con 111 alumnos. Junto con el Plantel 01 iniciaron actividades el 02 de Escuintla, el 03 de Cacahuatán, el 04 de Pijijiapan y el 05 de Huehuetán (Herrera Rodríguez, 1998). Provisionalmente, las clases iniciaron en dos aulas que, a manera de apoyo, prestara la Universidad Autónoma de Chiapas, para este fin en las instalaciones de la Escuela de Contaduría Pública, Campus I. Este y otros 4 planteles educativos dependientes del sector estatal y particulares con reconocimiento oficial en las localidades de Escuintla, Cacahoatán, Pijijiapan y Huehuetán albergaron a los primeros alumnos que decidieron cursar el bachillerato en esta nueva institución. Como en todo inicio, se recurrió a la improvisación, en este caso, los planteles de éstas 4 localidades, no contaban con la infraestructura adecuada y necesaria para ofertar el servicio educativo; así, en Escuintla, las labores docentes iniciaron en una escuela primaria, en Cacahoatán, en una academia particular, en Pijijiapan, en una escuela secundaria, en Huehuetán de manera similar, todas en aulas prestadas.

Luego de 5 años el número aumentó a 7 planteles, el 06 de Reforma y el 07 de Palenque. A los 10 años se habían sumado ya los planteles 08 de Tapachula, 09 de Playas de Catuzajá, 10 de Comitán de Domínguez, el 11 de San Cristóbal de las Casas, y el 12 de Chilón. Después de quince años de la creación del COBACH, se cuentan cuatro nueve Planteles que se agregan a los 12 ya existentes: el plantel 13 oriente de Tuxtla Gutiérrez, el 14 de Tila, el 15 de la Concordia y el 16 de Ocosingo. Para el año de 1997 Chiapas ya contaba con 68 Planteles del COBACH (Herrera Rodríguez, 1998).

Actualmente, a 34 años de su creación, la DG del COBACH cuenta con más de 284 planteles en toda la entidad, en sus diferentes subsistemas coordinados.

2.4.2 Reformas recientes del Bachillerato General

La DGB, en respuesta al Programa de Modernización Educativa 1984-1994, realizó en 1991, una reunión nacional para mejorar cualitativamente el nivel, tratando los temas de concertación de acción para propiciar el equilibrio de la demanda de los núcleos que componen el ciclo: la consolidación de los programas de formación, actualización y titulación del personal docente y la capacitación de personal directivo. La DGB inicia la revisión de sus planes y programas de estudio, a fin de que los bachilleres se integren a los diferentes ámbitos de su vida escolar, productiva y personal, atendiendo al mismo tiempo, favorecer la descentralización en la toma de decisiones. El nuevo plan de estudios se implementó en plan piloto en el ciclo escolar 1993-1994, denominado Currículum Básico Nacional (Hernández Rincón, 2005, pág. 16).

El proceso de diagnóstico que la Reunión Nacional de la CONAEMS llevada a cabo el 27 y 28 de noviembre de 1991, hizo posible la elaboración de un diseño curricular flexible, que garantizare los niveles necesarios de homogeneidad y ofrezca a la sociedad opciones viables en respuesta a requerimientos nacionales, regionales y locales. Este nuevo plan de estudios llamado, Currículum Básico Nacional, se implantó a partir del ciclo escolar 1993-1994 en plan piloto, a través de una propuesta que se consideró como marco. A ésta le hicieron los ajustes necesarios a un año de su operación dando lugar a un modelo flexible y común (De Anda Munguía, Domínguez Chávez, Flores Zepeda, & Medina Martínez, 1994).

Esta propuesta se actualizaron e incorporaron nuevas asignaturas en el tronco común:

...se define un perfil básico del bachiller centrado en las competencias o habilidades necesarias como la lectura, la comunicación oral y escrita, el acceso a los medios de información modernos, el dominio de una lengua adicional al español, el uso de las matemáticas como lenguaje, y el desarrollo de habilidades complejas del pensamiento como la resolución de problemas y la creatividad (De Anda Munguía, Domínguez Chávez, Flores Zepeda, & Medina Martínez, 1994, pág. 51).

Esto es, se establecen 38 asignaturas en un plan de 6 semestres, es decir, tres años que incluyen formación básica, profesional y para el trabajo, siendo la última de carácter optativo. El currículum básico nacional es, para aclarar, a nivel DGB, no a nivel sistema, es decir, que integre las otras DG de educación media superior.

Y posteriormente, la actual reforma, la RIEMS, entra en vigor en 2008, y trata por un lado de construir un MCC para homogeneizar los contenidos básicos de los currículos de los distintos sistemas de EMS, y por el otro, en un marco de diversidad construir un SNB, que como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, permitirá a los jóvenes transitar entre los distintos sistemas y modalidades, y prepararse para continuar sus estudios de nivel superior o incorporarse al ambiente laboral.

2.4.3 Misión, Visión y Valores

El COBACH, como toda organización, se conforma por una serie de lineamientos básicos para dar sentido a su operación en conjunto; dichos lineamientos son: tener por misión formar jóvenes en el nivel medio, con una educación integral que contribuya a consolidar su proyecto de vida; y tener por visión convertirse en una institución que atienda la demanda educativa con calidad, para que se les identifique como la mejor opción en el nivel medio en Chiapas.

Los valores son un elemento fundamental en la estructura del COBACH, de acuerdo a lo que señala el sitio Web Oficial¹⁴: donde la lealtad, la responsabilidad y la tolerancia convergen en saber vivir con dignidad y asumir nuestra naturaleza humana de ser libres, saber responder a las múltiples y diversas circunstancias de la vida, porque la vida es en sí una exigencia que hay que atender, respetar la libertad de los demás, su forma de pensar y de ser distinta, es saber escuchar y comprender, es respetar las diferencias, es ponerse en el lugar del otro. Para formar jóvenes en toda su integridad, cognitiva, cultural y socio afectiva (COBACH-GOBIERNO DEL ESTADO, 2010).

¹⁴ Consúltese: www.cobach.gob.mx

2.4.4 Las Coordinaciones

La Dirección General del Colegio de Bachilleres de Chiapas (DGCOBACH), posee una organización instituida por la Junta Directiva, el Patronato y el Director General, posteriormente en orden descendente le siguen el Secretario Técnico, el Secretario Particular, el Comisario, la Unidad de Normatividad Administrativa, la Dirección Académica, la Unidad de Informática, la Dirección de Planeación y Evaluación Institucional, la Dirección de Administración y Finanzas, la Dirección Jurídica, la Unidad de Difusión Institucional, la Dirección de Vinculación, y las Coordinaciones de la Zona Centro Fraylesca, Centro Norte, Norte, Istmo-Costa, Sierra Fronteriza, Altos, Zona Costa, Selva Norte, y Selva Dirección del Planetario, y la Casa de Ciencia y Cultura Universal¹⁵.

Para la realización de la presente investigación, nos enfocaremos en la Zona Centro Fraylesca, ya que de ella dependen los planteles 01 Terán y 13 Oriente de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, los cuales serán los campos de acción por ser los más representativos en el Estado, tanto por su densidad poblacional como por su historia. Concentrándonos en expresar el perfil que los docentes de las materias de Ética y valores I y II.

2.4.5 Marco Jurídico

Como se mencionó en párrafos anteriores, el COBACH, fue creado mediante el Decreto No. 133 de la Secretaría General de Gobierno a los 31 días del mes de Julio de 1978, que expresa la Ley que crea El Colegio de Bachilleres

¹⁵ Ver Anexo No. II.

de Chiapas del Estado de Chiapas. Dicha Ley, en su artículo primero señala que *se crea el Colegio de Bachilleres de Chiapas, como Organismo Público Descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonios propios y domicilio en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.*¹⁶

A sí mismo, en su artículo segundo señala que el Colegio de Bachilleres tendrá por objeto impulsar la educación correspondiente al ciclo superior de nivel medio y tendrá las siguientes facultades:

- I. Establecer, promover, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares del Estado que estime conveniente.
- II. Impartir educación del mismo ciclo a través de las modalidades escolar y extraescolar.
- III. Expedir certificados de estudios y otorgar diplomas y títulos académicos.
- IV. Otorgar o retirar reconocimientos de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo ciclo de enseñanza.
- V. Establecer convenios de coordinación académica con otras instituciones.
- VI. Ejercer las demás que sean afines a las anteriores.

¹⁶ Ver Anexo No. III.

Por la parte legislativa, el COBACH cuenta con la Ley del COBACH¹⁷, que entre otras, trata de las funciones y responsabilidades por parte de cada una de las figuras de alto rango y la estructura central. También tiene el Manual de inducción¹⁸, el Manual de organización¹⁹, el Manual de identidad²⁰, el Manual de procedimientos, el Manual de servicios, y el Reglamento interior, que le permite dar sentido legal a su actuar institucional, así como fundamento jurídico a su estructura organizacional.

2.4.6 Modalidades

En correspondencia la estructura de la DGB, en lo que se refiere a los tipos y modalidades de la oferta académica que al nivel medio superior se refiere, el COBACH a su vez, en su BG cuenta con las siguientes modalidades:

Escolarizado, donde el plan y los programas de estudio son proporcionados por la DGB dependiente de la SEP, y es constituido por tres componentes formativos: básica, propedéutica y para el trabajo, cuyos contenidos se enfocan en el modelo constructivista centrado en el aprendizaje, inducido mediante catedráticos con perfiles profesionales acordes a los campos del conocimiento específico.²¹

El Sistema de Educación Abierta (SEA), que permite a los aspirantes en edad adulta o que no han tenido la oportunidad de cursar o concluir sus estudios de Bachillerato, lo hagan en este modelo. Ofreciendo sus estudios con validez

¹⁷ Ver Anexo No. IV.

¹⁸ Ver Anexo No. V.

¹⁹ Ver Anexo No. VI.

²⁰ Consúltese en: <http://www.cobach.edu.mx/mja/manual-identidad.pdf>.

²¹ Dicha información ha sido recuperada del Sitio WEB oficial del COBACH, por lo que nos limitamos en este capítulo a señalar únicamente la parte oficial, absteniéndonos de comentarios para los siguientes capítulos.

oficial nacional, y que podrá ser cursado en un tiempo máximo de 6 años, lo que permite la obtención del certificado de estudios en menor o mayor tiempo que en el sistema escolarizado.

Por su parte, el Bachillerato Intercultural (BI) es una modalidad que actualmente se imparte en cuatro planteles localizados en comunidades de población indígena predominante, es de modalidad escolarizada que comprende seis semestres y está estructurada por tres componentes formativos: básico, propedéutico y capacitación para el trabajo; difiere de los modelos anteriores en que apoya el procesamiento de la información y el aprendizaje mediante la incorporación de la lengua materna y valores culturales arraigados en la región. Su plan y programas de estudios son proporcionados por la Coordinación General del Bachillerato Intercultural Bilingüe dependiente de la SEP, con tendencia constructivista centrada en el aprendizaje.

La cuarta modalidad es la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), que, permite la aplicación de la cobertura de la oferta educativa y la implantación de la educación basada en competencias mediante su flexibilidad de operación, se apoya a través de recursos tecnológicos al alcance como lo son la Red Edusat, multimedia e Internet; adaptándose a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Por último, el Acuerdo 286, que se refiere al proceso de acreditación de conocimientos equivalentes al BG que hayan sido adquiridos de forma autodidacta o a través de la experiencia laboral. Es importante señalar que el COBACH fue designado en el Estado como centro de atención por la SEP, para llevar a cabo el proceso de Evaluación en colaboración con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Evidentemente, por razones ya delimitadas en la presente investigación, la modalidad de estudios del nivel medio superior en el COBACH, a abordar, será la escolarizada, por lo que al expresar los distintos subsistemas coordinados de la DGCOBACH nos permitirá demarcar con mayor claridad las particularidades de esta modalidad.

2.4.7 Programa de Estudios

Es pues, necesario, antes de concluir éste segundo capítulo, señalar el plan de estudios vigente en la currícula del COBACH, dado que los que nos habrá de ocupar en lo futuro serán específicamente las asignaturas de Ética y Valores I y II.

Primero que nada, los programas de estudio del componente o núcleo básico comprenden en el primer semestre, que se encuentra a partir del calendario escolar 2009-B en el enfoque por competencias, las asignaturas de Ética y valores I, Informática I, Introducción a las ciencias sociales I, Lengua adicional al español I, Matemáticas I, Química I, y el Taller de lectura y redacción I. Para el segundo semestre, actualmente en el enfoque por competencias, encontramos en el núcleo básico las asignaturas de Ética y valores II, Historia de México I, Informática II, Lengua adicional al español II, Matemáticas II, Química II, y el Taller de lectura y redacción II.

En el tercer semestre, que igual se encuentra en el enfoque por competencias, se encuentran las asignaturas de Biología I, Física I, Historia II, Lengua Adicional al español III, Literatura I y Matemáticas III, en el núcleo básico. Mientras que en el cuarto semestre se hayan también en el enfoque por competencias las asignaturas de Literatura II, Biología II, Estructura

Socioeconómica de México, Lengua adicional al español IV, Matemáticas IV, y Física II.

Hacia el quinto semestre, que es de acuerdo al programa de estudios vigente, el último que ha sido modificado al enfoque por competencias, encontramos las asignaturas de Geografía e Historia universal contemporánea. Mientras que para el sexto semestre, en el núcleo básico pero aún en transición, pueden apreciarse las asignaturas de Ecología y medio ambiente, Filosofía y Metodología de la investigación.

Por otro lado, el componente o núcleo de capacitación para el trabajo, cuenta con los siguientes módulos en el enfoque por competencias: Capacitación de Contabilidad, Capacitación de Informática, Capacitación de Administración, Capacitación de Higiene y Salud Comunitaria, Capacitación de Desarrollo e Implementación de la Docencia en la Comunidad, y Capacitación de Desarrollo Comunitario; así como el módulo con enfoque en competencias en liquidación denominado Capacitación de Higiene y Salud Comunitaria, que contempla las asignaturas de Anatomía y fisiología humana I, Crecimiento desarrollo humano y nutrición, Salud materno infantil, y Anatomía y fisiología humana II.

En último término, el núcleo propedéutico, cuya presencia es a partir del quinto semestre, a diferencia de la capacitación para el trabajo que se imparte desde el tercer semestre, podemos contar las asignaturas de Administración I, Cálculo diferencial, Ciencias de la comunicación I, Ciencias de la salud I, Contabilidad I, Derecho I, Dibujo I, Economía I, Etimologías grecolatinas I, Historia del arte I, Matemáticas financieras I, Probabilidad y estadística I, Psicología I, Sociología I, Temas selectos de química I, Temas selectos de biología I, Temas selectos de filosofía I y Temas selectos de física I, en quinto semestre. Y sus

secuenciales en sexto: Administración II, Calculo integral, Ciencias de la comunicación II, Ciencias de la salud II, Contabilidad II, Derecho II, Dibujo II, Economía II, Etimologías grecolatinas II, Historia del arte II, Matemáticas financieras II, Probabilidad y estadística II, Psicología II, Sociología. Temas selectos de biología II. Temas selectos de filosofía II, Temas selectos de física II, y Temas selectos de química II.

CAPÍTULO III: LAS ASIGNATURAS DE ÉTICA Y VALORES I Y II EN EL COBACH. SU ADECUACIÓN AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

3.1 Mapas Curriculares

En el capítulo anterior abordamos someramente las distintas modalidades que integran la DGB. En el caso específico del COBACH, cuenta con 5 modalidades, de las cuales la quinta, el Acuerdo 286²², al referirse a una oportunidad de certificar conocimientos del nivel de bachillerato que hayan sido adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral, mediante un proceso de acreditación de conocimientos equivalentes al bachillerato general que se realiza a través de la presentación de exámenes, no será considerando para ser descrito en cuanto al Mapa Curricular que rige su acción formadora; a diferencia del Bachillerato General (BG), el Sistema de Educación Abierta (SEA), la Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) y el Bachillerato Intercultural (BI).

Al no contar con un Plan de Estudios per se, sino a una serie de Mapas Curriculares integrados por un número de Programas de Estudio directamente proporcional al número de asignaturas contempladas en las tiras de materias, por modalidad de formación en el NMS. Los Programas de Estudio de la Dirección General del Bachillerato vigente, están articulados por tres objetivos principales, los cuales determinan y dirigen su acción formativa, permitiendo una educación integral entre los jóvenes que cursan este nivel educativo.

²² En el Acuerdo 286 el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) ha sido designado como instancia evaluadora y es el encargado de llevar a cabo el proceso y de emitir a la SEP el dictamen global que resulta de la evaluación, y a partir del cual se determina la emisión o no del certificado. Toda vez que el Colegio de Bachilleres de Chiapas fue designado en el Estado como centro de atención por la Secretaría de Educación Pública para llevar a cabo el proceso de Evaluación en colaboración con el CENEVAL. Información consultada en el sitio oficial del COBACH: <http://www.cobach.gob.mx/principal/286>

Cabe señalar, que en el marco del SNB, todos los subsistemas albergan en su estructura central los mismos objetivos, de manera tal, que sin importar las particularidades de cada subsistema educativo, éstos deben:

1. El Componente de Formación Básica²³ (CFB), que brinda información sobre conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer el alumno para participar activamente en la formación, cambiar su realidad, contribuir a la convivencia, comprender su medio y saber comunicarse. Se da en cuatro campos disciplinarios: Matemáticas, Ciencias Naturales, Histórico Social, Lenguaje y Comunicación. Estas asignaturas se cursan del primero al sexto semestre. (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2011)
2. El Componente de Formación Propedéutica (CFP), prepara al alumno para continuar sus estudios superiores, aquí se abordan asignaturas que le permiten profundizar en aspectos particulares de las diversas disciplinas con la intención de que adquieran los elementos necesarios que le ayuden a definir sus intereses profesionales. Estas asignaturas se cursan en quinto y sexto semestre (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2011).
3. Por último, el Componente de Formación para el Trabajo (CFT), aquí el estudiante desarrolla procesos de trabajo específicos, por medio de procedimientos, técnicas e instrumentos, además de generar actitudes de valoración y responsabilidad ante esta actividad, lo que permite interactuar en forma útil con un entorno social y laboral. Estas asignaturas se cursan a partir del tercer semestre (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2011).

²³ Dentro del CFB se encuentran las asignaturas de Ética y Valores I y II en el Mapa Curricular Vigente Escolarizado.

Para Gimeno Sacristán, el currículum es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, también es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor; el programa escolar es sólo un instrumento inmediato que condiciona la actividad didáctica, el currículum va más allá, pero entendido como proyecto adquiere otra serie de significaciones que lo complementan (SACRISTÁN, 1998).

Empero, en la particularidad de cada modalidad, el Mapa Curricular es diseñado de acuerdo a las especificidades del contexto, derivando de ello variaciones entre las asignaturas por cada modalidad.

3.1.1 Bachillerato General

Bachillerato General

En el COBACH actualmente se cuenta con 77 planteles donde curricularmente aplica el Bachillerato General con enfoque en normas de competencia laboral, se cursa en seis semestres. Los programas de estudio son proporcionados por la Dirección General del Bachillerato dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Se constituye por tres componentes formativos, cuyos contenidos se enfocan en el modelo constructivista centrado en el aprendizaje, inducido mediante catedráticos con perfiles profesionales acordes a los campos del conocimiento específico (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2011).

Como puede observarse el Mapa Curricular Vigente Escolarizado al ciclo 2011-B²⁴, del Bachillerato General con un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias del COBACH, en la modalidad escolarizada; está constituido por la descripción sintética de contenidos de cada una de las asignaturas que forman el plan de estudios. En relación a la propuesta de Díaz Barriga que consiste en que el programa del plan de estudios debiera materializarse en una versión sintética de los contenidos básicos por desarrollar en un curso. No involucrándose en imperativamente en otros niveles o momentos de la programación, esto es, permitir que en la multiculturalidad, cada institución o docente se encargue de adecuar y programar los contenidos de acuerdo a las características propias del contexto social, cultural y educativo (DÍAZ Barriga, 1984).

Así es que al revisar el Mapa curricular nos encontramos que el primer semestre se conforma por 7 asignaturas del CFB: Matemáticas I, Química I, Ética y Valores I, Introducción a las Ciencias Sociales, Taller de Lectura y Redacción I, Lengua Adicional al Español I, e Informática I; las cuales suman una carga horaria de 28 horas semanales, así como 56 créditos al acreditar dichas asignaturas al final del semestre. Agregándose 4 horas de actividades paraescolares que poseen ningún crédito. Respecto al bloque segundo semestre, este se integra por las asignaturas de Matemáticas II, Química II, Ética y Valores II, Historia de México I, Taller de Lectura y Redacción II, Lengua Adicional al Español II e Informática II; las cuales suman una carga horaria de 28 horas semanales, así como 56 créditos al acreditar dichas asignaturas al final del semestre. Agregándose 4 horas de actividades paraescolares que poseen ningún crédito.

A partir del tercer semestre, luego de las asignaturas del CFB como Matemáticas III, Biología I, Física I, Historia de México II, Literatura I y Lengua

²⁴ Ver Anexo No. VIII.

Adicional al Español III; las cuales suman una carga horaria de 25 horas semanales, así como 50 créditos al acreditar dichas asignaturas al final del semestre. Inmediatamente después comenzamos a toparnos con los Módulos de Capacitación en Contabilidad, Informática, Administración, Higiene y Salud Comunitaria, Desarrollo e Implementación de la Docencia en la Comunidad y Desarrollo Comunitario; donde semestralmente, a partir de este punto, serán dos asignaturas que pertenecen al CFT, las cuales deberán seleccionadas por los estudiantes de acuerdo a sus afinidades y aspiraciones, significando una carga horaria de 7 horas a la semana, con un valor de 14 créditos; a diferencia de la asignatura paraescolar cuya carga horaria se reduce a 3 horas semanales y se mantiene sin valor de créditos.

Durante el cuarto semestre son abordadas las asignaturas de Matemáticas IV, Biología II, Física II, Estructura Socioeconómica de México, Literatura II y Lengua Adicional al Español IV; las cuales suman una carga horaria de 25 horas semanales, así como 50 créditos al acreditar dichas asignaturas al final del semestre correspondientes al CFB. Por el lado que permanecen las dos asignaturas consecutivas que pertenecen al CFT, significando una carga horaria de 7 horas a la semana, con un valor de 14 créditos; a diferencia de la asignatura paraescolar cuya carga horaria se reduce a 2 horas semanales, manteniéndose sin valor de créditos.

Cuando el estudiante concluye el cuarto semestre, debe elegir una línea de formación propedéutica cuatro asignaturas del CFP con asignaturas como Administración I, Cálculo diferencial²⁵, Ciencias de la comunicación I, Ciencias de la salud I, Contabilidad I, Derecho I, Dibujo I, Economía I, Etimologías grecolatinas

²⁵ Haciendo énfasis en el hecho de que en el caso de las asignaturas de Cálculo diferencial y Temáticas selectas de biología I, aparecen fijadas en el Mapa Curricular DGBPPEMC14RE-009, DCA/2009.

I, Historia del arte I, Matemáticas financieras I, Probabilidad y estadística I, Psicología I, Sociología I. Temas selectos de química I, Temas selectos de biología I, Temas selectos de filosofía I y Temas selectos de física I; que valen 12 horas a la semana y 24 créditos. Luego de las del CFB Geografía e Historia Universal Contemporánea, que representan 8 horas semanales y 16 créditos. Continuando las dos asignaturas consecutivas que pertenecen al CFT, significando una carga horaria de 7 horas a la semana, con un valor de 14 créditos; a diferencia de la asignatura paraescolar cuya carga horaria se reduce a 2 horas semanales, manteniéndose sin valor de créditos.

3.1.2 Sistema de Educación Abierta

*Sistema
de Educación Abierta*

Es bien sabido que el contexto educativo mexicano, y dada las particularidades de la población, no siempre resulta posible cursar la educación en cualquiera de los niveles, básico, media superior e inclusive superior, de acuerdo a la edad. Considerando los distintos factores que pudiera haber, o estuviesen dificultando la EMS en el estado de Chiapas, el COBACH ofrece el servicio del Sistema de Educación Abierta (SEA), con la finalidad de que los aspirantes en edad adulta o que no han tenido la oportunidad de cursar o concluir sus estudios de Bachillerato, lo hagan en este modelo.

Por lo tanto, el SEA ofrece estudios con validez oficial nacional, esto es, que cualquiera que obtenga el certificado de estudios, pudiendo cursar éste nivel en hasta seis años (considerando la posibilidad de acreditar en menor o mayor tiempo que en el sistema escolarizado), de acuerdo a las posibilidades de los aspirantes. El certificado obtenido tendrá entonces, valor no sólo dentro del estado

de Chiapas, sino en todo el país, permitiendo así poder aspirar al ingreso a la educación superior en otro estado, sin limitación por haber cursado el NMS en otro lugar.

Cabe señalar que el SEA, por ser una educación de tipo no escolarizada, orienta sus actividades de autoaprendizaje, y las refuerza con asesorías en cada una de las asignaturas del plan de estudios, designando los días sábados de 8:00 a 14:00 hrs. y de 16:00 a 20:00 hrs. y domingos de 8:00 a 14:00 hrs. en los Planteles 33 Poliforum²⁶ y 235 Maestro Gaspar Díaz Reyes²⁷. Esto quiere decir que el estudiante puede seleccionar diferentes alternativas de estudio que le ofrece esta modalidad: estudio independiente, asesoría individual o asesoría grupal, material impreso como guías, libros, compilaciones, etc.

El Mapa Curricular del SEA²⁸, está integrado por los núcleos de formación básica, formación propedéutica y formación para el trabajo, en concordancia con la actual reforma. Y se divide en seis semestres; el primer semestre comprende las asignaturas del CFB Matemáticas I, Química I, Ética y Valores I, Introducción a las Ciencias Sociales, Taller de Lectura y Redacción I, Lengua Adicional al Español I, e Informática I. El segundo semestre está integrado también por asignatura del CFB como Matemáticas II, Química II, Ética y Valores II, Historia de México I, Taller de Lectura y Redacción II, Lengua Adicional al Español II e Informática II.

A partir del tercer semestre seguida de las asignaturas del CFB como Matemáticas III, Biología I, Física I, Historia de México II, Literatura I y Lengua

²⁶ Ubicado en Calzada Salomón González Blanco No. 1348 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

²⁷ Ubicado en la colonia San Francisco del Municipio de Venustiano Carranza, Chiapas.

²⁸ Ver Anexo No. IX.

Adicional al Español III; sigue el CFT que contempla la operación del equipo de cómputo, funciones del sistema operativo, insumos y mantenimiento del equipo de cómputo. El cuarto semestre, al igual que su homólogo anterior, se estructura por las asignaturas de Matemáticas IV, Biología II, Física II, Estructura Socioeconómica de México, Literatura II y Lengua Adicional al Español IV; del CFB, y se complementa con el CFT que contempla resguardo de la información y elaboración de documentos electrónicos utilizando software de aplicación y desarrollo de documentos electrónicos.

Los dos últimos semestres se caracterizan por incluir componentes del CFP; en el caso del quinto semestre, luego de las asignaturas del CFB como Geografía e Historia Universal Contemporánea, siguen Ciencias de la Comunicación I, Derecho I, Psicología I y Ciencias de la Salud I, del CFP, manteniéndose el CFT que contempla ahora la elaboración de hojas de cálculo y operaciones y la utilización de software de diseño para el manejo de gráficos. Por último, el sexto semestre integra Ecología y Medio Ambiente, Filosofía y Metodología de la Investigación en su CFB, Ciencias de la Comunicación II, Derecho II, Psicología II y Ciencias de la Salud II del CFP; y la producción de animaciones con elementos multimedia y la elaboración de páginas web en el CFT.

En síntesis, el CFB se conforma por un total de 31 asignaturas, su propósito es brindar al estudiante una cultura científica, técnica y humanística, de formación común en el ámbito nacional. Las ocho asignaturas correspondientes al CFP, se cursarán en 5º y 6º semestre y tienen como propósito, que el alumno incursione en temáticas específicas de las disciplinas y ciencias (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2011).

Cabe mencionar que dicho Mapa Curricular no señala la carga horaria ni los créditos, seguramente por la naturaleza de esta modalidad, antes señalada; así como la similitud con el Mapa Curricular del BG, que obliga mencionar entonces, que las asignaturas de Ética y Valores I y II se mantienen en esta modalidad, cursándose en los mismos primer y segundo semestre, respectivamente.

3.1.3 Bachillerato Intercultural

Bachillerato Intercultural

En la actualidad, esta modalidad de bachillerato se imparte principalmente en comunidades de población predominantemente de origen y habla indígena; una de las características del BI, es que es escolarizada y los seis semestres que lo conforman se encuentran estructurados por los componentes de formación que señala la RIEMS: básico, propedéutico y capacitación para el trabajo.

El Mapa Curricular²⁹ se encuentra estructurado de la siguiente manera: El campo o área intercultural de Matemáticas lo conforman Matemáticas I (fortalecimiento de los conocimientos básicos), Matemáticas II, Matemáticas III y Matemáticas IV, del primero al cuarto semestre; mientras que Matemáticas Aplicadas I y Matemáticas Aplicadas II, se imparten durante el quinto y sexto semestre, respectivamente.

El campo o área intercultural de Ciencia y Tecnología (enseñanza integral de la ciencia) lo conforman Química I, Física I del primer semestre; Biología I del segundo semestre; Física II y Geografía del tercer semestre; Química II de cuarto

²⁹ Ver Anexo No. X.

semestre; Biología II que corresponde al quinto semestre; y Ecología y Medio Ambiente de sexto semestre.

El campo o área intercultural de Ciencias Sociales y Humanidades encontramos las siguientes asignaturas: Contexto social, nacional, regional, comunitario; Historia de México y cultura e historia propias I; Historia de México y cultura e historia propias II; Gobierno, ciudadanía, derechos sociales y colectivos; Historia y pensamiento universal; y Metodología aplicada a proyectos. Que se ubican del primero al sexto semestre, respectivamente.

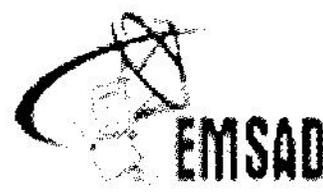
El campo o área intercultural de Lenguaje y Comunicación, ese integrado por Cultura y lengua: Cultura y lengua indígena I, y el Taller para fortalecer el dominio del Español I; Cultura y lengua indígena II, y el Taller para fortalecer el dominio del Español II; Expresión artística y lengua indígena, y el Taller para fortalecer el dominio del Español III; Proyecto disciplinario aplicado I, y el Taller de lectura y redacción del Español; y por último Proyecto disciplinario aplicado II y Literatura y taller de lectura y redacción en Español. Que de igual manera constituyen los seis semestres de este nivel educativo.

El campo o área intercultural de Vinculación Comunitaria y Formación para el Trabajo se conforma del primero al sexto semestre de las asignaturas de Vinculación comunitaria y formación para el trabajo I al IV, respectivamente. Sumándose al quinto y sexto las asignaturas de Formación específica para el trabajo I y II. Por último, el campo o área intercultural de Herramientas de Apoyo para la Comunicación Intercultural encontramos las asignaturas de Inglés I al IV e Informática I al IV, del primero al cuarto semestre; mientras que quinto y sexto semestre los conforman, en este campo, las asignaturas de Temas selectos

disciplinarios I y Temas o saberes complementarios I; y Temas selectos disciplinarios II y Temas o saberes complementarios II; respectivamente.

Esta modalidad difiere de los modelos anteriores ya que apoya el procesamiento de la información y el aprendizaje mediante la incorporación de la lengua materna y valores culturales arraigados en la región. En este mismo sentido los programas de estudio son proporcionados por la Coordinación General del Bachillerato Intercultural Bilingüe dependiente de la SEP, con tendencia constructivista centrada en el aprendizaje. Sin embargo, como puede observarse, las asignaturas de Ética y Valores I y II no son contempladas en el Mapa Curricular de esta modalidad de bachillerato.

3.1.4 Educación Media Superior a Distancia



El subsistema coordinado de modalidad mixta, Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), fue creada en 1996 con el objeto de atender las demandas de educación en este nivel, dirigida a la población que por diferentes motivos no pudo tener acceso a formas convencionales de educación, conformados en su mayoría por comunidades alejadas de las zonas urbanas, con baja densidad de población, y por lo que no cuentan con otra opción más que la de cursar este nivel educativo a distancia (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2011).

El Mapa Curricular³⁰ de esta modalidad de EMS se encuentra conformado por siete asignaturas en primer semestre, que son Matemáticas I, Química I, Ética y Valores I, Introducción a las Ciencias Sociales, Lectura y Redacción I, Lengua

³⁰ Ver Anexo No. XI.

Adicional al Español I e Informática I, del CFB; el segundo semestre lo integran Matemáticas II, Química II, Ética y Valores II, Historia de México, Lectura y Redacción II, Lengua Adicional al Español II e Informática II, del CFB. Durante el tercer semestre, a las ahora seis asignaturas del CFB Matemáticas III, Física I, Geografía I, Historia de México II, Literatura I y Lengua Adicional al Español III, se le suman dos que corresponden al CFT. De igual forma pasa con el cuarto semestre, cuyas asignaturas del CFB Matemáticas IV, Física II, Biología I, Estructura Socioeconómica de México, Literatura II y Lengua Adicional al Español IV, se le agregan dos que corresponden al CFT.

El quinto semestre por su parte, comprende dos asignaturas del CFB: Historia Universal Contemporánea y Biología II; cuatro asignaturas del CFP: Cálculo Diferencial, Administración I, Ciencias de la Salud I y Ciencias de la Comunicación I, a demás de dos asignaturas de capacitación para el trabajo. Por último, el sexto semestre agrega una asignatura del CFB, a decir son: Ecología y Medio Ambiente, Filosofía y Metodología de la Investigación; cuatro asignaturas del CFP: Cálculo Integral, Administración II, Ciencias de la Salud II y Ciencias de la Comunicación II, además de dos asignaturas de capacitación para el trabajo.

Esta modalidad permite la aplicación de la cobertura de la oferta educativa y la implantación de la educación basada en competencias mediante su flexibilidad de operación, se apoya a través de recursos tecnológicos al alcance como lo son la Red Edusat, multimedia e Internet; adaptándose a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2011). Esto de acuerdo a la información oficial obtenida del Sitio Web del COBACH.

3.2 Programas de Estudios del Componente Básico Vigente en el BG

Podemos entender entonces que el Programa de Estudios dentro del diseño curricular organiza los contenidos, y éstos se aplican a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos de enseñanza-aprendizaje, serán contextualizados dentro de un sistema educativo, en este caso la EMS.

Es importante señalar que los Planes de Estudio permiten que la educación tenga pautas y lineamientos que le permitan operar de manera eficiente y con calidad, con el objeto de construir sujetos que integren ahora no sólo conocimientos, sino habilidades y destrezas que les permita desarrollarse a través de la vida.

Como se mencionó en el Capítulo primero, la RIEMS es un *proceso* que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato, cuyo instrumento base fuere publicado en Enero del 2008, y sirviera para dar inicio a la generación de Acuerdos, como el 442 que se publicara en el DOF, por el que se establece la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, el viernes 26 de septiembre de 2008 y modificado el Martes 23 de junio de 2009; que permitieran la aplicabilidad y ejecución de las acciones contempladas en dicho documento.

Puede resumirse entonces que la RIEMS es la instauración de un SNB, que a través de la implementación de un MCC, dotará de identidad a los distintos subsistemas de la EMS, permitiéndoles al mismo tiempo un respeto hacia la diversidad de sus particularidades, como un espacio de modernización, ya que la nueva reforma viene a fortalecer aspectos como el uso de las tecnologías de la

información y comunicación, y el desarrollo de capacidades para generar aprendizaje a lo largo de la vida (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008, pág. 26).

Los nuevos Programas de Estudio (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2011) entraron en vigor en el año 2009, en los grupos del primer semestre del COBACH, perteneciente a la DGB. del SEMS; que en el caso del Bachillerato General en la modalidad Escolarizada y conforme han ido avanzando los semestres, desde el calendario 2009-B, al 2011-B, ya se cuenta en la actualidad del primero al quinto semestre con los planes y programas de estudio de las asignaturas, sobre todo del CFB. adecuado al enfoque por competencias.

3.2.1 Características

Como puede verse en el siguiente cuadro, los Programas de Estudio de las asignaturas del CFB del sexto semestre, se encuentran en proceso de liquidación; esto es, aun deben considerarse su adecuación al enfoque por competencias, así como su pertinencia en función al Plan Curricular de la institución.

**CUADRO No. III-1
PROGRAMAS DE ESTUDIOS DEL COMPONENTE BÁSICO POR
COMPETENCIAS**

Programas de estudios del componente básico	
Primer Semestre	(Programas de Estudios por Competencias)
Asignaturas	Ética y valores I, Informática I, Introducción a las ciencias sociales I, Lengua adicional al español I, Matemáticas I, Química I, Taller de lectura y redacción I.
Segundo Semestre	(Programas de Estudios Por Competencias)

Asignaturas	Ética y valores II, Historia de México I, Informática II, Lengua adicional al español II, Matemáticas II, Química II, Taller de lectura y redacción II.
Tercer Semestre	(Programa de Estudios por Competencias)
Asignaturas	Biología I, Física I, Historia II, Lengua Adicional al español III, Literatura I, Matemáticas III.
Cuarto Semestre	(Programa de Estudios por Competencias)
Asignaturas	Literatura II, Biología II, Estructura Socioeconómica de México, Lengua adicional al español IV, Matemáticas IV, Física II.
Quinto Semestre	(Programa de Estudios por Competencias)
Asignaturas	Geografía, Historia universal contemporánea.
Sexto Semestre	(Programas en de Estudio en Proceso de Liquidación)
Asignaturas	Ecología y medio ambiente, Filosofía, Metodología de la investigación.

Sin embargo, podemos agregar que los Programas de Estudio son documentos descargables³¹ que están cuentan con las siguientes características: Portada, Información General, Índice, Fundamentación, Ubicación de la materia y Relación con las asignaturas en el Plan de Estudios, Distribución de Bloques, Competencias Genéricas, Competencias Básicas Disciplinarias y Descripción por Bloque; en este apartado aparece el número de bloque, el nombre del bloque, el tiempo asignado, los desempeños del estudiante al concluir el bloque, los objetos de aprendizaje, las competencias a desarrollar, las actividades de enseñanza, las actividades de aprendizaje, los instrumentos de evaluación, el material didáctico y las fuentes de consulta divididas en básica y electrónica, ello por cada uno de los bloques que constituye al Programa de Estudios.

De manera complementaria, podemos señalar que respecto a las asignaturas que nos competen, éstas ya se encuentran, desde el calendario 2009-B, adecuadas al enfoque por competencias, en el primer y segundo semestre, respectivamente.

³¹ El contenido de descarga o descargables, son una forma de medios digitales distribuidos a través de Internet. Nos referimos a que son archivos que pueden ser consultados desde el sitio Web Oficial del COBACH ya que se encuentran en formato PDF

3.2.2 Modelo que lo fundamenta

Como se señala en documento de la RIEMS, la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad, el modelo o enfoque que consolidará la fundamentación teórico-metodológica de esta reforma será retomada de la Pedagogía de Philippe Perrenoud³², en lo que atañe al enfoque de competencias.

Dentro de este enfoque educativo existen varias definiciones de lo qué es una competencia, a continuación se presentan las definiciones que fueron retomadas por la Dirección General del Bachillerato para el diseño de los actuales programas de estudio:

Para Perrenoud³³ la competencia es una *capacidad de movilizar los recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*, las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque “movilizan, integran, orquestan tales recursos”, además de que “el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas”, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008, pág. 22). Es decir, nos permite realizar acciones de recuperación (de habilidades y conocimientos) para el

³² Philippe Perrenoud (1944), destacado sociólogo suizo, doctor en Antropología y Sociología e investigador y profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Autor de varios títulos importantes en el área de la formación de profesores, la evaluación de los aprendizajes, la construcción del éxito y del fracaso escolar, la pedagogía diferenciada y las desigualdades sociales.

³³ Véase Perrenoud Philippe. *Construir Competencias desde la escuela*. Ediciones Dolmen Santiago de Chile. Páginas 23 y ss.

desarrollamiento de capacidades que permitan responder acorde a situaciones reales; donde el estudiante sea capaz de saber dónde y cómo buscar y procesar los conocimientos adquiridos.

El enfoque por competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional (SEMS, 2008: 51). Lo anterior es un indicativo de que los planes de estudio que adopten el enfoque por competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes.

En los documentos relativos a los Programas de Estudio diseñados por la DGB señala que el enfoque educativo en el que están basados permite establecer en una unidad común los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el egresado de bachillerato debe poseer.

Dentro de las competencias a desarrollar, encontramos.

1. Las genéricas; que son aquellas que se desarrollarán de manera transversal en todas las asignaturas del mapa curricular y permiten al estudiante comprender su mundo e influir en él, le brindan autonomía en el proceso de aprendizaje y favorecen el desarrollo de relaciones armónicas con quienes les rodean (Colegio de Bachilleres de Chiapas. 2010, pág. 4).
2. Las disciplinares básicas: que representan los conocimientos mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se

desarrollen en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2010, pág. 4).

3. Las competencias disciplinares extendidas; por su parte, implican los niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica, teniendo así una función propedéutica en la medida que prepararán a los estudiantes de la enseñanza media superior para su ingreso y permanencia en la educación superior (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2010, pág. 4).
4. Las competencias profesionales preparan al estudiante para desempeñarse en su vida con mayores posibilidades de éxito (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2010, pág. 4).

Dentro de la misma fundamentación del plan de estudios de la DGB, para Anahí Mastache³⁴, las competencias van más allá de las habilidades básicas o saber hacer ya que implican saber actuar y reaccionar; es decir que los estudiantes sepan saber qué hacer y cuándo. De tal forma que la Educación Media Superior debe dejar de lado la memorización sin sentido de temas desarticulados y la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino más bien promover el desarrollo de competencias susceptibles de ser empleadas en el contexto en el que se encuentren los estudiantes, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas, procurando que en el aula exista una vinculación entre ésta y la vida cotidiana incorporando los aspectos socioculturales y disciplinarios que les permitan a los egresados desarrollar competencias educativas.

³⁴ Véase Mastache, Anahí et. al., *Formar personas competentes. En Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires/México. 2007.

3.3 Ética y Valores I

Como parte de la formación propedéutica anteriormente mencionada, a continuación presentaremos el programa de estudios de la asignatura de Ética y Valores I, la cual pertenece al campo de conocimiento de las Ciencias Sociales, que conforma al MCC, y tiene el propósito de contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos reflexivos y participativos, que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas en un marco de interculturalidad (COBACH. 2010, pág. 5).

Indistintamente de lo que la asignatura de Ética y Valores I pueda aportar al desarrollo cognitivo, social, emocional y cultural del joven bachiller, es importante señalar que el elemento humanista habrá constantemente de permear los sentidos y significaciones que el estudiante haga del contenido de la asignatura; aspecto que es uno de los puntos objetables de la RIEMS.

Continuando pues con la presentación de la asignatura de Ética y Valores I, que se imparte en los primeros semestres del COBACH, en la modalidad de Bachillerato General³⁵; el Programa de Estudios señala que para lograr el objetivo que se plantea, se han tomado en cuenta los atributos de las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas del campo de las Ciencias Sociales. Esto es, en el BG, se busca el desarrollo de competencias relacionadas con el campo disciplinar de las Ciencias Sociales, que promueve la asignatura de Ética y Valores I.

³⁵ Recuérdese que de las modalidades de bachillerato que integran la oferta educativa del COBACH, únicamente en el BI, no se encuentran las asignaturas de Ética y Valores I y II.

3.3.1 Características

Retomando los puntos que integran los Programas de Estudio, en el caso concreto de la asignatura de Ética y Valores I, en la Portada podemos encontrar información sobre qué Secretaría se encargó de dirigir la Serie denominada Programas de Estudio, que fue la SEP, así como el nombre de la asignatura: Ética y Valores I, y la numeración respectiva que se integra por las siglas del SEMS, Dirección, mes y año; dando como resultado: DGB/DCA/07-2010. Luego viene información general sobre la asignatura, que en este caso nos remite al semestre: primero, tiempo asignado: 48 horas, créditos: 6, Campo del conocimiento: Ciencias Sociales, y Componente de Formación: Básica. El índice nos permite tener una idea del contenido del Programa de Estudios.

La Fundamentación, marca que a partir del Ciclo Escolar 2009-2010 la Dirección General del Bachillerato incorporó en su plan de estudios los principios básicos de la RIEMS, cuyo propósito es fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo, en todas sus modalidades y subsistemas; proporcionar una educación pertinente y relevante al estudiante que le permita establecer una relación entre la escuela y su entorno; y facilitar el tránsito académico de los estudiantes entre los subsistemas y las escuelas (COBACH, 2010, pág. 4).

Cabe señalar que dicha fundamentación empata claramente con los lineamientos básicos de la RIEMS, denominados ejes; por lo que es imprescindible señalar que los Programas de Estudio, fueron reformados partiendo de los pilares proporcionados por el documento integrador de la RIEMS, tales como: la construcción de un MCC, la definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la EMS, la profesionalización de los servicios educativos, y la

Certificación Nacional Complementaria. (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008)

Para el logro de las finalidades anteriores, uno de los ejes principales de la RIEMS es entonces la definición de un MCC, que significa que existirá un currículum que compartirán todas las instituciones de bachillerato, basado en desempeños terminales. el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias (que permite establecer en una unidad común los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el egresado de bachillerato debe poseer), la flexibilidad y los componentes comunes de currículum (COBACH, 2010. pág. 4).

En lo que respecta a las competencias genéricas son. de acuerdo con lo que el Acuerdo Secretarial 444, publicado en el DOF el martes 21 de octubre de 2008 a letra dice: "...que las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008, pág. 1)".

En el siguiente cuadro puede observarse que de las 11 competencias genéricas establecidas, únicamente se abordaran 6, esto es, de la 5ª a la 10ª competencia genérica, con sus respectivos alcances; en este sentido los alumnos abordan las siguientes competencias genéricas a lo largo del periodo que comprenda el calendario escolar semestral, en lo que a la asignatura de *Ética y Valores I* se refiere.

CUADRO No. III-2

COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA ASIGNATURA DE
ÉTICA Y VALORES I

C. Global		Competencia	Alcances
5.	Piensa crítica y reflexivamente	Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva	Analizar problemáticas de la conducta y comportamientos tanto en el ámbito individual como en lo social de situaciones del mundo actual y del medio donde se desenvuelve, así como a nivel local, regional y mundial. Reflexionar y asumir puntos de vista personales y respetar otros puntos de vista.
6.			
7.	Aprende de forma autónoma	Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	Fortalecer y ser fundamental para adquirir una conducta que le sea de utilidad a lo largo de vida.
8.	Trabaja en forma colaborativa	Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	Practicar y trabajar con sus compañeros respetando la opinión de ellos.
9.	Participa con responsabilidad en la sociedad	Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	Fortalecer las bases para asumir una postura cívica y ética de situaciones que se viven y se presentan en la vida cotidiana, en su región en México y el mundo. Explorar las diversas manifestaciones culturales en su estado y su país, así con el respeto y reconocimiento a los diversos grupos sociales y culturales. Además de mostrar tolerancia a la diversidad de creencia, valores, ideas y prácticas sociales.
10.			

En el caso de las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales, que es donde es ubicada la asignatura de Ética y Valores I, están orientadas a la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática, su desarrollo implica que los bachilleres puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás. Se busca consolidar y diversificar los aprendizajes y desempeños, ampliando y profundizando el desarrollo de competencias relacionadas con el campo disciplinar de las ciencias sociales, que promueve la misma asignatura de Ética y Valores I (COBACH, 2010, págs. 5-6).

En retrospectiva, de acuerdo al Acuerdo Secretarial número 444: Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida, pueden ser básicas o extendidas, y en su estructura procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato. Así mismo integran el perfil de egreso de la EMS y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares. Finalmente se organizan en los campos disciplinares siguientes (SEP, 2008, pág. 5):

**CUADRO No. III-3
ORGANIZACIÓN POR CAMPO DISCIPLINAR**

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.
Ciencias sociales	Historia, sociología, política, economía y administración.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Como puede observarse, el campo disciplinar al que anteriormente se había señalado que corresponde la asignatura de Ética y Valores I es el de Ciencias Sociales, por lo que las competencias disciplinares básicas de este campo están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática; y su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás (SEP, 2008, pág. 6).

En lo que respecta a las competencias disciplinares básicas, se abordan las siguientes competencias:

**CUADRO No. III-4
COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS
DEL CAMPO DE CIENCIAS SOCIALES**

No.	Competencia Disciplinar Básica
1.	Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2.	Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y en el mundo con relación al presente
3.	Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4.	Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5.	Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
7.	Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8.	Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9.	Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
10.	Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

Respecto a la ubicación de la materia y la relación con las asignaturas en el Plan de Estudios, puede observarse en el cuadro siguiente que la asignatura de Ética y Valores I (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2010, pág. 8) se encuentra en la segunda posición luego de la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales, en el Primer semestre, ello claro limitándonos únicamente al campo disciplinar de las Ciencias Sociales, como ha quedado esclarecido líneas atrás. De la misma manera, puede apreciarse que dicha asignatura guarda relación con las que le proceden, como el caso de Ética y Valores II e Historia de México I, del Segundo semestre, así como con Historia de México II y Estructura Socioeconómica de México del Tercer y Cuarto semestre respectivamente; e Historia Universal Contemporánea del Quinto semestre, y Filosofía del Sexto semestre. Conformando las anteriores asignaturas al CFB. Por último, puede observarse también la relación que guarda con las asignaturas del CFP, así como con las actividades paraescolares.

**CUADRO No. III-5
UBICACIÓN DE LA MATERIA Y RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS
EN EL PLAN DE ESTUDIOS**

ÉTICA Y VALORES I					
UBICACIÓN DE LA MATERIA Y RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS					
Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
Introducción a las Ciencias Sociales	Ética y Valores II	Historia de México I	Estructura Socioeconómica de México	Historia Universal Contemporánea	Filosofía
Ética y Valores I	Historia de México I				

ACTIVIDADES PARA ESCOLARES

Los bloques que constituyen el Programa de Estudios de la asignatura de Ética y Valores I, son descritos al inicio de cada documento respectivo (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2010); iniciando por el número de bloque, el cual nos indica que la asignatura está conformada por 4 bloques, que aparecen en el siguiente orden:

- **Bloque I:** Identificas a la Ética como disciplina filosófica.
- **Bloque II:** Analizas situaciones y problemas específicos asociados a la práctica de valores que ocurren a nivel local y nacional.
- **Bloque III:** Promueves el respeto a los derechos humanos.
- **Bloque IV:** Comprendes la importancia del respeto a la identidad nacional ante los fenómenos asociados a la globalización.

El tiempo asignado a cada bloque 6, 18, 12 y 6 horas respectivamente, haciendo un total de 42 horas. Posteriormente podemos encontrar el apartado de desempeños del estudiante, donde por bloque refiere:

**CUADRO No. III-6
DESEMPEÑOS DEL ESTUDIANTE POR BLOQUES**

Bloque I:	Comprende el objeto de estudio de la ética y de las ciencias auxiliares de la filosofía.
	Reconoce situaciones relacionadas con la ética y las ciencias auxiliares de la filosofía.
Bloque II:	Reflexiona sobre la importancia del juicio moral y la libertad como herramientas básicas del quehacer cotidiano en la toma de decisiones.
	Analiza problemas particulares locales, nacionales y mundiales y asume una actitud de respeto.
	Valora uso de su propia jerarquía de valores respetando el actuar propio y de los demás.
Bloque III:	Toma decisiones personales congruentes con los valores que practica.
	Analiza las funciones del Estado, las acciones ciudadanas y la participación en la democracia del país.

Bloque IV:	Reconoce y problematiza sobre el Estado de derecho, legalidad, derecho a la vida, a la propiedad y a la libertad.
	Analiza los obstáculos que impiden la democracia; ilegalidad, injusticia, inequidad crimen organizado, impunidad y represión social.
	Sustenta una postura personal sobre prácticas antidemocráticas y derechos humanos considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
	Reconoce los elementos que integran la cultura, la interculturalidad, la multiculturalidad y valora el legado cultural de México.
	Analiza los aspectos que integran la diversidad cultural en México y se identifica con su cultura.
	Problematiza sobre la influencia de la globalización en México y valora nuestras raíces culturales.

Posteriormente son ubicados los objetos de aprendizaje, que consisten en elementos que orientan el proceso de formación, en este sentido, los objetos de aprendizaje son especificados por bloque de la siguiente manera:

**CUADRO No. III-7
OBJETOS DE APRENDIZAJE POR BLOQUE**

Bloque I:	Bloque II:	Bloque III:	Bloque IV:
Ética y filosofía Ética y Moral Disciplinas filosóficas Juicios de valor.	Juicio moral	Estado	Cultura
	El problema ético	Sociedad	Identidad
	Decisión, congruencia, pensamiento y acción	Democracia	Multiculturalidad
	Autonomía	Obstáculos de la democracia:	Interculturalidad
	Heteronomía	- Ilegalidad.	Diversidad de manifestaciones culturales en México
	Valores tipos y jerarquías	- Injusticia.	
	- Universales y relativos.	- Crimen organizado.	
	- Objetivos y subjetivos.	- Impunidad.	
	- Valores antivales.	- Represión social.	
	Virtudes.	Estado de derecho y legalidad.	
Libertad, igualdad, prudencia y justicia	Derecho a la vida, a la propiedad y a la libertad		
	Prácticas antidemocráticas		
	Derechos humanos		

Las competencias a desarrollar pueden apreciarse en el siguiente cuadro (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2010, p. 11):

**CUADRO No. III-8
COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS DEL CAMPO DE CIENCIAS SOCIALES, POR BLOQUE DE APRENDIZAJE**

ÉTICA Y VALORES I				
COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS DEL CAMPO CIENCIAS SOCIALES				
	BLOQUES DE APRENDIZAJE			
	1	2	3	4
1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.	X	X	X	X
2. Sitúa el conocimiento social y humanista en su contexto histórico, geográfico, ideológico, filosófico y epistemológico.	X			
3. Interpreta la realidad social a partir de los procesos históricos, sociales, culturales e interdisciplinarios que la han conformado.	X	X	X	X
4. Valora los sistemas de valores políticos, económicos, jurídicos, morales y religiosos que conforman la cultura.		X	X	X
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un conocimiento.			X	
6. Analiza la evolución histórica de las ciencias y su interrelación con otras disciplinas que conforman el conocimiento humano.				X
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.				X
8. Describe la estructura y función de las instituciones políticas, económicas y culturales.				X
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.				X
10. Analiza el desarrollo social y cultural de una comunidad, considerando su geografía, historia, cultura, economía y medio ambiente.	X	X	X	X

Dichas competencias, son abordadas en mayor o menor medida en cada uno de los cuatro bloques que componen el programa de estudios de la asignatura de Ética y Valores I, a excepción de la número 6.

Continuando pues con la descripción de las características del programa de estudios, sigue el turno de las actividades de enseñanza, éstas, que a su vez difieren respecto a los objetos de aprendizaje de cada bloque, consisten en organizar, dirigir, coordinar actividades y asesorar a los alumnos, permitiendo que

sean los jóvenes quienes jueguen un papel más activo en su formación. El docente en este punto será pues un facilitador de los contenidos.

Por otro lado, las actividades de aprendizaje, están orientadas a la participación más activa de los estudiantes, es decir, en el aprendizaje centrado en el alumno, donde éste trabaja en equipo, realiza investigaciones y elabora productos para presentar los resultados de las investigaciones, estos resultados son considerados a su vez como los instrumentos de evaluación, que de la misma manera irán variando dependiendo de la actividad según el bloque al que corresponda, sin embargo tienen que ver más con la presentación de productos, como portafolios de evidencia³⁶, informes por escrito, etc.

Los dos últimos elementos que conforman programa de estudios corresponden al apartado de material didáctico y las fuentes de consulta, divididas en básica y electrónica; dichos apartados varían dependiendo del bloque que sea abordado. empero, al ser material de apoyo para el docente, habrán de ser descritos en el siguiente apartado.

3.3.2 Material de apoyo al docente

El material de apoyo al docente tiene como finalidad proveer de elementos y herramientas al quehacer formador, de forma tal que de acuerdo a lo que señala el programa de estudios de la asignatura de Ética y Valores I, el docente facilite el proceso educativo al diseñar actividades significativas integradoras que permitan

³⁶ Definido como un conjunto de pruebas recolectadas a lo largo del periodo a evaluar y que se aportan durante la evaluación para demostrar la competencia laboral del empleado, sus aportes al cumplimiento de las metas institucionales y su potencial de desarrollo profesional.

vincular los saberes previos de los estudiantes con los objetos de aprendizaje, propicia el desarrollo de un clima escolar favorable, afectivo, que favorezca la confianza, seguridad y autoestima del alumnado, motiva el interés del alumnado al proponer temas actuales y significativos que los lleven a usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un instrumento real de comunicación, despierta y mantiene el interés y deseo de aprender al establecer relaciones y aplicaciones de las competencias en su vida cotidiana, así como su aplicación y utilidad, ofrece alternativas de consulta, investigación y trabajo utilizando de manera eficiente las tecnologías de información y comunicación, incorpora diversos lenguajes y códigos (iconos, hipermedia y multimedia) para potenciar los aprendizajes de los estudiantes, coordina las actividades de las alumnas y los alumnos ofreciendo una diversidad importante de interacciones entre ellos, favorece el trabajo colaborativo de las y los estudiantes, utiliza diversas actividades y dinámicas de trabajo que estimulan la participación activa de las alumnas y alumnos en la clase, conduce las situaciones de aprendizaje bajo un marco de respeto a la diferencia y de promoción de valores cívicos y éticos y diseña instrumentos de evaluación del aprendizaje considerando los niveles de desarrollo de cada uno de los grupos que atiende, fomentando la autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes y desarrolla trabajo colegiado interdisciplinario con sus colegas (Colegio de Bachilleres de Chiapas, 2010, p. 7).

En esta línea, el material didáctico y las fuentes de consulta propuestas en el programa de estudios son una serie de sugerencias que realiza la DGB respecto a las herramientas a utilizar, sin embargo, el docente cuenta con la libertad de buscar, localizar y utilizar el material que considere que mejor se adapte no sólo al desarrollo del contenido de cada uno de los bloques, sino a la particularidad del contexto en el que se desarrollan los estudiantes, de manera tal, que los contenidos tengan mayor relevancia y les sean más significativos.

CUADRO No. III-9
MATERIAL DIDÁCTICO POR BLOQUES

Bloque I:	Apoyos para la presentación del tópico "el campo de estudio de la ética y la moral".
Bloque II:	Noticias, periódicos, imágenes sobre problemáticas locales y nacionales, lecturas seleccionadas para abordar los tópicos señalados en el programa.
Bloque III:	Materiales necesarios para facilitar la elaboración de carteles y lecturas asociadas al desarrollo de bloques.
Bloque IV:	Selección de lecturas asociadas al desarrollo de bloques.

Por su parte, las fuentes de consulta están divididas en: Básica, complementaria y electrónica, variando a su vez, de acuerdo al objeto de aprendizaje de cada bloque. La bibliografía básica está integrada por libros de texto como "*Ética y Valores I*", de Leonardo Gómez Naca, editado por McGraw-Hill, en 2010, para el bachillerato por competencias, en México; o el de mismo nombre pero editado por Santillana, de Yolanda Angulo Parra, en el año de 2009, en México: considerándose incluso el libro de "*Ética para Amador*" de Fernando Savater.

3.4 Ética y Valores II

Luego de la presentación de la asignatura de Ética y Valores I, toca el turno de la asignatura que le secunda tanto en orden como en contenido, es decir, la asignatura de Ética y Valores II, presente en los Mapas Curriculares de las distintas modalidades de BG en el COBACH, a escepción, como ya se ha aclarado, del BI.

Dicha asignatura, corresponde al igual que su predecesora, al campo disciplinar de las Ciencias Sociales en el MCC, y tiene como finalidad de propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes, mediante procesos de razonamiento, argumentación y estructuración de ideas que conlleven el despliegue de distintos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en la resolución de problemas éticos fundamentales que en sus aplicaciones trasciendan el ámbito escolar; asimismo, orienta la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio y se enfatiza en la formación de los estudiantes una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás (COBACH, 2010, p. 5).

La asignatura de Ética y Valores II, se describe en términos de las dimensiones de la condición humana, lo que permitirá a los jóvenes bachilleres, de acuerdo al programa de estudios, identificar los derechos humanos y la dignidad de la persona; si bien la asignatura que le antecede, abordó desde el concepto de ética, hasta la importancia del respeto de la identidad nacional ante los fenómenos asociados a la globalización y los derechos humanos, éste segundo nivel busca que el estudiante descubra problemas morales que la sociedad enfrenta día con día, así como las prácticas bioéticas actuales, para reflexionar sobre el papel del estudio de los valores éticos y su aplicación en la ciencias. De manera global, estos dos cursos buscan aportar soluciones viables ante un mundo que necesita urgentemente solucionar los problemas sociales, ambientales y de desarrollo sustentable (COBACH, 2010, p. 5).

3.4.1 Características

Al igual que en programa de estudios anteriormente expuesto, en la Portada del programa de estudios de la asignatura de *Ética y Valores II*, podemos encontrar que la SEP se encargó de dirigir la Serie, y que la numeración respectiva que integra por las siglas del SEMS, Dirección, mes y año; dando como resultado: DGB/DCA/10-2010.

La SEP, remarca a través del programa de estudios que en el Bachillerato General, se busca consolidar y diversificar los aprendizajes y desempeños, ampliando y profundizando el desarrollo de competencias relacionadas con el campo disciplinar de las Ciencias Sociales, que promueve la asignatura de *Ética y Valores II* (COBACH, 2010, p. 6). Esto es, ya habiendo quedado establecido que la enseñanza de la ética promueve el desarrollo de las once competencias genéricas, ésta asignatura se vincula también con las competencias disciplinares básicas, que a su vez se van a relacionar a lo largo y ancho de las distintas asignaturas que comprendan el MCC, sobre todo a nivel del CFB, sin embargo, este programa de estudios también señala que también se relacionan con el CFP con cualquiera de las formaciones para el trabajo, pues la ética es un componente fundamental del ejercicio profesional (COBACH, 2010, p. 6).

En la información general sobre la asignatura³⁷, que en este caso nos remite al semestre: segundo, tiempo asignado: 48 horas, créditos: 6. Campo del conocimiento: Ciencias Sociales, y Componente de Formación: Básica. El índice

³⁷ Véase COBACH. (Julio de 2010). *Ética y Valores II*. (DGB/DCA/07-2010. Ed.) Recuperado el 26 de Octubre de 2011, de Programas de Estudio: <http://www.cobach.edu.mx/programasPDF/2oSemestre/EticaYValores2.pdf>

nos permite tener una idea del contenido del Programa de Estudios. De la misma manera que en el nivel I, la Fundamentación, marca que a partir del Ciclo Escolar 2009-2010 la Dirección General del Bachillerato incorporó en su plan de estudios los principios básicos de la RIEMS, cuyo propósito es fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo, en todas sus modalidades y subsistemas; proporcionar una educación pertinente y relevante al estudiante que le permita establecer una relación entre la escuela y su entorno; y facilitar el tránsito académico de los estudiantes entre los subsistemas y las escuelas (COBACH, 2010, pág. 4). En lo que respecta a las competencias genéricas, las 11 competencias genéricas serán abordadas en este programa.

En el caso de las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales, que es donde está ubicada la asignatura de Ética y Valores II, se abordan las siguientes competencias:

**CUADRO NO. III-10
COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS
DEL CAMPO DE CIENCIAS SOCIALES**

No.	Competencia Disciplinar Básica
1.	Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2.	Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y en el mundo con relación al presente
3.	Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4.	Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5.	Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
7.	Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8.	Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.

9.	Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
10.	Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

Respecto a la ubicación de la materia y la relación con las asignaturas en el Plan de Estudios, puede observarse en el cuadro siguiente que la asignatura de Ética y Valores II se encuentra en la primera posición (COBACH. 2010, pág. 7), después de las abordadas en el primer semestre como son Introducción a las Ciencias Sociales, Ética y Valores I, Informática I y Taller de Lectura y Redacción I; luego de las asignaturas de Historia de México, Informática II y Taller de Lectura y Redacción II, del Segundo semestre, ello claro limitándonos únicamente al campo disciplinar del CFB. De la misma manera, puede apreciarse que dicha asignatura guarda relación con las de Tercer semestre como Historia de México II, Biología I y Literatura I; del Cuarto semestre con las asignaturas de Estructura Socioeconómica de México, Biología II y Literatura II³⁸; del Quinto semestre con Geografía, Historia Universal Contemporánea y Ciencias de la Comunicación I, Ciencias de la Salud I y Psicología I, del CFB y CFP respectivamente; por último guarda relación también con las asignaturas del CFB y CFP de Filosofía y Ecología y Medio Ambiente, y Ciencias de la Comunicación II, Ciencias de la Salud II y Psicología II, respectivamente. Por último, puede observarse también la relación que guarda con las asignaturas del CFP, así como con las actividades paraescolares.

³⁸ Cabe señalar que el Programa de Estudios Muestra un error, al referir la asignatura de Literatura I en los semestres tercero y cuarto, cuando por secuencia al cuarto semestre le correspondería Literatura II, según marca el MCC. Véase *Programas de Estudio de Ética y Valores II*, página 7.

CUADRO No. III-11
UBICACIÓN DE LA MATERIA Y RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS
EN EL PLAN DE ESTUDIOS³⁹

ÉTICA Y VALORES I					
UBICACIÓN DE LA MATERIA Y RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS					
Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
Introducción a las Ciencias Sociales	Ética y Valores II	Historia de México II	Estructura Sociocultural de México	Geografía	Taller de Historia
Ética y Valores I	Historia de México	Biología I	Biología II	Historia Universal Contemporánea	Ecología y Medio Ambiente
Literatura I	Literatura II	Literatura III	Literatura IV	Ciencias de la Comunicación	Ciencias de la Comunicación
Física I	Física II	Física III	Física IV	Ciencias de la Salud I	Ciencias de la Salud II
Química I	Química II	Química III	Química IV	Tecnología I	Tecnología II
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Farmacia, Ingeniería y Ciencias	

FUENTE: COBACH, 2010

Los bloques que constituyen el Programa de Estudios de la asignatura de Ética y Valores II, son señalados en el índice del documento respectivo (COBACH, 2010, pág. 3); iniciando por el número de bloque, el cual nos indica que la asignatura está conformada por 4 bloques, que aparecen en el siguiente orden:

- **Bloque I:** Relaciona a la Ética con la ciencia y la tecnología.
- **Bloque II:** Problematiza conflictos de la práctica médica y la bioética.
- **Bloque III:** Promueve una educación ambiental para el desarrollo sustentable.
- **Bloque IV:** Realiza acciones morales que promueven el desarrollo individual de la comunidad.

³⁹ A pesar de que a título el cuadro dice: ÉTICA Y VALORES I, corresponde a ÉTICA Y VALORES II. Véase *Programas de Estudio de Ética y Valores II*, página 7.

El tiempo asignado a cada bloque 9, 9, 18 y 12 horas respectivamente, haciendo un total de 48 horas.

**CUADRO No. III-12
DESEMPEÑOS DEL ESTUDIANTE POR BLOQUES**

Bloque I:	Identifica la importancia de la ciencia en el avance de la sociedad.
	Analiza ejemplos de avances científicos que han favorecido a los grupos sociales y los compara con otros que han provocado deterioros.
	Comprende las implicaciones de los desastres producidos por el mal uso de la ciencia y la tecnología en diferentes momentos de la historia.
	Argumenta la aplicación ética de los avances científicos y tecnológicos que aportan elementos para el bienestar de su comunidad.
Bloque II:	Identifica las características de la Bioética y reconoce sus aportaciones para la vida humana
	Analiza ventajas y desventajas de los adelantos médicos y avances científico-tecnológicos en el campo de la medicina
	Analiza situaciones y problemáticas de la bioética en diversos contextos tomando en consideración la cultura, situación económica, política y social del lugar.
	Relaciona el comportamiento del ser humano con los fenómenos que actualmente ocurren en la naturaleza.
Bloque III:	Analiza las causas que han originado la crisis ecológica global.
	Reflexiona sobre la necesidad de aplicar los códigos éticos sobre el medio ambiente.
	Analiza diversos problemas ambientales de su localidad y establece su relación con la ética.
	Establece la relación entre ética, ecología y medio ambiente identificando problemáticas en su contexto social.
Bloque IV:	Propone alternativas de solución ante los problemas ambientales.
	Analiza la relación entre el individuo y la sociedad para comprender las prácticas sociales que se desarrollan en la misma.
	Participa en actividades y acciones enfocadas a la promoción de actitudes éticas en el entorno donde se desenvuelve (familia, escuela, comunidad, trabajo, etc.)
	Argumenta la importancia de actuar con conciencia moral en las prácticas sociales diarias para fomentar una convivencia armónica.
	Analiza las diversas concepciones sobre el bien y la vida buena y su aplicación en las prácticas sociales cotidianas.

Posteriormente son ubicados los objetos de aprendizaje, que consisten en elementos que orientan el proceso de formación. en este sentido, los objetos de aprendizaje son especificados por bloque de la siguiente manera:

CUADRO No. III-13
OBJETOS DE APRENDIZAJE POR BLOQUE

Bloque I:	Bloque II:	Bloque III:	Bloque IV:
<p>Ética y Ciencia.</p> <p>Ética y tecnología.</p> <p>Impacto de la Ciencia y la Tecnología en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La economía. • Las grandes ciudades • El campo. • Los negocios. • Las guerras. • En el hogar y sociedad en general. • Su comunidad. 	<p>Ética y desarrollo tecnológico en la práctica médica.</p> <p>Avances médicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproducción asistida. • Eugenesia. • Trasplantes de órganos. <p>Implicaciones de la práctica médica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suicidio asistido. • Eutanasia. • Embarazo interrumpido. • Ingeniería genética. <p>Manipulación genética y efectos en la biodiversidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clonación humana y animal. • Transgénicos. <p>Derechos de los animales.</p>	<p>Relación hombre-naturaleza en distintos contextos culturales.</p> <p>Comportamientos humanos que han incidido en: El cambio climático</p> <ul style="list-style-type: none"> • La desertificación y deforestación • La contaminación atmosférica. • La escasez del agua. • Responsabilidad de las naciones ante los problemas ambientales. • Responsabilidad de la industria ante los problemas ambientales. • Inversión térmica y lluvia ácida. • Destrucción de los ecosistema y alteración de procesos fisiológicos y genéticos del hombre. <p>Crisis ecológica global.</p> <p>Códigos éticos ambientales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de Montreal. • La Declaración de Río. • Protocolo de Cartagena. • La Carta de la Tierra y otros códigos éticos mundiales o los establecidos por Organizaciones ambientalistas de la sociedad civil. <p>Ecología y medio ambiente.</p> <p>Desarrollo sostenible.</p> <p>Política de educación ambiental y ciudadanía ambiental.</p> <p>Problema ambiental Nacional.</p>	<p>Individuo y sociedad.</p> <p>Elementos que conforman la comunidad.</p> <p>Actitudes del ser humano ante los demás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Altruismo, egoísmo e individualismo. • Amor y solidaridad. • Odio y violencia. <p>Conciencia moral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interioridad y autoconciencia. <p>El bien y la vida buena:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eudemonismo. • Hedonismo. • Naturalismo. • Formalismo. • Utilitarismo. <p>Ética y prácticas sociales.</p>

Las competencias a desarrollar pueden apreciarse en el siguiente cuadro, a excepción, como en la asignatura de Ética y Valores I, de la competencia disciplinar número 6 (COBACH, 2010, pág. 10):

**CUADRO No. III-14
COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS DEL CAMPO DE CIENCIAS SOCIALES, POR BLOQUE DE APRENDIZAJE**

ÉTICA Y VALORES I					
COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS DEL CAMPO CIENCIAS SOCIALES					
	BLOQUES DE APRENDIZAJE				
	1	2	3	4	
1. Identifica el conocimiento social y humano como una construcción en constante transformación	X	X	X	X	
2. Reconoce los contextos en los que se desarrollan los fenómenos sociales y humanos	X		X	X	
3. Reconoce la realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado	X	X	X	X	
4. Comprende la diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, política y económica		X	X	X	
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un asentamiento	X	X	X	X	
6. Reconoce la importancia de la cultura en la configuración de la realidad social y humana				X	
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo				X	
8. Reconoce la importancia de la diversidad social, étnica y lingüística				X	
9. Analiza las razones de las migraciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan la vida				X	
10. Reconoce la importancia de la cultura en la configuración de la realidad social y humana	X	X	X	X	

De forma similar pues, respecto a la presentación de la asignatura anterior, se continua con la descripción de las características del programa de estudios, donde sigue el turno de las actividades de enseñanza, éstas, que a su vez difieren respecto a los objetos de aprendizaje de cada bloque, consisten en organizar, dirigir, coordinar actividades y asesorar a los alumnos, permitiendo que sean los jóvenes quienes jueguen un papel más activo en su formación. El docente en este punto será pues un facilitador de los contenidos.

Por otro lado, las actividades de aprendizaje, están orientadas a la participación más activa de los estudiantes, es decir, en el aprendizaje centrado en el alumno, donde éste trabaja en equipo, realiza investigaciones y elabora productos para presentar los resultados de las investigaciones, estos resultados son considerados a su vez como los instrumentos de evaluación, que de la misma manera irán variando dependiendo de la actividad según el bloque al que corresponda, sin embargo tienen que ver más con la presentación de productos, como portafolios de evidencia, informes por escrito, guía de observación sobre discusión, rúbrica, etc.

Los dos últimos elementos que conforman programa de estudios corresponden al apartado de material didáctico y las fuentes de consulta, divididas en básica y electrónica; dichos apartados varían dependiendo del bloque que sea abordado, empero, al ser material de apoyo para el docente, habrán de ser descritos en el siguiente apartado.

3.4.2 Material de apoyo al docente

En esta punto, el material didáctico y las fuentes de consulta propuestas en el programa de estudios son una serie de sugerencias que realiza la DGB respecto a las herramientas a utilizar, sin embargo, el docente cuenta con la libertad de buscar, localizar y utilizar el material que considere que mejor se adapte no sólo al desarrollo del contenido de cada uno de los bloques, sino a la particularidad del contexto en el que se desarrollan los estudiantes, de manera tal, que los contenidos tengan mayor relevancia y les sean más significativos.

CUADRO No. III-15
MATERIAL DIDÁCTICO POR BLOQUES

Bloque I:	Lectura sobre ciencia y tecnología.
	Guía de entrevista para la recuperación de datos sobre el uso de aparatos eléctricos.
Bloque II:	Ejemplos de casos referentes a la bioética.
	Guión para dramatizaciones relacionadas con la implicaciones de la bioética
	Video Bioética (http://www.youtube.com/watch?v=-9zWWEoYgL8)
Bloque III:	Guía de preguntas para explorar la relación alumnado medio ambiente.
	Guía para la elaboración de investigación documental.
	Imágenes sobre problemas ambientales del mundo actual.
	Video Calentamiento Global (http://www.youtube.com/watch?v=ecuuYMue8vA)
Bloque IV:	Lecturas seleccionadas sobre códigos éticos ambientalistas.
	Ejemplos de casos sobre las diferentes actitudes del ser humano.

Por su parte, las fuentes de consulta están divididas en: Básica, complementaria y electrónica, variando a la vez, de acuerdo al objeto de aprendizaje de cada bloque. La bibliografía básica, de acuerdo a lo que presenta el Programa de Estudios, permanecen los libros citados en "*Ética y Valores I*", empero, ha de considerarse ello a debido a un error en la actualización, por lo que la Bibliografía Básica de la asignatura de *Ética y Valores II* quedará sin referentes para el presente trabajo.

3.5 La apreciación de la reforma en el nuevo plan de estudios

Como se mencionó en el primer capítulo, la RIEMS consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato con base en cuatro pilares: la construcción de un MCC, la definición y reconocimiento de la oferta de la EMS, la

profesionalización de los servicios educativos, y la Certificación Nacional Complementaria. De manera complementaria, la reforma es guiada por tres principios básicos que han, y habrá de regir su aplicación en el contexto educativo mexicano; a saber: meritoriamente⁴³ dotar de reconocimiento universal a todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, ser una educación pertinente y con relevancia en los que a planes y programas de estudio se refiere con la calidad de que a través de ellos se establezcan múltiples relaciones entre el estudiante, la escuela y el entorno; por último promover y facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas.

Ahora bien, podemos apreciar la reforma a través de los siguientes tópicos:

1. En el MCC, los Programas de Estudio de las asignaturas de Ética y Valores I y II, por corresponder al ahora CFB, debieron modificar no sólo su estructura, sino su contenido: esto es, ya que el MCC está basado en desempeños terminales, el enfoque en competencias, y la flexibilidad y los componentes comunes del currículo, son aspectos de una estrategia global que responde a los tres principios antes expuestos. Transformándose además, los campos disciplinares, en este caso pues, del campo de conocimiento histórico social, se definió el campo disciplinar de las Ciencias Sociales como aquel en el que se encontraría, entre otras, las asignaturas que nos competen.
2. El papel del docente y el estudiante: el del primero consiste en facilitar el proceso educativo, debiendo ser un constante innovador en el diseño de

⁴³ Refiero el término meritorio, ya que hago alusión al hecho de que el Reconocimiento de Validez Oficial (RVCO) es otorgado únicamente a las instituciones educativas que cumplen con ciertos requisitos de orden normativo, operativo y académico. *Para mayores referencias consúltase <http://www.rvco.sems.gob.mx/>*

actividades que signifiquen la integración de conocimientos y saberes de sus estudiantes, debiendo considerar no sólo elementos de tipo cognitivo epistémicos o metodológicos, sino que por la naturaleza de las asignaturas, debe también considerar el desarrollo de un clima escolar favorable, afectivo que motive la confianza, seguridad y autoestima de los estudiantes. Debiendo a su vez de motivar la investigación, utilizando temas actuales y que sean familiares a los jóvenes bachilleres, de forma tal que el estudiante encuentre el estímulo necesario para motivar su participación activa en clase, y fuera de ella, y puedan así construir un marco de referencia con mayor amplitud respecto al mundo y su percepción de él.

3. La reforma trajo consigo un nuevo enfoque educativo, que es el que media la relación entre objetivos y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el enfoque por Competencias. En este punto la reforma señala que los Programas de Estudio deben adecuarse a competencias, y los programas lo están, las competencias que señalan son Genéricas, Disciplinarias Básicas y Disciplinarias Extendidas, y Profesionales.

3.6 Programa de Estudios anterior: 2004 en e. BG

En este punto abordaremos los Programas de Estudios de las asignaturas de Ética y Valores I y II, que corresponden al 2004 en e. BG, es decir son los últimos Programas de Estudios con los que fueron trabajadas dichas asignaturas antes de la RIEMS.

Estos Programas de Estudios pertenece al Plan de Estudios del COBACH vigentes de 1996 a 2005, sin embargo, de manera extra oficial informan que se

empezó a impartir la asignatura de Ética y Valores a partir del año 2003 en el COBACH, de lo cual, al no contarse con información de una fuente bibliográfica o referencial⁴¹ citaremos como precedente el Anexo No. XXX; dicho certificado de terminación de estudios, emitido por el COBACH, en el Plantel 13, Tuxtla-Oriente con fecha del 06 de julio del año 2001, muestra en el apartado de Formación Básica, que no aparecen las asignaturas de Ética y Valores I y II en la tira de materias, lo cual prueba que al menos hasta el ciclo escolar 2001-A, no figuraban dichas asignaturas.

Los Programas de Estudios localizados de las asignaturas de Ética y Valores I y II, que corresponden al 2004, muestran que la modalidad de educación que imparte el COBACH corresponde al bachillerato propedéutico que se conoce como Bachillerato Único, y que el plan de estudios está orientado a la formación de bachilleres cuya meta es el ingreso a la universidad para cursar una carrera profesional, continuando entonces con la descripción de sus características generales.

3.6.1 Características

Dentro de las características de los Programas de Estudios encontramos que resaltan la función propedéutica general del COBACH, para poder presentar con una intensidad similar los distintos campos del conocimiento, de manera que el estudiante pueda obtener información suficiente para tomar una decisión

⁴¹ Fueron realizadas varias visitas tanto a la DG de COBACH, como a los Plantel 01 Terán y 13 Tuxtla-Oriente, solicitando por escrito y de manera oral la consulta del Plan de Estudios 1998-2005, o en su defecto el Mapa Curricular en el cual se pudiera apreciar el momento en que son incorporadas las asignaturas de Ética y Valores I y II, sin éxito en la pesquisa.

racional sobre la continuación de sus estudios. Este nuevo⁴² plan de estudios fue llamado Currículum Marco Nacional (CMN) empero, al año siguiente fue cambiado por Currículum Básico Nacional (CBN) que fue el que operó hasta la última reforma, la RIEMS. Se encuentra conformado por tres niveles de formación: básica, propedéutica y para el trabajo.

El área de formación básica a la que pertenecen las asignaturas de Ética y Valores I y II está constituida por las disciplinas científicas y humanísticas que integran en forma general, el campo del comportamiento humano mediante una visión sistemática, ordenada y con un mismo nivel de profundidad. Las finalidades de estas áreas son (Herrera Rodríguez, 1998, pág. 23):

- Favorecer a que el estudiante integre a sus estructuras conductuales los conocimientos y habilidades de las disciplinas básicas, del comportamiento humano.
- Lograr que el educando lleve consigo una idea general del mundo que lo rodea, tanto en lo físico como en lo social y que sea familiar, para integrarse como un miembro con conocimiento de su entorno social.
- Preparar al estudiante como individuo activo para el desempeño de funciones sociales de mayor complejidad y responsabilidad.
- Proporcionar al educando los elementos necesarios que le permitan profundizar y ampliar los conocimientos más representativos del patrimonio cultural, científico y tecnológico.

⁴² Me refiero al nuevo o reestructurado, ya que al haber sufrido una reforma, era entonces el más reciente plan de estudios.

- Propiciar en el estudiante el desarrollo de las actitudes que se requieren para integrarse a su comunidad de forma responsable y productiva.

El área de formación básica abarca cuatro campos de conocimiento: las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias histórico sociales, y el lenguaje y la comunicación, que a su vez agrupan los saberes o haceres dentro de un mismo objeto de estudio, logrando en el estudiante reconocer las semejanzas y diferencias, las problemáticas y los espacios de aplicación (Herrera Rodríguez, 1998, pág. 24).

El campo del conocimiento de las Ciencias histórico sociales, al igual que sus congéneres está integrada por un conjunto de contenidos organizados en materias que son abordadas en uno o más cursos semestrales; dentro de cada curso semestral se le denomina asignatura, por lo que las materias son agrupaciones de asignaturas cuya secuencia debe responder a un orden congruente con la estructura lógica de la disciplina de que se trate.

Herrera Rodríguez señala que cada asignatura se rige a su vez, con una intención que define los contenidos que se tratan en cada unidad y los objetivos que se desean lograr en la enseñanza, orientados por la teoría, la forma metodológica, y la pedagogía que organiza los contenidos que orienta su enseñanza, que en el caso de las asignaturas de Ética y Valores I y II, serán abordados posteriormente en la presente investigación.

Es importante señalar que la organización de los cursos y temas de acuerdo a estos campos, construyen conocimientos, el desarrollo de habilidades y la adquisición o conformación de valores y actitudes, las cuales serán fundamentales

para el desarrollo posterior de los jóvenes bachilleres considerando principalmente su preparación para el estudio de nivel superior. Por lo tanto, la función de Bachillerato en el desarrollo y consolidación de las denominadas "competencias académicas básicas" es de especial interés, tanto si los estudiantes de este nivel ya no continúan sus estudios y se incorporan a corto plazo al sector productivo, como si se deciden por la alternativa propedéutica para continuar estudios de licenciatura. (Medina Martínez, 1996, pág. 21)

3.6.2 Modelo que lo fundamenta

El enfoque metodológico del programa, corresponde a la que plantea la reforma curricular del bachillerato general, denominado **enfoque de educación centrada en el aprendizaje**, que plantea principios orientados para que el aprendizaje sea significativo para el estudiante, entendiéndose como un proceso individual y subjetivo que debe estar contextualizado para recuperar su sentido objetivo y que debe promoverse de manera socializada para intercambiar y validar significados que permitan desarrollar un trabajo colaborativo (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2008, pag. 4). Esto es, la educación centrada en el aprendizaje se refiere a que el estudiante será de ahora en adelante el sujeto que presente y manifieste mayor actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculándose o involucrándose en su formación, construyendo su propio conocimiento y recuperándolo en su vida cotidiana.

Respecto a los Programas de Estudio de Ética y Valores I y II, ambos señalarán, en la parte introductoria que el enfoque de los Programas de Estudio, por la naturaleza del contenido a enseñar, están enfocados a promover la apertura a múltiples visiones de un solo hecho, sucesos o fenómenos, donde tengan lugar distintas escalas de valores, partiendo principalmente de las características socio-

campo son de corte humanísticas y sociales, lo que, por un lado permite abordar al hombre a ser humano en su dimensión histórico y social como en su apreciación sistemática y rigurosa de los fenómenos que lo circundan e innegablemente afectan, tales como los fenómenos económicos, políticos, sociales y morales. El campo histórico social aporta elementos teóricos y metodológicos que guían al bachiller en el proceso de construcción del conocimiento y lo facultan para interpretar dichos fenómenos con una visión humanística e integral. De especial manera, la asignatura de Ética y Valores se incorpora en este campo del conocimiento, dado que la ética como rama de la filosofía, busca la comprensión de los valores y principios morales que regulan la vida individual y social y ofrece una base para la reflexión sobre cualquier toma de otra disciplina. (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2004, pág. 3).

Al interior del Programa de Estudios respectivo, encontramos que esta asignatura responde a la necesidad de contar con un espacio curricular donde de manera explícita y sistemática, se aborden temas de interés personal y social para los jóvenes, en los que la reflexión ética sirva de guía para orientar su conducta en cualquier ámbito de la vida personal, familiar, escolar o social (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2004, pág. 3). Sirvan pues las líneas anteriores para resumir el objeto del estudio de la ética en el nivel medio superior orientar la conducta en cualquier ámbito de la vida de los sujetos, permitiéndoles reflexionar sobre sí mismos y el mundo que los rodea procurando una apertura en la emisión y recepción de juicios de valor. Haciendo hincapié en el hecho de que la finalidad de la asignatura es continuar con la formación en valores, enfatizando el papel de la ética en el joven, para guiarlo en el reconocimiento de diversos ámbitos donde puede hacer uso responsable de su libertad, de manera informada, razonada y objetiva (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2004, pág. 3).

3.7.1 Características

La presentación del Programa de Estudios de la asignatura de Ética y Valores I nos permite observar que pertenece a la modalidad de BG, impartida en el Primer semestre, con un tiempo asignado de 48 horas; pertenece al campo de conocimiento histórico social, equivalente a 6 créditos y forma parte de las asignaturas que corresponden al componente de formación básica. En la ubicación esquemática de la asignatura lo antecede la Formación Cívica y Ética de la educación básica en el nivel secundaria, posterior a ella se encuentra Ética y Valores II.

Organizando los elementos que lo constituyen, podemos presentarlos en el siguiente orden.

El Objetivo de la asignatura consiste en que el estudiante planteará problemas y soluciones en los ámbitos de decisión personal y social, de la diversidad cultural, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y el mejoramiento de la relación sociedad-naturaleza, mediante el análisis y la reflexión sustentados en información objetiva, mostrando actitudes de responsabilidad, respeto y tolerancia (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2004, pág. 10).

El siguiente cuadro muestra el Contenido Temático de la asignatura, considerando los elementos iniciales que la integran, como el nombre de la unidad, la asignación de tiempo a la unidad, su objetivo y los contenidos que lo integran:

CUADRO No. III-16
CONTENIDO TEMÁTICO DE LA ASIGNATURA DE ÉTICA Y VALORES I
PROGRAMA DE ESTUDIOS 2004

NOMBRE DE LA UNIDAD	ASIGNACIÓN DE TIEMPO	OBJETIVO DE LA UNIDAD	CONTENIDO DE OBJETIVOS TEMÁTICOS
I. Introducción a la Ética	3 Horas	Explicar las principales características de la Ética como disciplina filosófica	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Caracterización de la Filosofía y la Ética 1.1.1 La ética como disciplina filosófica. 1.1.2 Carácter histórico de la ética. 1.2 La ética como teoría sobre la moralidad y como moral filosófica. 1.2.1 La ética: característica esencial del ser humano. 2 El juicio moral sobre las acciones humanas. 2.1.1 Componentes de la acción moral. 2.1.2 El problema de la libertad 2.1.3 Libertad y responsabilidad. 2.1.4 Autonomía y Heteronomía. 2.1.5 Autonomía y deber 2.1.6 Motivaciones y fines. 2.1.7 Fines e intencionalidad 2.2 Los valores. 2.2.1 Universales y relación histórica de los valores 2.2.2 Objetividad y subjetividad de los valores 2.2.3 La jerarquía de los valores. Valores <ul style="list-style-type: none"> • Autivalores • Interindividuales • Individuales • Familiares • Sociales.
II. Ámbitos de decisión personal y social	9 horas	Explicar diversos principios y valores que conforman la ética humana.	

			<p>* Interacción entre personas, comunidades, naciones, ser humano y naturaleza.</p> <p>2.2.5 Las virtudes como realización de los valores.</p>
<p>III. Democracia y Derechos Humanos</p>	<p>9 horas</p>	<p>Discutirá los valores, principios y características que sustentan la democracia, los derechos y obligaciones humanas.</p>	<p>3.1 Valores y democracia.</p> <p>3.1.1 El pacto social y la soberanía popular.</p> <p>3.1.2 La dignidad, igualdad y libertad.</p> <p>3.1.3 El diálogo y el consenso.</p> <p>3.1.4 La protección de los derechos de las minorías.</p> <p>3.1.5 La tolerancia y la paz.</p> <p>3.1.6 El bienestar común y la solidaridad.</p> <p>3.2 Características y principios de la democracia contemporánea.</p> <p>- Estado de derecho y apego a la legalidad.</p> <p>- Voto y participación ciudadana.</p> <p>- Libertades cívicas.</p> <p>- Protección de derechos humanos.</p> <p>- Apego al estado de derecho.</p> <p>3.3 Obstáculos para la democracia.</p> <p>- Ilegalidad.</p> <p>- Injusticia e impunidad.</p> <p>- Crimen organizado.</p> <p>Otros.</p>
<p>IV. Multiculturalismo y globalización</p>	<p>9 horas</p>	<p>Propendrá a fomentar el respeto y la interacción con personas de diferentes culturas.</p>	<p>4.1 Cultura, identidad colectiva, multiculturalidad y globalización.</p> <p>4.1.1 Elementos que conforman una cultura étnica, regional o nacional: territorio, historia, lengua, tradiciones, costumbres y leyes.</p> <p>4.2 México, nación y multiculturalidad.</p> <p>4.2.1 Conocimiento y valoración de nuestra identidad y diversidad como nación.</p> <p>4.2.2 Formas de expresión cultural y grupos sociales mayoritarios y minoritarios.</p> <p>- Religión.</p> <p>- Costumbres.</p> <p>- Tradiciones.</p> <p>- Organización Política</p> <p>- Ideología</p>

<p>V. Ciencia y Tecnología</p>	<p>9 horas</p>	<p>Propondrá criterios al desarrollo científico y/o tecnológico contemporáneos.</p>	<p>5.1 La ciencia y la ética 5.1.1 Características de la ciencia. 5.1.2 El juicio ético sobre: acceso, uso, investigación y divulgación. 5.2 Tecnología y tecnociencia 5.2.1 El juicio ético sobre la tecnología y la tecnociencia: - Acceso. - Uso. - Investigación. - Divulgación. 5.2.2 Conflicto entre el saber técnico científico y la vida humana. - Calidad de vida.</p>
<p>VI. Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable</p>	<p>9 horas</p>	<p>Propondrá soluciones para mejorar la relación sociedad naturaleza desde la perspectiva de la educación ambiental y el desarrollo sustentable.</p>	<p>6.1 La responsabilidad ética de la relación hombre naturaleza en los ámbitos Individual: - Social. Internacional: 6.2 Conceptos y categorías para el análisis de la relación hombre-naturaleza: - Ecología - Medio ambiente - Fomento natural. Fomento ambiental: - Fomento ambiental: - Desarrollo sostenible. - Educar en ambiental - Ciudadanía ambiental</p>

3.7.2 Material de apoyo al docente

Las estrategias didácticas sugeridas, así como las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, varían en cada una de las unidades por contenido; ponderándose la exposición, lectura y comentarios de textos en las modalidades didácticas en la mayoría de las unidades. Respecto a las estrategia de evaluación, son contempladas las de tipo diagnóstica, formativa o sumativa; en este punto la llamada "Academia"⁴⁴ de cada plantel determina los porcentajes de cada uno de los elementos a evaluar, por lo que queda de más decir que el alumno no tiene participación en la decisión relativa al porcentaje que significara determinado elemento a evaluar de su proceso de aprendizaje.

Al hablar de los Materiales y Recursos, se entiende que lo que se busca es fomentar la participación del alumno en la elaboración de su propio material, lo cual permitirá que se involucre su propio proceso de aprendizaje, esto se realiza mediante el uso de ejercicios estructurados, instrumentos de apoyo para la presentación, desarrollo y evaluación de los contenidos como lecturas, apoyos visuales, situaciones de la vida actual, etc. Por su parte, la Bibliografía se divide en básica y complementaria; la bibliografía básica, al igual que la complementaria varía de acuerdo al contenido de la unidad, sin embargo, el libro de texto constante a lo largo del curso de la asignatura de Ética y Valores I es el de Sagols De la Garza y Linares, llamado "*Ética y Valores I*", editado por McGraw-Hill en México en 2003. Otros de los textos de la bibliografía básica son los siguientes:

⁴⁴ Grupo de docentes organizados por campo de conocimiento, que de acuerdo a políticas de organización interna, son integrados por docentes que tienen la plaza y categoría de profesores de tiempo completo y poseen mayor antigüedad en la institución, encabezando la toma de decisiones respecto a las asignaturas que impartirán en el semestre por iniciar, siempre y cuando entre dentro de las que comprende el Campo disciplinar, así como la realización de reuniones cuyo objetivo principal es el intercambio de experiencias profesionales entre docentes. Dicha información fue obtenida de una fuente extra-oficial, señalando que hasta la fecha, y las "Academias" siguen operando de la misma manera.

- Juliana González, "*Ética y libertad*", editado por la UNAM en México 1986.
- Ferrando Savater con "*Invitación a la ética*" Editado por Anagrama en Barcelona España en 1982.
- R. Dahl con "*La democracia, una guía para ciudadanos*", de Editorial Taurus en Buenos Aires, en 1999.
- León Olive con "*Multiculturalismo y pluralismo*" de editorial Plados/UNAM en México, 1999
- León Olive con "*El bien, el mal y la razón*" de editorial Plados/UNAM en México 2000.
- José María Gomez-Hora con "*Propuestas de fundamentos de la ética del medio ambiente*", en *Ética de la frontera* de Editorial Biblioteca nueva de Madrid en 2002.

La función de docente en esta asignatura es fundamental, ya que deberá ser capaz de orientar el aprendizaje de los alumnos lo más objetivo posible, sin imponer sus puntos de vista por muy válidos y sólidos que le parezcan, mostrando la coherencia interna de los valores y principios que guían los más altos ideales de la humanidad y de la sociedad, creando condiciones para que el alumno reflexione y haga conciencia de lo que ya sabe, de lo que ignora y de lo que significan sus vivencias y acciones, con actitudes de apertura y respeto en la reflexión compartida de los principios y valores que ayuden al ser humano en la búsqueda de la felicidad, la plenitud y el bienestar social, entre otros (Dirección General de Bachillerato, SEP 2004, pág. 5).

3.8 Ética y Valores II

Respecto a la presentación de la asignatura de Ética y Valores I, donde se definió que como parte del campo del conocimiento histórico-social, el cual, está

conformado por asignaturas humanísticas y sociales que forman al estudiante para comprender, desde una perspectiva sistemática y rigurosa, hechos y fenómenos económicos, sociales y políticos en su contexto histórico y cultural; la asignatura de Ética y Valores II, busca dar continuidad a las áreas temáticas que orientan los contenidos de esta disciplina. Teniendo en cuenta no sólo los contenidos que le preceden, sino la aplicación que tengan en la vida cotidiana los conceptos y temas abordados a lo largo del semestre.

Dicho Programa de Estudios presenta como finalidad más específica, el introducir al estudiante en el estudio de los valores y la ética, propiciando el uso responsable de su libertad, de manera informada, razonada y objetiva, brindándole a los bachilleres una visión plural, incluyente y laica que fortalezca su capacidad para la toma de decisiones (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2004, pág. 3); elemento de pilar importancia considerando que en el sistema escolarizado de BC se cuenta con la gran mayoría de estudiantes matriculados entre los 15 y 17 años, esto es, próximos a obtener su mayoría de edad, lo que sin lugar a dudas conllevará un tránsito hacia una legal ciudadanía, adquiriendo con ello mayores obligaciones y responsabilidades, sin menoscabo del hecho de que deberán decidir respecto a si continuarán los estudios superiores o no.

Hacran de ser agregados también elementos de otras disciplinas para dar una visión y abordaje global a los diversos aspectos que explican la dimensión ética de los fenómenos sociales de esta asignatura.

3.8.1 Características

El Programa de Estudios de la asignatura de Ética y Valores II es presentado, en su contra portada mediante una tabla general, información respecto a información genérica de la asignatura, señala a que pertenece a la modalidad de BG, impartida en el Segundo semestre, con un tiempo asignado de 48 horas; pertenece al campo de conocimiento histórico social, equivalente a 6 créditos y forma parte de las asignaturas que corresponden al CFB. En la ubicación esquemática de la asignatura le precede la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales, de la que se deriva Ética y Valores I, ambas pertenecientes a Primer semestre del nivel medio superior, le continúa entonces, en relación al contenido y al campo de conocimiento, la asignatura de Filosofía.

Se organizan los elementos que lo constituyen de la siguiente manera:

El objetivo de la asignatura consiste en que el estudiante propondrá soluciones a problemas éticos que refieran a las dimensiones de la conciencia social, los valores que sustentan los derechos humanos y la dignidad de la persona, la globalización y el desarrollo de las naciones, la ciencia y la educación ambiental para el desarrollo sostenible, a través de distintos razonamientos en situaciones personales o de su entorno, mostrando interés, disposición, respeto y tolerancia (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2004, pág. 10).

El siguiente cuadro muestra el Contenido Temático de la asignatura de Ética y Valores II, considerando los elementos iniciales que la integran, señalando que en ambos Programas de Estudio, los objetivos de la unidad son redactados en función a los que el estudiante deberá desarrollar:

CUADRO No. III-17
CONTENIDO TEMÁTICO DE LA ASIGNATURA DE ÉTICA Y VALORES II⁴⁵
PROGRAMA DE ESTUDIOS 2004

NOMBRE DE LA UNIDAD	ASIGNACIÓN DE TIEMPO	OBJETIVO DE LA UNIDAD	CONTENIDO OBJETIVO/S TEMÁTICOS
I. Las dimensiones de la conciencia moral	10 horas	Explicará las diversas posturas sobre las dimensiones de la conciencia moral.	1.1 Individuo y comunidad. 1.1.1 La condición complementaria del ser humano. 1.1.2 Egoísmo, individualismo y altruismo. 1.1.3 El amor y la solidaridad. 1.1.4 El odio y la violencia. 1.2 La conciencia moral. 1.2.1 La interioridad y la autoconciencia. - Los sentimientos y su diferencia con los deseos y las emociones. 1.2.3 La facticidad moral. - Los usos y costumbres. 1.2.4 La identidad moral. - Los valores y los ideales. - Tensión que se produce entre los valores y la realidad social. 1.3 Distintas concepciones del bien y de la "vida buena". 1.3.1 Distintas concepciones del bien. - Eudemonismo. - Hedonismo. - Naturalismo. - Formalismo. - Utilitarismo. 1.3.2 La idea de "vida buena" en cada una de las concepciones del bien
II. Los derechos humanos y la dignidad de la	12 horas	Relacionar los derechos humanos y la dignidad de la persona.	2.1 Fundamentos de los derechos humanos. 2.1.1 Características de los derechos humanos. - Universales

⁴⁵ Véase Anexo No. XIII.

<p>persona</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Incondicionados - Inalienables 2.1.2 Tipos de Derechos: <ul style="list-style-type: none"> - Derechos civiles y políticos: Libertad. - Derechos sociales y culturales: Desarrollo - Derechos laborales y económicos: El lugar del trabajo en la vida del ser humano. - El derecho a construir un patrimonio familiar como producto del trabajo. - Derechos de calidad de vida. Bienestar. 2.1.3 Respeto y violación de los derechos humanos. 2.2 Relación entre derechos humanos y dignidad personal 2.2.1 Concepto de persona. <ul style="list-style-type: none"> - Características éticas de la persona - Dignidad. - Autoconciencia. - Autonomía 2.3 La dimensión ética de la corporalidad 2.3.1 Salud y cuidado de uno mismo. 2.3.2 Enfermedad y discapacidad <ul style="list-style-type: none"> - Derechos de la personas con discapacidad. 2.3.3 El dolor, el sufrimiento y la muerte. 2.4 El amor y la sexualidad <ul style="list-style-type: none"> - Orientación sexual 2.4.1 Diferencias sexuales y de género. - El problema ético de la inequidad de género y la cultura machista. 2.4. Negación de la libertad y violación interpersonal. <ul style="list-style-type: none"> - Violencia en las relaciones interpersonales - El problema ético de la violencia doméstica. - Acoso y los garantías de salud - Abuso y violación sexual - La tortura y el secuestro 2.5. La enajenación del cuerpo-persona. - Las adicciones.
----------------	--	--	--

			<p>Impacto de las adicciones en el individuo y en la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La explotación laboral.
<p>III. Globalización y desarrollo de las naciones</p>	<p>8 horas</p>	<p>Emitirá una opinión de las implicaciones éticas de la globalización y el desarrollo de las naciones.</p>	<p>3.1 La globalización y sus implicaciones mundiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociales. - Económicas. - Políticas. - Medios de comunicación y tecnología. - Migración. <p>3.2 Los desafíos éticos de la globalización.</p> <p>3.2.1 Beneficios de la globalización.</p> <p>3.2.2 Impacto social y ambiental de la globalización.</p> <p>3.2.3 La paz mundial y la cooperación para el desarrollo de las naciones.</p>
<p>IV: Problemas morales de la práctica médica y la bioética</p>	<p>10 horas</p>	<p>Describirá problemas relacionados con la bioética.</p>	<p>4.1 La bioética.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia de la bioética. 4.1.2 Los principios de la bioética. - No-maleficencia. - Beneficencia. Autonomía. - Justicia distributiva. <p>4.2 La Tecnología médica y sus implicaciones éticas</p> <p>4.2.1 Reproducción asistida y eugenesia.</p> <p>4.2.2 Trasplantes de órganos</p> <p>4.2.3 Implicaciones morales de la práctica médica en situaciones de difícil decisión frente al "Juramento de Hipócrates".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suicidio asistido. Eutanasia Embarazo interrumpido. <p>4.3 Ingeniería genética y problemas ecológicos</p> <p>4.3.1 Organismos genéticamente modificados (transgénicos). Fitos y efectos y consecuencias</p> <p>4.3.2 Manipulación genética y posibles efectos sobre la biodiversidad</p> <p>4.3.3 Clonación humana. Efectos y consecuencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con fines terapéuticos y de investigación. Con fines reproductivos.

			<p>4.2.4 La relación ética entre los seres humanos y la comunidad de los seres vivos.</p> <p>- El problema ético de los derechos de los animales.</p> <p>5.1 Impacto de los problemas ambientales en el mundo.</p> <p>- Reducción de la biodiversidad y extinción de especies.</p> <p>- Cambio climático.</p> <p>- Desertificación y deforestación.</p> <p>- Contaminación atmosférica.</p> <p>- Contaminación y escasez de agua.</p> <p>- Pobreza y mayor desigualdad social.</p> <p>- Consumo y estilo de vida.</p> <p>5.1.2 Responsabilidad de las naciones y de las corporaciones industriales ante los problemas ambientales.</p> <p>5.1.3 Impacto de los problemas ambientales globales en México.</p> <p>5.2 Los códigos éticos ambientales.</p> <p>5.2.1 Protocolos y acuerdos mundiales sobre medio ambiente.</p> <p>- Protocolo de Montreal.</p> <p>- La Declaración de Río.</p> <p>- Protocolo de Cartagena.</p> <p>5.2.2 La Carta de la Tierra y otros códigos éticos mundiales.</p> <p>5.2.3 Organizaciones ambientalista de la sociedad civil.</p>
V. Educación ambiental para el desarrollo sustentable	8 horas	Explicará la importancia de la educación ambiental para el desarrollo sustentable.	

3.8.2 Material de apoyo al docente

Al igual que en *Ética y Valores I*, las estrategias didácticas sugeridas, las enseñanzas y aprendizajes, se modifican en cada una de las unidades de acuerdo al contenido que será abordado, sin embargo, tomando en cuenta los contenidos temáticos antes presentados, se promueve mediante las modalidades didácticas, el intercambio y exposición de ideas respecto al tema a tratar, investigaciones, reportes escritos y la dramatización de casos de corte ético y moral, y otros ejercicios prácticos; todo ello para que el estudiante esté en condiciones de adquirir, procesar, aplicar y comunicar la información contenida en el objeto de estudio, y transformarla en un contenido constituido por los significados propios de cada uno de los bachilleres que los aprenden. También se secunda la estrategia de evaluación diagnóstica, formativa o sumativa (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2004, pág. 5 y 6).

En lo que toca a los Materiales y Recursos, son mencionados como sugerencias, que podrán complementarse con problemas, noticias, apoyos visuales o gráficos, que el docente localice y que se refieran casos de actualidad e interés para los jóvenes en los que se consideren distintos puntos de vista sobre la temática que se analiza (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2004, pág. 6). Por su parte, la Bibliografía se divide en básica y complementaria; la bibliografía básica, al igual que la complementaria varía de acuerdo al contenido de la unidad, sin embargo, el libro que podríamos considerar como "de texto", citado en la segunda y quinta unidad de *Ética y Valores II* es el de Lizbeth Margarita Sagols Sales, llamado *Ética y Valores II*, editado por McGraw-Hill en México en 2004. Otros de los textos de la bibliografía básica son los siguientes:

- Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, editado por la UNAM en México, 1999.

- Juliana González en "*Ética y Libertad*", Fondo de Cultura Económica/UNAM, México, 2004.
- Platón en "*Apología de Sócrates y Critón*", en los Diálogos de Platón, ediciones varias.
- Anthony Giddens. "*El mundo desbocado*", en Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Editorial Taurus, Madrid, 1999.
- Juliana González en "*El Ethos, destino del hombre*", editado por el Fondo de Cultura Económica/UNAM en 1996. México.
- Aroldo Krauss en "*Qué es la bioética*", por CONACULTA, México, 2000.

El Programa de Estudios también señala que el docente deberá cuidarse que los escritos consultados, asegurándose de que tengan una base en alguna fuente documental confiable, que presenten un análisis objetivo de los hechos o fenómenos que se describen y eviten posturas dogmáticas, doctrinarias, difamatorias o simplistas. A esto se agrega que también se puede recomendar bibliografía adicional permitiéndole al bachiller profundizar en el estudio de los temas (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2004, pág. 6).

El docente debe entonces orientar las estrategias didácticas que han sido sugeridas, con el objeto de desarrollar los contenidos que en el sentido formativo, constituyen las estructuras, a manera de andamiaje, que favorecen las capacidades del alumno y que se relacionan con el tipo de situaciones y actividades del proceso de aprendizaje. Dice pues que: la función del docente en esta asignatura es central y delicada, ya que partiendo de una serie de principios y valores personales, deberá ser capaz de orientar el aprendizaje de los alumnos objetiva y abiertamente, sin imponer sus puntos de vista, mostrando la coherencia interna de los valores y principios que guían los más altos ideales de la humanidad y de su sociedad (Dirección General de Bachillerato, SEP, 2004, pág. 5).

3.9 Similitudes y diferencias entre ambos programas

El siguiente cuadro muestra los elementos de análisis de los que se partirá para realizar una descripción concisa de las similitudes y diferencias encontradas en los Programas de Estudio de las Asignaturas de Ética y Valores I y II, de los Planes de Estudio 2004 y 2010.

**CUADRO No. III-18
ELEMENTOS DE ANÁLISIS**

ELEMENTOS DE ANÁLISIS	
Similitudes	Diferencias
1. Nombre de la asignatura	1. Campo disciplinar
2. Semestre asignado	2. Contenido temático
3. Carga horaria	3. Ubicación de la materia
4. Créditos	4. Rol del docente
5. Marco de reforma educativa	5. Fundamento
	6. Cruce de competencias vs líneas de orientación curricular
	7. Material didáctico
	8. Bibliografía y fuentes de consulta (electrónica y de internet)

Entre las similitudes encontramos primero que permanece constante el nombre de la asignatura en los cuatro casos⁴⁶, permitiendo identificar la continuidad de los Programas de Estudio respecto a las modificaciones hechas a partir de las reformas en las que cada plan de estudios participo. En segundo lugar, tanto Ética y Valores I como la II permanecen asignados al Primer y Segundo semestre respectivamente; luego, la carga horaria también se mantiene sin cambios, siendo 48 horas el tiempo asignado a cada uno de los cuatro casos. Por último, en los elementos que presentan similitudes encontramos que no hay

⁴⁶ Al mencionar "cuatro casos" nos referimos únicamente a los casos de los Programas de Estudios de las asignaturas de Ética y Valores I-2004, Ética y Valores I-2010, Ética y Valores II-2004, y Ética y Valores II-2010.

cambios en el número de créditos asignados a dichas asignaturas, teniendo 6 créditos de valor curricular cada uno de los cuatro casos.

Ahora bien, en la columna de diferencias del Cuadro No. III-18, podemos observar que en el primer punto se menciona el Campo disciplinar, o campo de conocimiento como era manejado en los Programas de Estudio de 2004. Entonces, la diferencia entre ambos planes estriba, en un aspecto que es de gran relevancia, sobre todo en las discusiones y argumentaciones que presenta el OFMX; se trata del hecho de que de ser el Campo de conocimiento Histórico Social, es transformado al de las Ciencias Sociales, eliminando entonces las humanidades de los planes y programas de estudio del ahora SNB. Otro de las diferencias más evidentes y significativas entre los Programas de Estudio de 2004 y 2010, son los cambios realizados a los contenidos temáticos.

Por el lado de los Programas de Estudio de 2004, la asignatura de Ética y Valores I cuenta con 6 Unidades Temáticas, mientras que la II con 5. En el caso de los Programas de Estudio de 2010, ambos cuentan con 4 Bloques. Con el objeto de ser más específicos, podemos señalar que en la asignatura de Ética y Valores I, de la unidad 1 a la 4 permanecen sin alteración de orden, aunque se modifican los nombres, siendo suprimidas las unidades 5 y 6 en el nuevo Programa de Estudios; mientras que en la asignatura de Ética y Valores II, la unidad 1 ocupa el bloque 4 en el actual Programa de Estudios, la unidad 2 y 3 no continúan en el actual Programas de Estudio, la unidad 4 corresponde es ahora bloque 2 cambiando en orden del contenido, y la unidad 5 se ubica en el nuevo programa en el bloque 3. El único contenido que en el actual Programa de Estudios puede apreciarse, que no se veía en el anterior es el Bloque 1, que es uno de los que se suprimieron del Primer semestre y ahora es abordado en el Segundo.

La manera en cómo es ubicada la asignatura en el enmallado de materias, es otra de las diferencias que hay en los cuatro casos, ello permite visualizar las relaciones y alcances con y respecto de otras asignaturas, ya sean del mismo Campo disciplinar o no. Teniendo en los nuevos Programas de Estudio una mayor visibilidad de las relaciones que guarda incluso con asignaturas de otros campos del conocimiento. El docente, aunque desde la anterior reforma centrada en el estudiante, tenía mucha participación en el proceso educativo de los bachilleres, la diferencia consiste en que en los nuevos Programas de Estudio, el docente permanece lo más posible como organizador de las actividades, facilitador de los contenidos, y generador de ambientes que posibiliten el aprendizaje.

Aunque los cuatro casos coinciden en que tienen lugar en el marco de alguna reforma educativa, la diferencia se encuentra en los fundamentos teóricos de dicha reforma; el fundamento de los primeros es la enseñanza centrada en el aprendizaje, mientras que el de los segundos el enfoque por competencias. La línea invisible o columna vertebral que atraviesa los programas de estudios se diferencian ya que en Programas de Estudios de 2004 eran las líneas de orientación curricular, mientras que en las actuales es el cruce de competencias. Otra diferencia es la relacionada con el material didáctico, ya que por un lado se relaciona con el rol del docente, y por otro tiene la finalidad de dicho material es facilitar la operatividad de los programas de estudios en términos de herramientas.

La Bibliografía y fuentes de consulta (electrónica y de internet), varía porque las fuentes se actualizan, y sobre todo en el hecho de que en los actuales se considera en mayor cantidad, el uso de recursos electrónicos como el Internet.

CAPÍTULO IV: EL DOCENTE DE LAS ASIGNATURAS DE ÉTICA Y VALORES I Y II: UN ANÁLISIS AL SENTIDO QUE DAN A SU PRÁCTICA.

Una vez presentadas las asignaturas, lo que sigue en el proceso de realización del diagnóstico es la delimitación y descripción de los planteles en donde se ha trabajado con los docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y II en el calendario 2011-B, turnos Matutino y Vespertino. La finalidad de ubicar los planteles donde laboran dichos docentes, es con el objeto de poder establecer una relación entre en contexto y los sujetos, que nos provean de una mayor cantidad de elementos para el diagnóstico respectivo.

4.1 Zona Centro Fraylesca: Campo de estudio

Es importante enfatizar que dentro de la estructura organizacional de la Dirección General del Colegio de Bachilleres de Chiapas, se encuentran las figuras no sólo de la Dirección General, o las Unidades Administrativas y Académicas, con sus derivadas Áreas con funciones específicas, así como la Dirección de Vinculación, la Dirección del Planetario, Casa de Ciencia y Cultura Universal; sino que como puede observarse en el Anexo No. II, a lo largo de la parte inferior se ubican las 9 Coordinaciones de las Zonas Selva, Selva Norte, Costa, Altos, Sierra Fronteriza, Istmo-Costa, Norte, Centro Norte y Centro Fraylesca.

Las funciones principales de dichas coordinaciones consisten en regular las funciones y actividades educativas de los Planteles de las distintas modalidades como el Bachillerato General y el EMSaD. que se encuentran ubicados dentro de

las regiones correspondientes, así como vincularlos al control administrativo de la Dirección General.

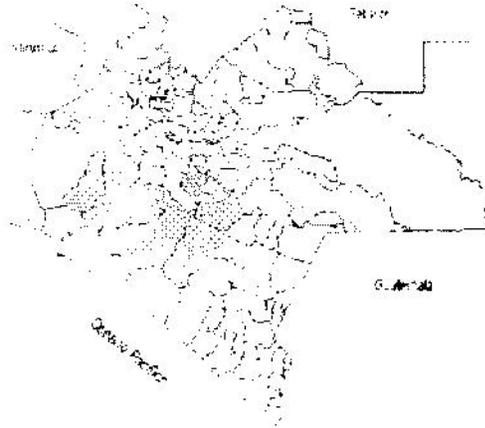
La Zona Centro Fraylesca está conformada por 30 planteles, 17 de ellos corresponden a los planteles donde se cuenta con la Modalidad de Bachillerato General como el 015 "La Concordia", 017 "Domingo Chanona", 020 "20 de Noviembre", 027 "Cristóbal Obregón", 032 "San Pedro Buenavista", 033 "Polyforum", 035 "Tuxtla Norte", 044 "Villaflores", 049 "Ocozocoautla", 074 "Julián Grajales", 123 "Cuauhtémoc", 145 "Tuxtla Sur", 234 "Plan de Ayala", 235 "Mtro. Gaspar Díaz Reyes", 236 "Tuxtla Poniente", y entre los que se encuentran el 001 "Tuxtla-Terán" y 013 "Tuxtla-Oriente".

Dicha zona a su vez alberga los planteles 54 "Nicolás Ruiz", 92 "San Lucas", 111 "Rizo de Oro", 132 "Capitán Luis A. Vidal", 136 "Ignacio Zaragoza", 153 "Gral. Francisco Villa", 159 "Chiapilla", 179 "Ocuilapa de Juárez", 181 "Guadalupe Victoria", 238 "Libertad del Pajal", 202 "Laguna del Cofre", 239 "Plan de Ayutla" y 241 "Plan de la Libertad"; que pertenecen a EMSAD.

En la Región Fraylesca, donde se encuentran distribuidos los planteles antes citados, se ubican los municipios de La Concordia, Villa Flores, Acála, Villacorzo, Tuxtla Gutiérrez, Ocozocoautla, Jiquipilas, Tecpatán, Venustiano Carranza, Chiapilla, Cintalapa, Siltepec, Ocoatepec y Ángel Albino Corzo. Por lo que a continuación se presenta la extensión territorial que abarca la Coordinación de la Zona Fraylesca, con el objeto de que pueda apreciarse con mayor detalle.

**CUADRO No. IV-1
UBICACIÓN DE PLANTELES POR COORDINACIÓN**

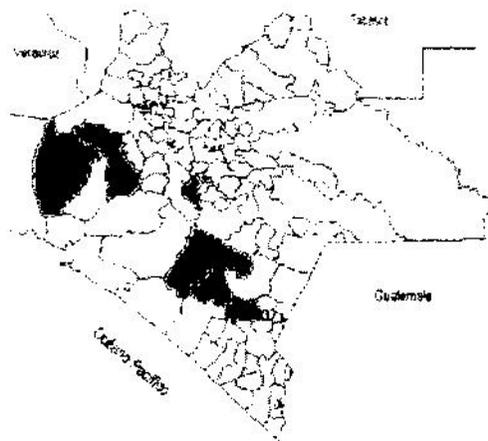
**Coordinación Zona Fraylesca
Colegio de Bachilleres de Chiapas**



Municipio	Núm. Y Nombre del Plantel
La Concordia	015 "La Concordia"
Villa Flores	017 "Domingo Chanona"
	027 "Cristóbal Obregón"
	044 "Villaflora"
	123 "Cuauhtémoc"
Acála	020 "20 de Noviembre"
Villacorzo	032 "San Pedro Buenavista"
Tuxtla Gutiérrez	001 "Tuxtla-Terán"
	013 "Tuxtla-Oriente"
	033 "Polyforum"
	035 "Tuxtla Norte"
	145 "Tuxtla Sur"
	236 "Tuxtla Poniente"
Ocozocoautla	049 "Ocozocoautla"
Jiquipilas	074 "Julián Grajales"
Tecpatán	234 "Plan de Ayala"
Venustiano Carranza	235 "Mtro. Gaspar Díaz Reyes"

Coordinación Zona Fraylesca- EMSaD

Colegio de Bachilleres de Chiapas

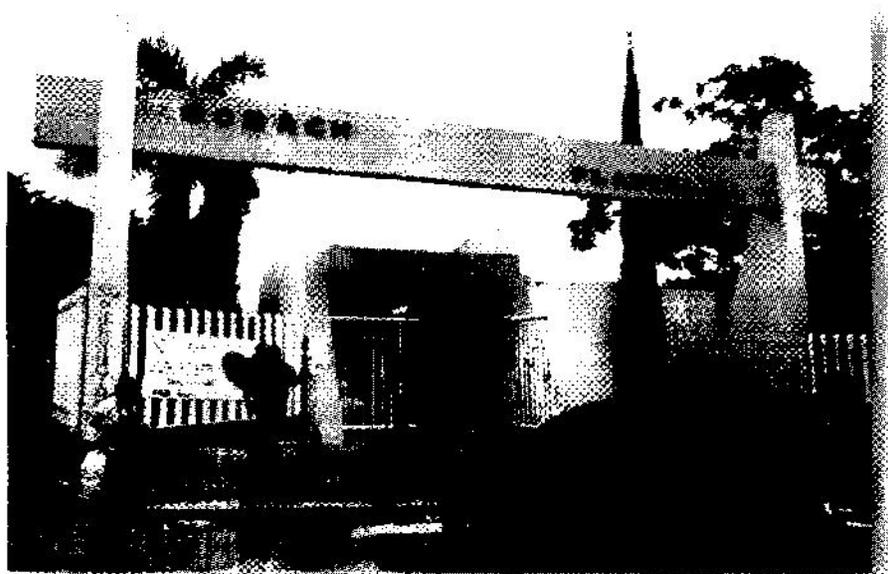


Municipio	Núm. Y Nombre del Plantel	
Acála	54	"Nicolás Ruiz"
Chiapilla	92	"San Lucas"
	159	"Chiapilla"
Cintalapa	111	"Rizo de Oro"
Siltepec	132	"Capitán Luis A. Vidal"
La Concordia	136	"Ignacio Zaragoza"
	241	"Plan de la Libertad"
Ocozocoautla	153	"Gral. Francisco Villa"
	179	"Ocuilapa de Juárez"
Ocotepec	181	"Guadalupe Victoria"
Ángel Albino Corzo	238	"Libertad del Pajal"
	202	"Laguna del Cofre"
	239	"Plan de Ayutla"

Como puede observarse pues, en los cuadros anteriores, los Planteles seleccionados, tanto por su representatividad, como por su ubicación geográfica son los Planteles 01-Terán y 13 Oriente del COBACH, pertenecientes a la Zona Centro Fraylesca en el estado de Chiapas.

4.1.1 Plantel 01 Terán

Recapitulando una parte de la historia de la creación del Colegio de Bachilleres en el estado de Chiapas, como un organismo público descentralizado, podemos señalar que en el mismo año de 1978, luego de la publicación del decreto número 133 en el DOF del Gobierno del Estado de Chiapas, que otorgaba personalidad jurídica y patrimonios propios a ésta Institución responsable de formar en el nivel medio superior a la población de esta entidad federativa, inicia sus actividades con la captación e inscripción de 111 alumnos en el primer plantel fundado al sur poniente de la capital, ubicado en Ampliación Terán, que en ese entonces contaba con una infraestructura de dos edificios con seis aulas, una cancha deportiva, servicios sanitarios y andadores.



Fachada y acceso principal al Colegio de Bachilleres de Chiapas, Plantel 01 "Terán"

Habiendo entonces establecido que la historia del plantel 01 Terán comienza con la misma historia del COBACH, cabe señalar que provisionalmente,

las clases iniciaron en dos aulas que, a manera de apoyo prestaba la Universidad Autónoma de Chiapas, en las instalaciones de la Facultad de Contaduría Pública y Administración, Campus I. (Hernández Rincón. 2005)



Mural "Misión, Visión y Valores del COBACH Plantel 01", al lado oriente de la plaza cívica.

Este plantel exhibe del lado oriente de su plaza cívica su Misión, que consiste en "Formar jóvenes, con una educación integral que contribuya a consolidar su proyecto de vida"; su Visión que es "Convertirnos en una institución que atienda la demanda educativa con calidad, para que se nos identifique como la mejor opción en el nivel medio de Chiapas"; y sus Valores como la Lealtad, que "Es saber vivir con dignidad y asumir nuestra naturaleza humana de ser libres", la Responsabilidad, que "Es saber responder a las múltiples y diversas circunstancias de la vida, porque la vida es en sí una exigencia que hay que atender", y la Tolerancia que "Es respetar la libertad de las demás, su forma de pensar y de ser distinta. Es saber escuchar y comprender, es respetar las diferencias, es ponerse en el lugar del otro."

4.1.2 Plantel13 Oriente

No fue sino hasta el 9 de febrero de 1991 que, luego de haber sido creados los planteles 02 "Escuintla", 03 "Cacahoatán", 04 de "Pijijapan", 05 "Huehuetán", 06 "Reforma", 07 "Palenque", 08 "Tapachula", 09 "Playas de Catuzajá", 10 "Comitán", 11 "San Cristóbal de las Casas" y 12 "San José Pathulz", que tocó e turno de dar atención a la creciente zona nortoriente de la capital del estado de Chiapas.



Fachada y acceso principal a Colegio de Bachilleres de Chiapas. Plantel 13 "Oriente"

El plantel 13 oriente fue fundado por el Director General en compañía de los directivos del Plantel, los Licenciados José Antonio Aguilar Valdez e Irma Díaz Enríquez, convirtiéndose en el treceavo de los que el subsistema Colegio de Bachilleres desde su creación en 1978 habría abierto en diferentes regiones del Estado de Chiapas. Esta institución inicia con 204 alumnos del turno matutino conformado 4 grupos de primer semestre atendidos por 9 docentes en plantilla y 6 administrativos. (Catilejos Ruiz & Romero Alfaro, 2006:16)

Este plantel también exhibe, pero al lado poniente de su plaza cívica su Misión, que consiste en “Ser la mejor opción en el Estado en la formación de jóvenes a nivel medio superior con una educación integral de calidad”; su Visión que es “Brindar atención al desarrollo humano integral de los estudiantes, impulsando los valores, conocimientos, destrezas y habilidades que le permitan a través del análisis y la reflexión de su papel en la sociedad, la construcción de un proyecto de vida”; y sus Valores son la “Responsabilidad, Lealtad, Tolerancia, Honradez y Trabajo en equipo”.



Mural “Misión, Visión y Valores del COBACH Plantel 13” al lado poniente de la plaza cívica

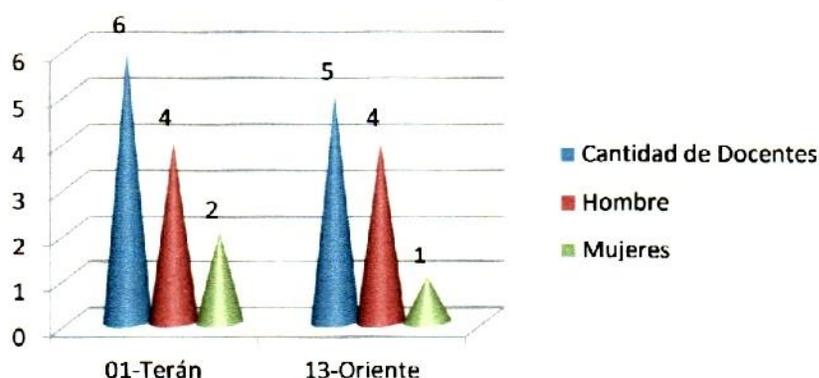
Agregando en “¿Quiénes somos? Que el plantel está integrado por una planta docente que facilita los conocimientos a una nueva generación que exige y demanda el más alto nivel académico, para lograr su acceso al nivel superior y al campo laboral; para mantenerse siempre a la vanguardia, además cuenta con un personal administrativo comprometido a brindar un servicio de calidad a nuestros alumnos y padres de familia, que son nuestra razón de ser y hacer”.

4.2 Descripción del profesorado

Como ya se había anticipado al inicio del presente capítulo, este apartado tendrá la finalidad de describir las características generales de los docentes que al calendario 2011-B se encuentran impartiendo las asignaturas de Ética y Valores I y/o II. Antes que nada, debemos situar al lector frente a las particularidades de la plantilla docente de la que se ha hablado, ponderando la información y datos relativos a la cantidad, género y edades; lo anterior nos permitirá visualizar a los sujetos-docentes como entes complejos, determinados hasta cierto punto por el contexto, la edad y el género

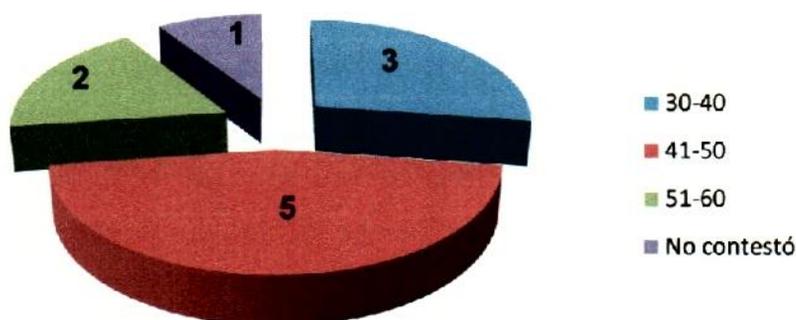
El total de docentes responsables de impartir las Asignaturas de Ética y Valores I y/o II, en el calendario 2011-B de los planteles 01-Terán y 13-Oriente del COBACH, son 11, de éstos once docentes, el 54.55% pertenecen a la plantilla docente del plantel 01-Terán, mientras que el restante 45.45% se encuentran laborando en el plantel 13-Oriente; para ser más específicos, el 27.28% de ellos son mujeres y el 72.72% son hombres; puntualizando que del total de mujeres que imparten éstas asignaturas, el 66.67% de ellas laboran en el plantel 01-Terán. La siguiente gráfica muestra a los docentes por cantidad y género en cada uno de los planteles:

GRÁFICA No. IV-a
Docentes: Cantidad y Género



Respecto a la información dada por los docentes encuestados respecto a las edades, éstas se han organizado por rangos de 30-40, 41-50 y 51-60, 3 entran en el rango 1, 5 en el rango 2 y 2 en el rango 3. Observándose en la gran mayoría oscila entre los 41 y 50 años de edad. Sólo 1 a quien denominaremos B-04, no dio información.

**GRÁFICA No. IV-b
EDAD DE LOS DOCENTES**



El siguiente cuadro muestra más a detalle la información obtenida a través de la aplicación de los cuestionarios a los docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y/o II, donde se puede observar que 8 de los 11 señalan radicar en la ciudad, y manifiestan ser de nacionalidad mexicana, mientras que el B-04 no da información al respecto.

**CUADRO No. IV-2
BLOQUE A**

Seud	Sexo	Edad	Municipio	Estado	Nacionalidad
A-01	Mujer	49 años	Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Mexicana
A-02	Hombre	46 años	Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Mexicana
A-03	Mujer	40 años	Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Mexicana
A-04	Hombre	50 años	Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Mexicana
A-05	Hombre	46 años	Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Mexicana
A-06	Hombre	60 años	Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Mexicana
B-01	Hombre	51 años	Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Mexicana
B-02	Hombre	48 años	Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Mexicana
B-03	Hombre	40 años	Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Mexicana
B-04					
B-05	Mujer	30 años	Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Mexicana

4.2.1 Perfil

El perfil que buscamos referir en este punto, se refiere a las características profesiográficas que los docentes poseen en el momento en el que fueron entrevistados, esto es, las características que poseen para el puesto que desempeñan, como docentes de dichas asignaturas de corte filosófico. Para ello es importante señalar que si bien habitualmente se distinguen dos requerimientos dentro de cualquier perfil profesional, ya sean básicos o fundamentales, o adicionales o complementarios (OAGER - Excmo Ayuntamiento de Salamanca, 2011, pág. 11), el objetivo es centrarnos al menos por el momento, en el primero, ya que se refiere a las condiciones indispensables para desempeñar un puesto, a lo que llamaremos en adelante "el perfil requerido".

En este sentido, como se mencionó en el Segundo Capítulo, la DGB marca el perfil profesiográfico para los docentes que impartirán las asignaturas de Ética y Valores I y II, en los sistemas que la integran, incluyendo las modalidades. Por lo tanto, de acuerdo a la información que aparece en el sitio oficial de la DGB, las asignaturas de Ética y valores I y II deberán ser impartidas por profesionales egresados del Nivel Superior de las licenciaturas en: Ciencias de la Educación, Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Ciencias Religiosas, Ciencias Políticas, Derecho, Estudios Humanísticos, Filosofía, Historia, Psicología, Psicología Educativa, Psicología Social, Sociología, Teología, Médico Cirujano, Historia, Pedagogía, Trabajo Social (Dirección General de Bachillerato, 2011).⁴⁷

⁴⁷ Consúltase PROFESIOGRAMAS DGB en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/profesiogramas/res05_profesioqramas-basica-2011.pdf.

Sin embargo, con harta frecuencia la realidad difiere de lo que el discurso oficial requiere o pretende, por lo que es de suma importancia señalar en este punto la realidad imperante en los Planteles 01-Terán y 13-Oriente, respecto a perfil que posee la plantilla docente. Por ello la siguiente tabla retrata la historiografía de los docentes, iniciando por la institución en la que cursaron el Nivel Medio Superior (NMS), ello permite saber si el docente posee elementos que como ex alumno podría recuperar y transformar en la práctica, la siguiente columna indica la formación profesional que cada docente posee, remarcando en este punto que no todos dieron información al respecto, finalizando con la IES en la que cursaron sus estudios superiores.

**CUADRO No. IV-3
BLOQUE B-1**

Seud.	Bachillerato	Profesional	I.E.S.
A-01		Lic. en Pedagogía	UNACH
A-02	CBTIS	Lic. en Letras Latinas	UNACH
A-03		Lic. En Administración de Empresas	I.E.S.C.A.S.
A-04	PREPA No. 1	Lic. en Pedagogía	UNACH
A-05		Lic. en Lengua y Literatura Hispanoamericana	UNACH
A-06	Jose Maria Morelos y Pavón	Lic. en Derecho	UNAM
B-01	PREPA	Lic. en Derecho	I.E.S.C.A.S.
B-02	PREPA No. 4	Lic. en Geografía	UNAM
B-03	COBACH	Lic. en Pedagogía	UNACH
B-04		Lic. en Pedagogía	
B-05	COBACH	Lic. en Psicología	UNICACH

Como puede observarse de los 7 docentes que proporcionaron información de sus estudios de NMS sólo 2 son egresados del mismo subsistema COBACH, mientras que el resto curso sus estudios de NMS en otros subsistemas como el CBTIS, Preparatorias de Estado y otras. Mientras que IES, 5 docentes manifiestan ser egresados de nuestra Máxima Casa de Estudios, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), 1 egresado de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), 2 Egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM), 2 egresados del Instituto de Enseñanza Superior en Contaduría y Administración (IESCAS).

Con la intención de completar la información obtenida en las encuestas aplicadas a los docentes antes descritos fue necesario solicitar información a la DGCOBACH, por lo que a través de la Subdirección de Desarrollo Académico nos fueron facilitados los datos complementarios, cuya utilidad será permitirnos ultimar la información relativa en este primer nivel, a los estudios de Nivel Superior.⁴⁸

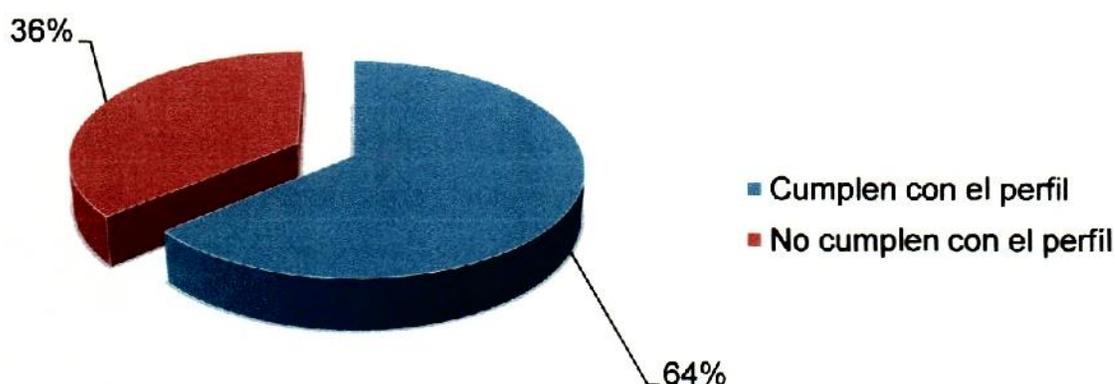
CUADRO No. IV-4
COMPARATIVO DE PERFILES

Perfil requerido	Perfil real	#
Ciencias de la Educación		
Ciencias Jurídicas		
Ciencias Sociales		
Ciencias Religiosas		
Ciencias Políticas		
Derecho	Derecho	2
Estudios Humanísticos		
Filosofía		
Historia		
Psicología	Psicología	1
Psicología Educativa		
Psicología Social		
Sociología		
Teología		
Médico Cirujano		
Historia		
Pedagogía	Pedagogía	4
Trabajo Social		
Total de docentes que cubren el perfil:		7
Perfil no contemplado		
Letras Latinas		1
Lengua y Literatura Hispánica		1
Administración de Empresas		1
Geografía		1
Total de docentes que no cubren el perfil:		4

⁴⁸ Véase Anexo No. XIV

El cuadro anterior ordena los perfiles requeridos, y los contrasta con los perfiles reales, entendidos éstos últimos como la formación profesional con que cuentan los docentes. Dicha comparación nos permite observar que de los 11 docentes encuestados, 7 cumplen con el perfil requerido, 4 no cumplen con el perfil, y no se cuenta con ningún egresado de filosofía impartiendo alguna de las dos asignaturas. La información anterior puede apreciarse a su vez en la siguiente gráfica de pastel:

GRÁFICA No. IV-c
CUMPLIMIENTO DEL PERFIL PROFESIOGRÁFICO



Es necesario antes de proseguir, hacer énfasis en el hecho de que el docente que imparta las asignaturas de Ética y Valores I y/o II debe contar preferentemente con el perfil académico de las siguientes carreras: Filosofía, Ciencias Sociales, y Sociología, ello debido a la naturaleza de los contenidos en los planes de estudios expuestos en el capítulo anterior. Con motivo de que según lo señala el OFM, se hizo saber a las autoridades que existían también problemas de fondo. Uno de ellos era precisar los criterios profesioográficos para la designación de los profesores, debido a que durante mucho tiempo, se habían adjudicado los cursos a personas provenientes de otras profesiones (un ejemplo lo encontramos en la Universidad Autónoma de Guerrero en donde el 97% de los

profesores que ofrecen las disciplinas filosóficas, no tienen dicha formación) (Observatorio Filosófico de México, 2011, pág. 4).

Este apunte nos permite resaltar la situación que en estas asignaturas de corte filosófico persiste, dado que pese a los esfuerzos realizados por esta organización, no figuran en la planta docente de los planteles 01 Terán y 13-Oriente del BG en el COBACH profesores que su formación profesional les permita aprovechar y explotar al máximo los contenidos, no sólo para su ejecución, sino para su enriquecimiento y transformación.

El Dr. Raúl Trejo Villalobos, en su ponencia: *La filosofía en la educación media superior en el estado de Chiapas*, presentada en el Coloquio titulado: El papel de la filosofía en la Educación Media Superior, organizado por el OFM, señala que según información extraoficial, por el lado del Colegio de Bachilleres, el número de maestros que imparten asignaturas de corte filosófico es de 350. De éstos los que tienen la licenciatura en filosofía no van más allá de 10 (Trejo Villalobos, 2011, pág. 73).

4.2.2 Estrategias de formación

Si bien, el perfil profesicográfico no es el único elemento a considerar para la impartición de estas asignaturas, las estrategias de formación determinan la habilidad para desarrollar los contenidos, tanto en lo que al tema de competencias se refiere, como en filosofía.

Las estrategias de formación parten de las necesidades del profesorado, pero también hay que incluir a su vez las necesidades que la misma asignatura marca, teniendo en cuenta la complejidad del desempeño de la docencia en la actualidad, la concepción tradicional de la formación docente como formación instrumental que se realiza a través de cursos en los que el profesorado se apropia de conocimientos y habilidades didácticas que le permiten no sólo "transmitir" conocimientos, sino también integrar en su saber métodos, conceptos y contenidos que le permitirán un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido de su práctica docente.

De acuerdo a González Maura y González Tirador, el proceso de formación docente es entendido como el desarrollo profesional que tiene lugar a lo largo de la vida del profesor y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad, por lo que los programas de formación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del profesor y atienden tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad del profesor, es decir no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable (González Maura & González Tirados, 2007, pág. 3).

Por estrategias de formación entenderemos las que los docentes, por voluntad propia o imposición de la institución han tomado, esto es, cursos, diplomados, posgrados, especialidades, ponderando quienes, de acuerdo a la información que ellos mismos han presentado, se han involucrado en alguna estrategia de formación, considerándose distinta a la que sus estudios superiores les haya dado.

4.2.2.1 Actualización

Como veníamos diciendo, la actualización forma parte de las estrategias de formación que a su vez integran los conocimientos, que cada docente, en cada una de sus singularidades, manifiesta y pone en marcha en los momentos en los que al desarrollo de su práctica docente⁴⁶ se refiere. Partiendo entonces de la RIEMS, el documento la creación del SNB, señala en el apartado de sus comentarios finales que entre los aspectos a los que debe prestar atención de manera indispensable, resalta la formación docente (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008, pág. 97). Ya que los docentes, uno de los principales retos se encuentra en definir el perfil que deben tener, y crear mecanismos que aseguren que los nuevos maestros lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente de las escuelas (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008, pág. 13).

La actualización, entonces será entendida como la serie de cursos, talleres, seminarios, diplomados, etc., ofertados por el COBACH, u otras instituciones (IES), tomados por los docentes de las asignaturas de Ética y Valores I y/o II del COBACH de los planteles 01-Terán y 13-Oriente. Cabe señalar que en las encuestas aplicadas, en la sección del Bloque-B, son interrogados sobre la actualización recibida, y otros conocimientos y habilidades adquiridos, sin embargo aunque no los citen o no los recuerden con exactitud, en este punto se presentará quiénes tienen actualización no sólo en lo que a la RIEMS se refiere, en términos generales, sino respecto a la materia que imparten y nos compete: Ética y Valores, o en filosofía en general.

⁴⁶ Por *práctica docente* entenderemos a aquellas actividades que se involucran en la formación de los estudiantes, que van más allá del trabajo por parte del profesor dentro de aula, y trasciende desde la planeación, la preparación de la clase, el diseño de material didáctico, la integración de la bibliográfica y otras fuentes de información, hasta el diseño de rubricas para la evaluación, seguimiento y reforzamiento de los contenidos a abordar en cada uno de los programas.

**CUADRO No. IV-5
BLOQUE B-2**

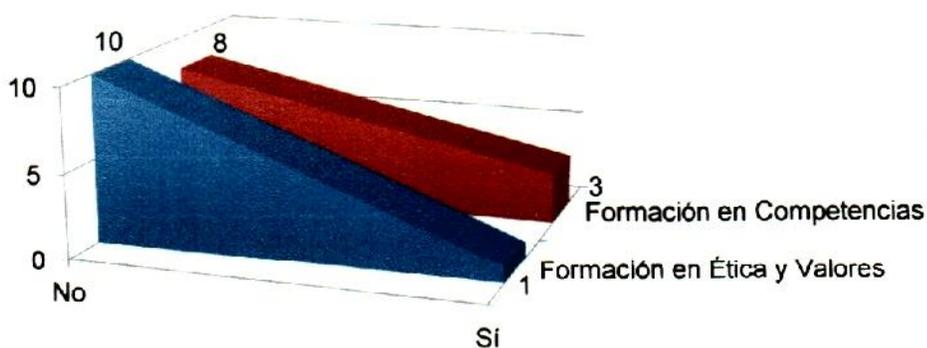
Seud	Posgrado	IES	Actualización	IES	Idiomas	Otros Conocimientos
A-01	Diplomados (4) No específica		Varios cursos de la nueva reforma			
A-02	Grado	UVM				
A-03						
A-04	Mtro. en Admón. de Educación Superior	IESCH	PROFORDEMS	UNACH		
A-05						
A-06	Mtro. en Admón. Pública	IESCH	Educación Media	UNACH		
			Diplomado en Ética y Valores	COBACH		
B-01		UNISUR	2 Diplomados No específica	UNACH	JNACH	Lic. En Periodismo, Contador privado y técnico cafeticultor
B-02		UNACH			Inglés	
B-03	Mtro. en Educación Superior	UNACH			Inglés	Computación, trabajos sobre multimedia
B-04						
B-05	Mtrante en Docencia	IEP	Diplomado en Inv. Educativa	EIP		
			Diplomado en Liderazgo y competencias docentes	Tec de Monterrey		
			Educación Basada en Competencias	COBACH		
			Tutorías	COBACH		

Del cuadro anterior podemos obtener la siguiente información, de un total de 11 docentes, sólo uno ha manifestado haberse formado en ética y valores, a

través de un Diplomado ofertado por el COBACH; y 3 de los 11 docentes en competencias, más allá de cursos de introducción a la RIEMS ofertada por el COBACH⁵⁰; esto es, A-01 en varios cursos de la nueva reforma, sin especificar la institución que los ofertara, B-05 un Diplomado en Liderazgo y competencias docentes ofertado por el Tec de Monterrey y un curso en Educación Basada en Competencias, impartido por el COBACH; mientras que A-04 participara en el Diplomado del PROFORDEMS, sin especificar la generación a la que perteneció.

La siguiente gráfica muestra por número de docentes, aquellos que tienen alguna formación en competencias y en ética y valores, donde puede apreciarse que más del 50% en ambos casos no manifiestan haber tenido ninguna de las dos.

GRÁFICA No. IV-d
FORMACIÓN EN COMPETENCIAS, Y ÉTICA Y VALORES



De esta manera podemos señalar que de los docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y/o II, el 90.91% no cuenta con alguna actualización en la materia, mientras que el 72.73% tampoco refiere contar con

⁵⁰ No se cuenta con datos específicos, pero de manera extra oficial nos informaron que el COBACH, a través de las Academias se han invitado a los docentes a asistir a los cursos sobre la RIEMS, en los momentos de mayor fortalecimiento a la formación docente, que tiene lugar en los periodos intersemestrales.

formación en competencias. Lo que evidencia la situación de los docentes frente a los contenidos de los programas de estudio, limitando con ello un mayor aprovechamiento tanto en su práctica como en el diseño de sus materiales.

4.2.2.2 PROFORDEMS

Luego de que fuera publicado el documento sobre la Creación del SNB, con el cual se diera inicio la RIEMS, fue necesario movilizar una serie de recursos, entre los que se encuentran primordialmente, el desarrollo de la planta docente como una de las áreas a transformar. Ya que la misma reforma preconiza al docente como el eje central en el que recae la mayor responsabilidad en lo que a su éxito o fracaso se refiere, la actualización y profesionalización de los docentes es un tema que urge ser atendido.

Una vez posicionados los docentes, y definido su rol en esta reforma, éstos deben, además de dominar su materia, contar con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias, acompañando su proceso educativo con acciones de formación y actualización. Los profesores, indica el documento de la RIEMS, deben convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Son actores clave en la EMS, y por ello es su *deber ser* integrarse a los procesos de diseño curricular y toma de decisiones, de manera que con su experiencia contribuyan a la Reforma Integral (SEMS. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008, pág. 36).

Se señala también que es conveniente que se desarrollen materiales de apoyo para la enseñanza que puedan ser aprovechados por los profesores de distintas escuelas y modalidades por igual. Los profesores deberán recibir actualización en

el enfoque constructivista de la educación, a fin de ser capaces de diseñar experiencias de aprendizaje que objetiven las competencias en las que pretenden formar a los estudiantes. Es importante también reforzar en ellos el concepto de transversalidad y el trabajo en torno a proyectos. Las grandes demandas exigen un apoyo muy grande, institucionalmente hablando a los docentes, por una parte se requieren acciones globales de actualización y formación que se refuercen en el nivel de cada institución y escuela; así como establecer los mecanismos que permitan a los profesores contar con los recursos y tiempos para el trabajo colegiado; y que los propios docentes de la EMS contribuyan a la formación de otros docentes en un ambiente que facilite el trabajo conjunto, el intercambio de métodos y resultados y la reflexión colectiva, vaya, que se desarrollen espacios interinstitucionales (SEMS. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008, pág. 89).

A manera de presentación, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) se inscribe en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en la Reforma Integral de Educación Media Superior. Tiene como principal propósito orientar las acciones de formación y actualización docente de este nivel educativo. El PROFORDEMS además, tiene como objetivo contribuir al alcance del perfil docente de la Educación Media Superior, constituido por una serie de competencias que el docente debe desarrollar, para promover en los jóvenes de Nivel Medio Superior los valores, las habilidades y competencias que les demanda la sociedad actual. La oferta educativa del Programa está integrada por el Diplomado en Competencias docentes en el Nivel Medio Superior⁵¹, coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones

⁵¹ Ofertado a partir del 2008 y que actualmente se encuentra concluyendo la Quinta Generación. Véase anexo No. XV.

de Educación Superior (ANUIES)⁵², y las especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (SEP, 2011).

Y situándonos en el Diplomado en Competencias docentes en el Nivel Medio Superior, cabrá entonces la necesidad de enfocar el presente apartado, en una breve descripción de su contenido, deteniéndonos brevemente en lo que a las competencias se refiere.

El Diplomado tiene como objetivo general que los profesores de educación media superior integren a su práctica docente los referentes teóricos metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias. Mientras que el perfil de egreso indica que los docentes que hayan concluido dicha formación serán capaces de generar las condiciones para que el estudiante de nivel medio superior desarrolle de manera clara y consciente los contenidos de una formación innovadora, proveyéndole de las habilidades y actitudes para su mejor desempeño tanto en una formación de nivel superior como ante las exigencias que la vida laboral le planteen (SEP-ANUIES, 2010).

La modalidad en la que se imparte este Diplomado es mixta, esto es, se realizan actividades tanto presenciales como a distancia, dependiendo siempre de las características de cada módulo; entonces la Estructura del Diplomado⁵³ se organiza de la siguiente manera: el contenido del programa del Diplomado se encuentra dividido en tres módulos, el Módulo I se denomina *La Reforma Integral de la EMS*, el Módulo II lleva por nombre *Desarrollo de competencias del docente*

⁵² Tal es el caso de la UNACH que está llamada a hacer una contribución en este nuevo esfuerzo de formación de profesores de educación media superior

⁵³ Véase Anexo No. XVI.

en EMS, por último, el Módulo III permite diferenciar si el grupo o generación estará integrada por Directivos o docentes, denominándose en el primer caso *Gestión Institucional* y en el segundo *Competencias disciplinares*.

Ya que la presente investigación trata de los docentes, nabremos de considerar la segunda para efectos de la presentación de los contenidos de cada Módulo. Dichos contenidos o Unidades están organizados de la siguiente forma:

CUADRO No. IV-6
UNIDADES QUE INTEGRAN EL DIPLOMADO EN COMPETENCIAS
DOCENTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

Módulo	Unidades
Módulo I: <i>La Reforma Integral de la EMS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La reforma integral de la EMS, una estrategia incluyente que favorece al SNB en México. • Elementos que constituyen el perfil del egresado. • Atributos del perfil docente.
Módulo II: <i>Desarrollo de competencias del docente en EMS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La promoción de competencias en el bachiller • Planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. • Innovación en la práctica docente. • Evaluación formativa
Módulo III: <i>Competencias disciplinares</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitación de contenidos. • Gestión de ambientes de aprendizaje. • Aprendizaje-Enseñanza. • Evaluación • Colegiación en relación a los campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias Sociales⁵⁴ y Comunicación.

⁵⁴ Cabe señalar en este punto que las Humanidades, a la cual pertenecen las asignaturas de corte filosófico como ética y valores, no se encuentra en este programa de formación, por lo cual para los fines de la mejora de competencias no tiene lugar, ya que continúa considerándose transversales, omitiendo la discusión al respecto.

Este Diplomado tiene una carga horaria por un total de 200 horas: las primeras 40 horas corresponden al Módulo I, divididas en 40% en la modalidad presencial y 60% en la modalidad a distancia; el Módulo II consta de 100 horas, 60% de esas horas se imparten en de manera presencial y el 40% en la modalidad a distancia; por último el Módulo III está integrado por 60 horas, de las cuales el 70% están considerados en la modalidad presencial y 30% restante en la modalidad a distancia. Respecto al Sistema de Evaluación, se evalúa el aprendizaje y da seguimiento al desarrollo de competencias durante el desarrollo de cada módulo, donde se emplean los tres tipos de evaluación:

1. Evaluación inicial: Identifica conocimientos previos.
2. Evaluación formativa: Reconoce sus propios procesos de aprendizaje y lo manifiesta en el portafolio de evidencias.
3. Evaluación de cierre: Aplica una evaluación por competencias

Entre las IES responsables⁶⁵ en el Estado de Chiapas de ofertar dichos Diplomados se encuentran el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez y la Universidad Autónoma de Chiapas, por lo que a continuación se detalla la cantidad de docentes que por IES son formados

CUADRO No. IV-7
DOCENTES QUE PARTICIPAN EN LA 5ª GENERACIÓN DEL DIPLOMADO EN
COMPETENCIAS DOCENTES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR POR
INSTITUCION Y SEDE

IES	ESTADO	SEDE	DOCENTES	TOTAL
Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez	Chiapas	Tuxtla Gutiérrez	360	720
	Chiapas	Comitán de Domínguez	180	
	Chiapas	Tapachula	180	

⁶⁵ Véase Anexo No. XVII.

Universidad Autónoma de Chiapas	Chiapas	Tuxtla Gutiérrez	50	100
	Chiapas	Tapachula	25	
	Chiapas	San Cristóbal de las Casas	25	
Total de docentes que participan en la 5ª Generación del Diplomado				820

4.2.2.2.1 Competencias personales

Todo docente que haya elegido ya sea por vocación o no, dedicarse a esta noble empresa, antes de serlo en el aula o frente a sus estudiantes, es un ser humano, un sujeto complejo e integrado por distintos elementos, ya sean sentimientos, emociones, conocimientos, aptitudes, actitudes, etc.; éstas características personales deberán necesariamente guardar relación con la actividad que se desempeña. En este caso, la práctica docente no por su naturaleza deja de ser una actividad laboral, vinculada al mercado de trabajo, donde la oferta y la demanda determinan en mayor medida las capacidades, habilidades, rasgos de personalidad, destrezas, conocimientos que el candidato deberá desempeñar en su contexto laboral; en este caso al hablar de los docentes, nos referimos al contexto educativo en todas sus implicaciones.

Estas competencias personales, permiten diferenciar un tipo de habilidad laboral de otra, influyendo siempre en el desempeño del trabajo; en éstos términos las competencias personales con mayor demanda son⁶⁹:

- Integridad

⁶⁹ Consultado en: <http://reclutamiento-selecccionerrih.blogspot.com/2008/04/competencias-personales.html>

- Flexibilidad
- Capacidad de aprendizaje
- Capacidad de adaptación
- Capacidad de trabajo en equipo
- Innovación y creatividad
- Idiomas
- Destrezas en el uso de tecnologías
- Orientación al servicio al cliente.

Se dice que una persona presenta un perfil de competencias personales alto cuando demuestra las cualidades requeridas para llevar a cabo determinadas misiones o tareas. así podemos decir que las competencias personales son la sumatoria de los conocimientos, actitudes, valores y habilidades para desarrollar mejor sus actividades.

Ahora bien, centrámonos en las competencias personales inherentes al quehacer docente, el enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismo no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional (SEMS, La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008, pág. 51). Por lo tanto el docente de bachillerato deberá integrar a su práctica en su contexto local e institucional, los elementos que la RIEMS le presenta y se hayan vinculadas al desarrollo de competencias en el quehacer educativo

Segura Bazán habla sobre innumerables estudios acerca del rol y el perfil del docente han llegado a conclusiones muy parecidas sobre de este perfil ideal. sin embargo es poco lo que se ha profundizado acerca de la deseada personalidad del mismo. los alumnos desean un docente con características personales muy definidas como. Manejo situacional, creatividad, capacidad de realización, dominio personal, valía personal (Segura Bazán, 2005. págs. 172-173)

El docente debe ser una persona integrada por una serie de competencias personales específicas y bien definidas debe por ejemplo (Segura Bazán, 2005. pág. 176):

- Manejar y comprender las situaciones que se le presenten.
- Ser creativo.
- Tener la capacidad de relacionarse.
- Dominar los fundamentos y conocimientos de la docencia.

Segura también menciona que dichas competencias pueden ser evaluadas a partir de la medición de los indicadores como: comprensión y manejo situacional, creatividad, capacidad de realización y dominio personal.

Ahora bien, una vez establecido en capítulos anteriores, que al reformarse la educación del Nivel Medio Superior, el rol del docente a su vez sufrió una serie de transformaciones, donde en términos generales, de ser un transmisor de conocimientos o información, se convierte en un facilitador del aprendizaje. En este sentido, Segura Bazán el docente como facilitador del aprendizaje deber ser:

1. Auténtico, directo.
2. Considerado, apreciativo, tolerante y con fiado respeto del estudiante, de toda su persona, sus opiniones sentimientos etc.
3. Hábil para liberar la motivación natural intrínseca del educando.
4. Empático, percibiendo desde adentro las reacciones del estudiante cuando tiene una valoración sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno
5. Comprometido, organizado, deberá suministrar recursos de tres tipos: clima general favorable, utilización de experiencias de grupo como recurso para la educación y el aprendizaje y los materiales didácticos.
6. Imparcial, íntegro no facilitará más libertad que aquella con la que se siente auténtico y comprometido (Segura Bazán, 2005, págs. 185-186).

Entonces las competencias personales podrían ser entendidas como la antesala que permitirá la integración y desarrollo de las competencias docentes, permitiendo así una mayor participación e innovación por parte del docente, involucrándolo no sólo en la mejora de su práctica docente, sino en su propia formación.

4.2.2.2.2 Competencias profesionales

Entendiendo al docente como profesional, o como sujeto que realiza una actividad que requiere o exige una profesionalización, las competencias

profesionales serán entendidas en la presente investigación como el medio por el cual se vincularán las competencias personales con las competencias docentes, entendiéndolas como una serie de habilidades y capacidades propias del ámbito laboral, cuyo sentido se considera a partir de las aportaciones que el Proyecto Tuning América Latina, respecto a las competencias genéricas que debe poseer todo sujeto que haya concluido su Formación Superior.

Con el objeto de ser más claros en la exposición, el Proyecto Tuning denominado "*Proyecto Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013)*":

... busca continuar con el debate ya iniciado con la primera parte de este proyecto llevada a cabo de 2004-2007. El eje de la discusión parte de los logros alcanzados en las distintas áreas temáticas en la 1ra etapa, para seguir "afinando" las estructuras educativas de América Latina a través de consensos, cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Participan más de 230 académicos y responsables de educación superior de Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) y Europa (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Países Bajos, Portugal y Rumania). (Tuning América Latina, 2011).

En este sentido, hablar de Competencias Genéricas Profesionales desde el Proyecto Tuning en América Latina significa probar que la persona que ocupa un puesto laboral, o en ese caso, de trabajo docente, tienen las características necesarias para desempeñarlo de manera exitosa.

A continuación se presenta el listado de las 27 Competencias Genéricas Profesionales que el Proyecto Tuning señala para América Latina (Tuning America Latina, 2011):

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural .
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.

- 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- 26. Compromiso ético
- 27. Compromiso con la calidad.

Como podemos observar la mayoría de las competencias genéricas profesionales habrán de corresponder con las competencias docentes. sin embargo, en el campo específico de la docencia, que abarca en sí todos los campos del conocimiento humano, hablando de su enseñanza, cabe resaltar las competencias como la capacidad para organizar y planificar el tiempo, los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, la capacidad de comunicación oral y escrita, las habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, la capacidad de investigación, de aprender y actualizarse permanentemente, las habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, la capacidad crítica y autocrítica, así como para actuar en nuevas situaciones, y ser creativo, la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, para la toma de decisiones, y de trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, y la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, también el compromiso con el medio socio-cultural, la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, la habilidad para trabajar en forma autónoma, la capacidad para formular y gestionar proyectos, el compromiso ético y a la calidad; deberán formar de manera integral a los profesionales en América Latina.

Empero, cabe recordar que estamos hablando desde lo que PROFORDEMS aborda en materia de competencias dentro de las estrategias de formación, y hemos considerado necesario agregar lo que el Proyecto Tuning en América Latina señala respecto a este tema, únicamente para establecer un parámetro de comparación para enriquecer el contenido de la investigación.

4.2.2.2.3 Competencias docentes

Las competencias docentes entonces, dentro de la RIEMS, entran en vigor a partir de que fuera publicado en el DOF el Acuerdo No. 447 el 29 de Octubre de 2008, por medio del cual se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada⁵⁷. De acuerdo a ello es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo ante la RIEMS emprendida para el establecimiento del SNB en un marco de diversidad (Diario Oficial de la Federación, 2008).

Este documento rector, el Acuerdo No. 447, promovido por la Lic. Josefina Eugenia Vázquez Mota, quien fungiera como Secretaria de Educación en 2008, marcando las competencias docentes que desde el punto de vista de su contenido tiene las siguientes características:

- Son fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual se construye.
- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que

⁵⁷ Cabe señalar en este punto, que dichas competencias a la fecha no han sido modificadas. Y aunque en el Acuerdo No. 488 publicado el Martes 23 de Junio de 2009 en el DOF por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447, en lo relacionado al No. 447, dichas modificaciones tiene por objeto establecer las competencias que deberán cumplir los docentes de las instituciones educativas que imparten a EMS en las modalidades no escolarizada y mixta deben contar. Es decir, Mientras que el Acuerdo No. 447 trata de las competencias de los docentes de EMS en la modalidad escolarizada, el Acuerdo No. 488 modifica las tres primeras competencias para adecuarlas a las modalidades no escolarizada y mixta, conservando sin modificaciones las 5 restantes. Véase: <http://www.ofimex.com.mx/ofimex/documentos.html>

tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.

- Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.
- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.
- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS (Diario Oficial de la Federación, 2008, pág. 1).

En el contexto de la RIEMS, las competencias docentes básicas se desarrollan en torno a cinco áreas genéricas: diseño de procesos de aprendizaje, desarrollo cognitivo y motivacional, métodos y técnicas de aprendizaje, evaluación del aprendizaje y liderazgo educativo. El desarrollo de las competencias del profesor investigador consciente de su propia práctica docente y que a su vez es participe autónomo de la mejora de la calidad en los procesos educativos (SEMS. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad 2008, págs. 86-87).

El siguiente cuadro muestra las 8 competencias docentes que integran el perfil de los profesores del NMS: competencias que todo docente debe poseer y desarrollar en su práctica docente como en su contexto educativo:

CUADRO No. IV-8
COMPETENCIAS Y PRINCIPALES ATRIBUTOS
DEL PERFIL DEL DOCENTE DEL SNB (Diario Oficial de la Federación, 2008,
 págs. 2-4)

NO.	COMPETENCIA	ATRIBUTOS
1	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. • Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. • Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. • Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. • Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. • Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. • Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. • Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. • Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. • Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. • Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4	Lleva a la práctica los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. • Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de

	contexto institucional	<p>manera adecuada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. • Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. • Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
5	<p>Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p> <p>Atributos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. • Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. • Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. • Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
6	<p>Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. • Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. • Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo a partir de los contenidos educativos, establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. • Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. • Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. • Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
7	<p>Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. • Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. • Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.

		<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. • Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. • Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. • Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. • Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
8	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. • Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. • Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. • Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Estas competencias docentes son abordadas en el Diplomado en Competencias docentes en el Nivel Medio Superior promovido por el PROFORDEMS; sin embargo, para efectos de enriquecer este apartado, sería importante comparar las competencias docentes que señala el Acuerdo No. 447, en el SNB, en relación a las competencias para enseñar en formación continua, de Perrenoud⁶⁶.

⁶⁶ Consúltense: Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje. Barcelona: Graó.

CUADRO No. IV-9
COMPETENCIAS DOCENTES
ACUERDO No. 447 RIEMS Y PHILIPPE PERRENOUD⁵⁹

PERRENOUD	RIEMS
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.	3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	5. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
	6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
5. Trabajar en equipo	7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes
6. Participar en la gestión de la escuela.	8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
7. Informar e implicar a los padres.	
8. Utilizar las nuevas tecnologías.	
9. Afrontar los ceberes y los dilemas éticos de la profesión.	
10. Organizar la propia formación continua	1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Aunque adentrarnos en el análisis sobre las diferencias, similitudes y relaciones entre las competencias docentes que ha considerado la RIEMS y las que maneja Perrenoud son tema para otra investigación, la función del cuadro anterior es presentar una visión general de las competencias docentes. Entonces, la RIEMS prioriza la organización de la formación continua de los docentes a lo

⁵⁹ Las competencias en este cuadro están organizadas de acuerdo al orden presentado por Philippe Perrenoud ya que dicho documento tiene prioridad en orden cronológico por haber sido publicado en 2004, por lo que en la columna siguiente se ubican las competencias propuestas en el Acuerdo No. 447 en la RIEMS, publicado en 2008.

largo de su vida profesional mientras que Perrenoud lo posiciona en el número 10 de sus competencias docentes.

El resto de las competencias docentes de la RIEMS, de la 2 a la 8, se relacionan en el sentido de posición por atributos con las primeras 6 competencias docentes de Perrenoud, con la acotación de que las competencias 5 y 6 de la RIEMS se relacionan con la número 4 de Philippe Perrenoud. Cabe señalar pues, que las competencias 7, 8 y 9 no fueron relacionadas directamente con alguna de las competencias docentes de la RIEMS, ya que, por un lado, hay una diferencia en el número de competencias de dos por el lado de Perrenoud, mientras que, de acuerdo al breve análisis realizado, las competencias docentes que se refieren a utilizar las nuevas tecnologías y a afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, se encuentran relacionados de manera transversal con el resto. Por último, La competencia docente No. 7: Informar e implicar a los padres, no es recuperada por la RIEMS dado que al hablar de EMS se supone que en la modalidad escolarizada, está integrada en su mayoría por jóvenes de entre 15 y 18 años de edad, sin dejar de lado que no por ello los padres deben mantenerse distantes al proceso educativo de los bachilleres.

4.2.2.2.4 Competencias disciplinares

Las competencias, como lo vimos en el primer capítulo, pueden formularse en niveles de concreción diferentes, desde un planteamiento general hasta elaboraciones más específicas. La propuesta de la Reforma considera la necesidad de incorporar en los planes de estudio una serie de competencias disciplinares con el objeto de que los profesores orienten su trabajo a logro de ciertos desempeños mediante la integración del conocimiento adquirido (SEMS.

La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. 2008, pág. 60).

Recapitulando entonces, el Acuerdo No. 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el MCC del SNB, en el campo disciplinar correspondiente a las Ciencias Sociales se orientan a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás (Diario Oficial de la Federación, 2008, pág. 5).

De acuerdo entonces a este acuerdo, las competencias disciplinares básicas de Ciencias Sociales, que deberá el docente desarrollar en sus estudiantes son:

1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.

6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto. (Diario Oficial de la Federación, 2008, pág. 5) p. 5-8

Sin embargo, luego de las constantes muestras de inconformidad por parte de distintas organizaciones y asociaciones filosóficas, entre ellas el CFM; entre las que destaca la propuesta realizada por el Observatorio Filosófico por la Defensa de la Filosofía y que a letra dice:

...A pesar de que desde su esencia la Reforma fortalece los contenidos y la presencia de las disciplinas filosóficas, consideramos que el planteamiento fechado el día 28 de abril del presente año y entregado a esta Subsecretaría el día de ayer, constituye una valiosa aportación para consolidar y hacer aún más explícita la presencia e importancia de las disciplinas filosóficas en el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato que se crea con la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Damos la bienvenida a dicha propuesta y coincidimos con los puntos específicos planteados en dicho documento de: PRIMERO: Que se agregue el campo disciplinar de Humanidades a los mencionados en el acuerdo 444 del 21 de Octubre de 2008, capítulo III, artículo 7 (2009, pág. 5).

Bajo el Acuerdo No. 488, publicado en el DOF en 2009 se modifican los campos disciplinares, donde ahora las Humanidades y Ciencias Sociales forman

un campo disciplinar que se integra por disciplinas como Filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política, economía y administración. Señalándose también que las Humanidades y las Ciencias Sociales son dos campos distintos, caracterizados por los correspondientes objetos y métodos de investigación, generados en su devenir, sin menoscabo de las relaciones entre algunos de estos⁶⁰.

Sin embargo en el contenido del programa del Diplomado en Competencias docentes en el Nivel Medio Superior del PROFORDEMS, puede observarse que no se ha modificado el abordaje hecho a los campos disciplinares, esto es, se señala con mayor vehemencia que disciplinariamente no están contempladas las asignaturas de corte filosófico como ética y valores I y II en el programa del Diplomado.

Por lo tanto, el docente deberá pues, no sólo facilitar los ambientes de aprendizaje necesarios para el desarrollo de competencias de sus estudiantes en la asignatura de Ética y Valores I y/o II, o diseñar materiales que le permitan contextualizar los contenidos de las asignaturas para un aprendizaje significativo; sino que a su vez deberá poseer competencias (docentes) que le permitan facilitar la integración de dichos conocimientos entre sus estudiantes, posibilitando el establecimiento de relaciones con los contenidos de otras disciplinas, y ello sin el soporte epistémico que la naturaleza de su asignatura requiere.

⁶⁰ Consultese: Acuerdo No. 488, publicado por el Diario Oficial de la Federación

4.2.3 Material de apoyo

La DBG, a través de su sitio Web oficial⁶⁷ ofrece, con el propósito de fortalecer las funciones que desarrollan los docentes y promover la calidad de su desempeño, donde indica que el objetivo de los materiales es presentar un panorama general de la práctica docente el cual considera temas básicos tales como: filosofía educativa, planeación didáctica, perfil y competencias del docente, funciones del profesor, las técnicas grupales que facilitan el trabajo escolar con adolescentes, elementos del proceso enseñanza y aprendizaje entre otros. Los materiales educativos a consultar son dos autoinstruccionales y un documento normativo (Dirección General de Bachillerato-SEP, S/F).

El material de apoyo al docente se referirá en el contexto de la presente investigación a todos aquellos recursos didácticos y pedagógicos que le permitan a los profesores del NMS realizar su práctica docente de una manera efectiva, a través del uso de fuentes de información referencial bibliográfica, electrónica u otros; así como otros recursos diseñados por los propios docentes, ya sean como parte del resultado de la planeación de sus clases, o como resultado de algún trabajo colegiado, cuyos resultados fueran la integración de guías o manuales diseñados por colegas docentes.

4.2.3.1 Bibliografía básica

Si bien se ha señalado que en los Programas de Estudio de las Asignaturas de Ética y Valores I y II, el libro de textos sugerido en la bibliografía básica por asignatura son: para *Ética y Valores I*, de Leonardo Gómez Naca, editado por McGraw-Hill, en 2010, para el bachillerato por competencias, en México; mientras

⁶⁷ Consultarse: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/materia_de_apoyo.html

que para la asignatura de Ética y Valores II se señaló que quedaría sin libro de texto en la bibliografía básica.

En el caso específico de los docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y/o II en los planteles 01-Terán y 13-Oriente del COBACH, en el Estado de Chiapas, la bibliografía básica que utilizan es la siguiente: para la asignatura de Ética Y Valores I, utilizan el libro de texto con el mismo nombre, editado por Book Mart, y escrito por Alfredo Javier Puerto Góngora en 2011. Respecto a la asignatura de Ética y Valores II, se utiliza la misma editorial, del mismo autor pero el nivel 2.

Aunado a ello, los docentes manifiestan hacer uso de otros recursos para enriquecer sus clases, como: películas para análisis con el grupo, internet, pizarrón, rotafolios, cañón, antologías, periódicos y revistas, otros libros, computadora, proyección de videos, diapositivas, mapas conceptuales, diagramas y carteles. En algunos casos integran proyectos de problemas reales que tienen que resolver y realizan prácticas de aplicación de valores, esto si el desarrollo de las unidades permite el tiempo para ello.

4.2.3.2 Guía Didáctica de Ética y Valores I

La "*Guía Didáctica de Ética y Valores I*" es un material de apoyo para los docentes responsables de impartir esta asignatura en el BG de la DGB⁶². Es pues un documento que organiza información acerca de los contenidos de la

⁶² De acuerdo a fuentes extra oficiales, la DGB coordinó la elaboración de Guías Didácticas para las asignaturas del CFB, delegando a su vez a cada Estado, la responsabilidad de la elaboración de la Guía Didáctica de una asignatura; en el caso del Estado de Chiapas, le correspondió coordinar el diseño de la Guía Didáctica de Ética y Valores I, basándose en el Programa de Estudios Vigente, y con el apoyo a su vez de otros Colegios de Bachilleres de la misma Región.

asignatura, orientando al docente respecto a la relación entre la metodología establecida y el enfoque del curso; su función principal es ofrecer indicaciones generales y actividades que apoyen al profesor.

En otras palabras, es una propuesta metodológica orientada a apoyar al docente poniendo a su disposición un planteamiento para la implementación en el aula, teniendo como referencia las unidades de competencia así como los indicadores de desempeño de los saberes requeridos de cada bloque, junto con diferentes estrategias didácticas para el abordaje de los mismos.

Algunas funciones básicas de la guía didáctica son: proporcionar información sobre los indicadores de desempeño y saberes requeridos de cada bloque del programa de estudio; sugerir estrategias didácticas y de aprendizaje para lograr el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el alumno; establecer las unidades de competencia y los atributos de las competencias genéricas específicos por cada bloque que corresponden a la asignatura; proveer una orientación en relación al plan de evaluación continua; y proporcionar la dosificación programática correspondiente.

La realización de dicha guía corrió a cargo de los Colegios de Bachilleres de la Región Sur-Sureste en Mayo 2011: Colegio de Bachilleres de Oaxaca (COBAO), el Colegio de Bachilleres de Veracruz (COBAEV), el Colegio de Bachilleres de Tabasco (COTABA) y el COBACH. Cabe señalar que dicho documento a la fecha no se encuentra al alcance de los docentes de ésta asignatura ya que al tenerse que realizar el trabajo de corrección de estilo y diseño editorial se considera que para el calendario escolar 2012-A los docentes de Ética y Valores I del BG de los COBAO, COBAEV, COTABA y COBACH, y del resto de los Estados podrán contar con esta herramienta.

Cabe resaltar que ésta guía se elaboró en la Dirección General del Colegio de Bachilleres de Chiapas, con la participación de los siguientes docentes en Ética y Valores I:

**CUADRO No. IV-10
RELACIÓN DE DOCENTES QUE PARTICIPARON EN EL DISEÑO DE LA
GUÍA DIDÁCTICA DE ÉTICA Y VALORES I**

DOCENTES	PLANTELES
Mtra. Martha Angélica Díaz Espinosa	Plantel 35 Tuxtla Norte, Chiapas
Mtro. José Aníbal López Zamorano	Plantel 01 Tuxtla Terán, Chiapas
Mtra. Tania Toledo Matus	Dirección General COBAO, Oaxaca.
Irma Yolanda Amador Cabanzo	COBAO, Oaxaca
Alma Rosa Fuentes Valdivieso	COBAO, Oaxaca
Rubén Martínez Navarro	COBAEV, Veracruz
Javier Clmedo Malpica	COBAEV, Veracruz
Esteban Marín Gañán	COBAEV, Veracruz
Delfina Zurita García	COBATAB, Tabasco

La versión con la que se cuenta manifiesta que: en el BG se busca el desarrollo de competencias relacionadas con el campo disciplinar de las Ciencias Sociales, que promueve la asignatura de Ética y Valores I. Siendo la finalidad del campo de conocimiento al que pertenece la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Lo que deja en evidencia que no se han hecho las modificaciones correspondientes según marca el Acuerdo No. 488.

4.3 Análisis del sentido que los docentes dan a su práctica a través de los instrumentos

A partir de este punto, nos abocaremos a realizar el Diagnóstico de la situación de la enseñanza de las asignaturas de corte filosófico: Ética y Valores I y II, en el

Colegio de Bachilleres de Chiapas, Planteles 01 Terán y 13 Oriente, para ello será necesario pues, hacer uso de la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos de contacto con los docentes, pues serán ellos quienes establecerán desde su práctica educativa, los sentidos y significados es esta reforma otorga, permitiéndonos contar con elementos suficientes para hacer la revisión respectiva a la realidad que en estas asignaturas de corte filosófico existe.

Para este diagnóstico, fueron aplicados dos instrumentos, los cuestionarios y las entrevistas, partiendo del hecho no pudo contarse con una mayor disponibilidad de tiempo por parte de los docentes, ni tampoco fuera aprobada la solicitud hecha a la Secretaría Académica de la DGCOBACH donde a partir de una indicación superior, fuera posible la asignación de un mayor tiempo de trabajo con los docentes⁶³.

Respecto al Cuestionario⁶⁴, éste se encuentra integrado por 4 bloques: Bloque A "Información personal", Bloque B "Información profesional", Bloque C "Percepción de la RIEMS", y Bloque D "Práctica docente", el Bloque C es acompañado por un apartado llamado *Indicadores de apoyo al Diagnóstico*, mientras que el Bloque D se acompaña por 3 Sub-bloques: D-1 "Autodiagnóstico", D-2 "Cómo considera su dominio de la asignatura de Ética y Valores", y D-3 "Material didáctico de apoyo al docente". Éste cuestionario fue entregado a los once docentes, y contestado por el mismo número⁶⁵.

⁶³ Cabe hacer énfasis en que el argumento presentado por la Secretaría Académica de la DG de COBACH, es el de que parece de "poder" ya que dicha solicitud violentaba los derechos de los docentes como trabajadores sindicalizados, siendo contratados para impartir clases más que para ser investigadores.

⁶⁴ Véase Anexo No XVIII

⁶⁵ A reserva de B-04, quien inicialmente se rehusó a participar en la investigación, accediendo únicamente a responder parte del cuestionario, pero no a ser audio grabado para efectos de la entrevista.

La Entrevista Semiestructurada⁶⁶ por su parte, consta de siete preguntas abiertas, donde le fue dado el tiempo necesario a cada docente entrevistado para que diera respuesta según su propia apreciación. Este instrumento fue aplicado al 50% de los docentes de las asignaturas de Ética y Valores I y/o II del plantel 01-Terán y al 50% de los docentes de las asignaturas de Ética y Valores I y/o II del plantel 13-Oriente.

4.3.1 Cuestionarios. Un Autodiagnóstico

Los Cuestionarios que fueron utilizados para ser aplicados tienen como finalidad obtener datos que han de servir para realizar un análisis diagnóstico de carácter cuantitativo y cualitativo de la situación de la enseñanza de las asignaturas de corte filosófico que imparten, partiendo de la información suministrada por la figura más importante de la reforma, el docente; en este caso concreto hablamos de los docentes de las asignaturas de Ética y Valores I y II de los planteles 01-Terán y 13-Oriente del COBACH.

Se presentan una serie de preguntas, divididas en cuatro bloques. El primero agrupa la información personal, el segundo la formación profesional, el tercero la información sobre su percepción de la RIEMS y el último aborda la práctica docente. Existen preguntas con escala valorativa, las cuales deberán ser seleccionadas rellinando el círculo correspondiente; y en algunos casos serán acompañadas por otras preguntas abiertas, propiciando un espacio para que el docente pueda expresarse en sus respuestas. Cada uno de los bloques tiene propósitos específicos, los Bloques A y B serán descritos a continuación, mientras que el resto será presentado junto con los datos que presenta:

⁶⁶ Véase Anexo No. XIX

Bloque A "Información personal": Este bloque permite conocer el nombre, sexo, estado civil, fecha de nacimiento, lugar de nacimiento, edad, ciudad en la que reside, domicilio actual y nacionalidad, la información otorgada por el docente es confidencial por lo que han sido y serán omitidos los nombres, poniendo en su lugar un seudónimo para que se los diferencie. La información proporcionada permitirá medir dos aspectos, el primero de carácter cuantitativo, para determinar medias entre cantidad, género y edad; mientras que la información restante permitirá medir cualitativamente la disposición del docente de dar información sin la "desconfianza" típica de un juicio *a priori*.

Bloque B "Información profesional": En este bloque se agrupa la información profesional, es decir, desde el NMS, siguiendo por el Profesional, el Posgrado, la Actualización recibida, el manejo de Idiomas y Otros conocimientos y habilidades. se busca tener información del título recibido por nivel, así como de la duración de sus estudios, la institución donde fueron realizados y la ciudad. De la misma manera que el Bloque A, la información proporcionada permitirá medir los mismos dos aspectos, tanto de orden cualitativo como cuantitativo; además de permitirnos ubicar a los docentes que son egresados de este mismo subsistema de NMS.

4.3.1.1 Percepción de la RIEMS

La manera en cómo los docentes perciban la reforma y su participación en ella, incidirá en la forma en la que han de llevar a su práctica docente los lineamientos reformados a partir de esta iniciativa. Por ello, conocer la opinión de los docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores en los planteles de mayor representatividad en el Estado, nos permitirá ubicar y valorar la dinámica de trabajo con que se viene llevando a cabo, desde 2009, la implementación de la RIEMS en el COBACH.

El Bloque C del cuestionario aplicado a los docentes nos muestra una serie de cuestionamientos que buscan captar los pensamientos más inmediatos del docente, dándole el espacio para que pueda expresar sus opiniones personales y profesionales, así como una autoevaluación que les permitiera reconocer el grado de conocimiento que tienen de la RIEMS, su papel como docentes y su participación en el proceso de transformación e implementación de los nuevos Programas de Estudio en el MCC.

Primeramente trata sobre la opinión personal que tienen los docentes respecto a la RIEMS: A-01 manifiesta que la reforma responde a las necesidades actuales de la sociedad, en su planteamiento, A-02 que le parece un buen principio retórico pero no aterriza a la realidad, ya que faltan muchos recursos, A-03 señala que la Reforma a la Educación obedece a la globalización, A-04 que fortalece el quehacer docente para un mejor manejo didáctico, A-05 que es una medida de gran relevancia en el quehacer educativo para el país, A-06 que son programas de actualización en educación del gobierno; seguidamente, B-01 manifiesta únicamente que su opinión es controvertida, no funcional, B-02 que no responde a la realidad, B-03 que es una reforma de la que tenemos que esperar resultados, B-04 no contestó nada al respecto, y B-05 que es una reforma, planteada desde las necesidades ajenas de los actores que están involucrados y a los que va dirigidos.

Los anteriores comentarios, pese a que las opiniones son muy diversas, y en la mayor parte de los casos se contraponen, nos permiten ubicar los siguientes elementos centrales:

- **Necesidades actuales de la sociedad:** ya sea que la reforma no responda, ignore o supere la realidad social-educativa en México. Los docentes consideran que el propósito de la reforma es abordarla.
- **Ajena a la realidad:** ya que es una reforma diseñada por quienes en su gran mayoría no tienen contacto con la realidad educativa en el País o el Estado.
- **Programas del gobierno entrante:** donde cada sexenio se presentan reformas educativas que ya no sorprenden ni motivan a los docentes con más de 20 años de experiencia en la práctica educativa frente a grupo.
- **Involucra al docente:** la reforma considera al docente en su planteamiento central, ya sea como origen o fin de los resultados de la implementación de la RIEMS; como origen pues su transformación significará la transformación y desarrollo del sistema educativo mexicano, mientras que como fin, comentan que la reforma consiste en fortalecer al docente en su práctica.

Luego, se aborda la opinión profesional del docente respecto a la RIEMS señalando que para ello se recomienda ser lo más objetivo posible: A-01 escribe que no se cuenta con la infraestructura ni las condiciones necesarias para su realización, A-02 que es necesario establecer vínculos claros y precisos entre directivos y docentes para que dé resultado, a mi parecer es simplemente otra propuesta y nada más, A-03 que son cuestiones políticas donde se establece que la institución está en la reforma educativa pero el contexto no es acorde a esta modalidad, A-04 que se busca fortalecer la formación media superior de los jóvenes y que salgan competentes en alguna actividad. A-05 que es un proceso que permitirá la creación del Sistema Nacional de Bachillerato que pretende reorientar los planes de estudio con enfoque en competencias comunes del bachillerato, A-06 que son planes y programas de gobierno de sexenio sobre la

educación. B-01 que tiene implicaciones buenas pero infuncionales⁶⁷, B-02 la misma⁶⁸, B-03 que es una reforma que ingresa al país de forma muy rápida, sin que los profesores tuvieran el manejo conceptual y metodológico de la enseñanza por competencias. B-04 no contestó nada al respecto, y B-05 que era o es conveniente un cambio en el sistema educativo, sobretodo en el Nivel Medio Superior, pero sobre todo en las políticas educativas y en todo el sistema, no sólo en el trabajo docente

Los anteriores comentarios, nos permiten ubicar los siguientes elementos centrales:

- **Falta de condiciones:** ya sea infraestructura, personal directivo o docente capacitado, o sociales en general, la reforma no es la ideal ni se ajusta a la realidad de nuestro País.
- **Es sólo otra propuesta:** como las noticias que “vienen y van” la reforma, a decir de los docentes, es sólo otra estrategia política sin fundamento concreto o real, por lo que más que una transformación de un Sistema Educativo Nacional, lo que se da es un cambio en los formatos de reportes que el docente debe entregar.
- **Egresados competentes:** la reforma viene entonces a enseñar por competencias.
- **El docente:** no tiene el papel principal en esta reforma, se ve sobrepasado por los intereses políticos y condiciones que lo superan.

⁶⁷ Quere decir *infuncional*

⁶⁸ Quere decir que es la misma respuesta a la pregunta anterior, esto es, que no responde a la realidad

Estos juicios, tanto personales como profesionales, nos permiten valorar la habilidad de los docentes por realizar un juicio a la vez subjetivo y objetivo de un fenómeno social, como lo es la RIEMS.

Posteriormente se le pregunta a los profesores si conocen los ejes que conforman la RIEMS, tiene el propósito de que el docente haga conciencia e indique la profundidad con que conoce la reforma, pues cuanto más profundamente se conozca un fenómeno más se sabrán las causas y los juicios hechos habrán de tener un fundamento más sólido. Únicamente dos docentes nombraron los cuatro ejes, sin profundizar en su descripción, más bien como respuesta memorizada.

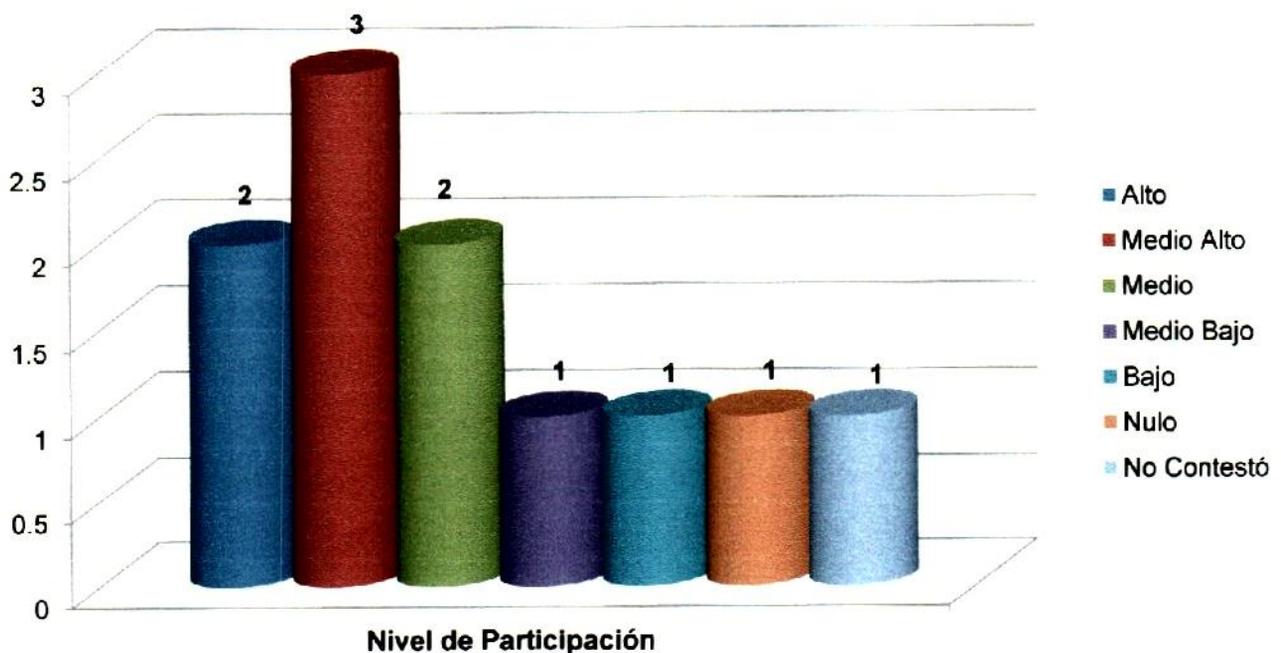
Emprendiendo la tarea de averiguar si los docentes participaron en la RIEMS y de qué forma, 6 confirmaron haber participado, de ellos 1 señaló haber participado en Talleres para la elaboración de programas, 5 a través de alguna estrategia de formación, mientras que los 5 restantes no consideraron haber tenido ningún tipo de participación en esta reforma.

Respecto al papel que la RIEMS otorga al docente, pero desde el punto de vista del profesor: A-01 señala que es fundamental ya que considera que tiene que utilizar los medios con los que cuenta para lograr las competencias, A-02 que es importante, ya que del docente debe partir la idea para que haya un cambio, A-03 que debemos formarnos de conocimientos con cursos para desarrollar la reforma pero no solo es el quehacer educativo sino las condiciones establecidas, A-04 participar activamente en la formación de los jóvenes, A-05 los docentes somos los protagonistas principales de la reforma, A-06 que debería ser participativa de acuerdo a la actividad, B-01 que es a medias debido a que se exige mucho pero la reforma en cuanto al apoyo de las instituciones educativas

son nulos, B-02 como impulsor, B-03 desarrollar en el aula los lineamientos de los nuevos programas (con secuencias didácticas), B-04 surge como una necesidad de preparar a los jóvenes en un nuevo perfil de bachillerato, B-05 pasivo, limitado a planear a través de secuencias didácticas y tratar de llevarlo todo a cabo en el salón de clases.

En este punto puede apreciarse cómo el docente cuando habla del papel del docente en esta reforma, es reiterativo en el *deber ser* del profesor, donde deberá por una parte comprometerse con su propia formación, participar activamente, utilizar y explotar los medios con los que se cuenta para el logro de los objetivos, ya, señala, que de él depende que la reforma funcione y forme jóvenes con un nuevo perfil en competencias. Sin embargo es de recalcar que también manifiesta la limitación a la que se enfrenta cuando el tiempo asignado a la clase no le permite innovar y se centra más en la planeación mediante las secuencias didácticas.

GRÁFICA No. IV-e
NIVEL DE PARTICIPACIÓN DEL DOCENTE EN LA RIEMS



La gráfica No. IV-e muestra, a partir de un Autodiagnóstico, el nivel de participación en lo que a la RIEMS se refiere, por parte de los docentes. Sin embargo, cabe señalar en este punto que el más del 80% de los docentes en cuestión, refieren su nivel de participación en relación a la formación y actualización recibida en competencias, mientras que el resto de docentes⁶⁹ si han manifestado participar en la RIEMS más allá de la formación, esto es, a través del diseño de Programas de Estudio y Guías didácticas para la asignatura.

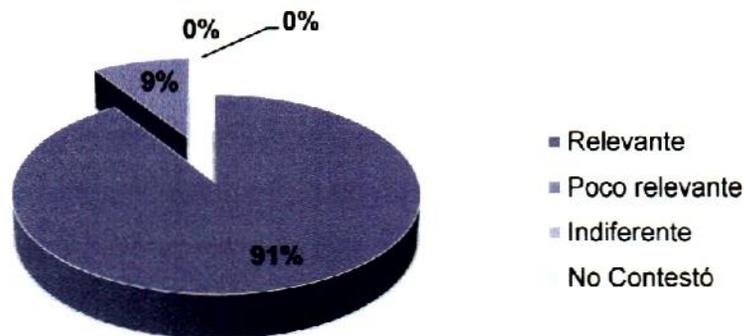
4.3.1.2 La participación docente en el marco de la reforma. Una Autoevaluación

Los indicadores de apoyo al Diagnóstico son una herramienta que permite una autoevaluación por parte de los docentes respecto su participación en la RIEMS y los compromisos inherentes al quehacer docente que desarrollan, esto es, la serie de acciones o actividades que el docente debe realizar como complemento de la reforma; por lo que a través de distintas escalas valorativas podremos apreciar elementos determinantes para el trabajo diagnóstico.

Primero, conocer la RIEMS, en una escala de Relevante a Indiferente, nos encontramos con Poco relevante e Indiferente; sumándose a la escala la ausencia de respuesta. Se puede entonces ver que al 91% de los docentes les parece relevante, mientras que al 9% restante les parece poco relevante. Significando entonces que el desconocimiento de la reforma y sus principios se debe también a la poca importancia dada por el docente.

⁶⁹ Que dicho sea de paso, cabe hacer énfasis en que pertenecen al Plante' C1-Terán.

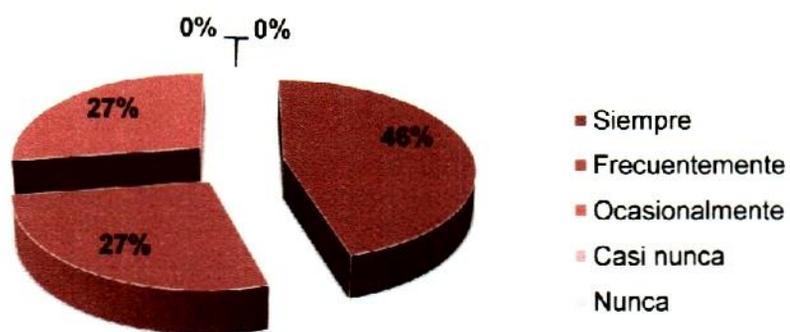
GRÁFICA No. IV-f
1. Conocer la RIEMS



A partir del segundo indicador y hasta el quinto, la escala valorativa será de Siempre a Nunca, pasando por Frecuentemente, Ocasionalmente y Casi nunca en una escala de mayor a menor.

En la siguiente gráfica puede verse la frecuencia con que los docentes refieren consultar libros, publicaciones y artículos sobre la RIEMS:

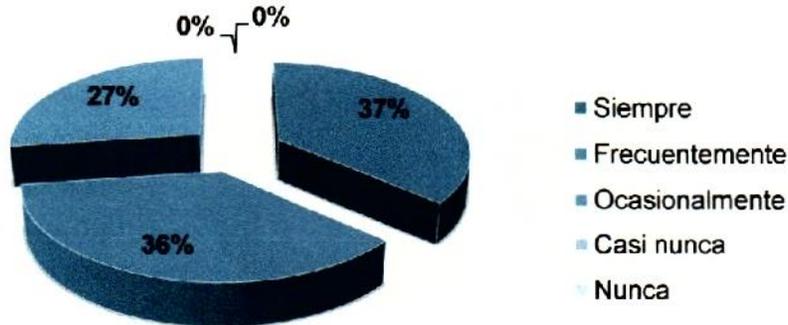
GRÁFICA No. IV-g
2. Consulta libros, publicaciones y artículos sobre la reforma



La gráfica del tercer indicador, muestra la frecuencia con que el docente consulta Internet y otras fuentes de información electrónica en busca de información actual sobre la reforma:

GRÁFICA No. IV-h

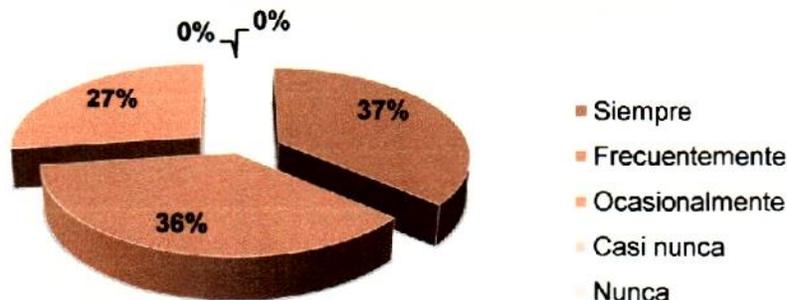
3. Consulto Internet y otras fuentes de información electrónica en busca de información actual sobre la reforma



La frecuencia con la que el docente intercambiamos opiniones y sugerencias sobre la reforma con sus colegas se muestra en la siguiente gráfica; donde siempre, frecuentemente y ocasionalmente son las únicas opciones seleccionadas, siendo mínima la diferencia entre ellas:

GRÁFICA No. IV-i

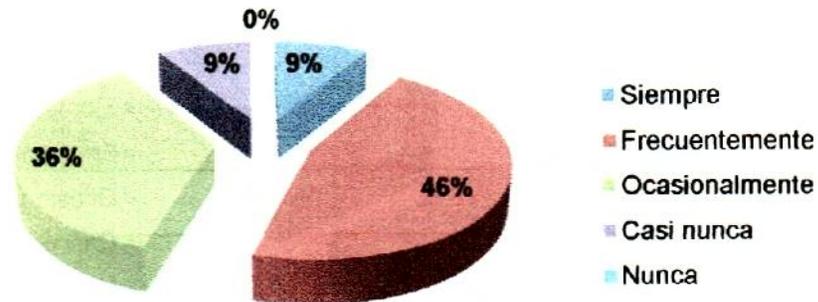
4. Me involucro con mis compañeros docentes e intercambiamos opiniones y sugerencias sobre la reforma



El último indicador, es el que indica la periodicidad con la que el docente comparte con sus colegas información para mejorar la práctica docente, en relación a lo que indica la RIEMS, siendo las series frecuente y ocasionalmente las de mayor porcentaje de elección, como se puede ver en la siguiente gráfica:

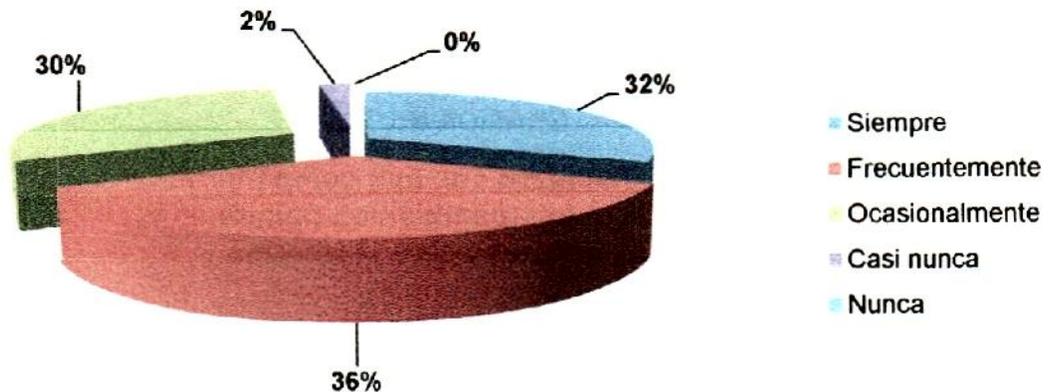
GRÁFICA No. IV-j

5. Comparto con mis colegas información para mejorar la práctica docente, en relación a lo que indica la RIEMS



GRÁFICA No. IV-k

La participación docente en el marco de ésta reforma. Una Autoevaluación



En síntesis, la gráfica anterior nos muestra mediante la presentación de una escala valorativa de frecuencia, que aunque el 36% de profesores indique que frecuentemente ha participado en ésta reforma, conociéndola; o el 32% señale que siempre lo hace; y el 30% ocasionalmente. Existe un 2% de docentes que revela que casi nunca ha participado en esta reforma.

4.3.1.3 La Práctica docente. El docente en el contexto institucional

En el Bloque D de nuestro cuestionario, se solicitan una serie de datos sobre el año de ingreso al subsistema, el tiempo de docente en el plantel, las asignaturas que imparte, el tiempo impartiendo la asignatura, la academia a la que pertenecen y las actividades que realizan en el tiempo de descarga horaria. Esto con la finalidad de contar con datos concretos que pudieran servir como elementos para futuras referencias.

Aunque los planteles pertenecen a la Zona Centro Fraylesca del COBACH, 6 docentes supieron contestar la sección respectiva, 2 no, y el resto no contestó, lo que permite apreciar el conocimiento consiente que el docente tiene de su entorno institucional. Respecto al año en que cada docente ingresó al subsistema van desde 1983 hasta el año 2003, en el siguiente orden cronológico y docentes, donde además se presenta un estimado de la antigüedad con la que en cada caso contarían, por lo que puede verse que más del 80% de los docentes encuestados cuentan con más de 15% de experiencia en el quehacer docente. El siguiente cuadro retrata la información simplificada:

**CUADRO No. IV-11
AÑO DE INGRESO Y ANTIGÜEDAD**

Año	Docentes	Antigüedad
1983	1	28 años
1985	1	26 años
1987	1	24 años
1991	2	20 años
1993	1	18 años
1994	3	17 años
2003	1	8 años
S/F	1	S/F

Otro elemento importante en este bloque señala que 4 de los 11 docentes imparten también asignaturas que no pertenecen al campo disciplinar de las Ciencias Sociales como Literatura, Taller de Lectura y Redacción I, Comunicación e Inglés. Aunado al hecho de que 3 señalan pertenecer a dos academias: Ciencias Sociales⁷³ y Comunicación.

Por último, la información proporcionada por los docentes respecto a las actividades que realizan en el tiempo de descarga horaria permite distinguir a los docente pasificados y con mayor antigüedad, de los de más reciente ingreso que se dividen en docentes por asignatura o interinos. De los once docentes, uno no contestó nada al respecto, dos señalan que no cuentan con tiempo de descarga horaria, otro que por ser docente de asignatura tampoco cuenta con dicho espacio, mientras que los siete docentes restantes señalan que entre las actividades que realizan en dicha área son: asesoramiento a alumnos de alto y bajo rendimiento, revisión de información sobre la asignatura, planeación didáctica y que no es suficiente el tiempo de descarga horaria por la cantidad de horas frente a grupo.

4.3.1.4 Autodiagnóstico de competencias docentes

Este punto, gira en torno del docente, tanto en sus relaciones internas como externas, esto es, como parte de su práctica educativa dentro del aula, como con las relaciones que guarda con el contexto institucional y social que lo rodean, desde el punto de vista de enfoque por competencias.

⁷³ Aunque en su mayoría citan la Academia Histórico-Social, en el marco de esta nueva reforma se entiende que se refieren a la Academia de Ciencias Sociales

Es importante posicionarnos, antes de dar inicio al análisis valorativo de este apartado, en la diferenciación realizada anteriormente respecto a las 10 Nuevas Competencias Docentes de Philippe Perrenoud, y las 8 Competencias Docentes que refiere la RIEMS, con el objeto de aclarar los motivos que se siguieron para elegir las competencias docentes de Perrenoud a través de las cuales el docente encuestado medirá sus propias competencias, y no las que la reforma señala en el Acuerdo No. 447.

Dado que se ha señalado la correspondencia entre ambas propuestas, en lo que se refiere a las competencias docentes, se eligieron las *Diez nuevas competencias para enseñar* de Perrenoud, ya que al haber sido publicadas en 2004, antes de que la reforma viera la luz, y haber servido de referente teórico para el diseño y contextualización de las competencias docentes que la RIEMS planteara, considerando que se habla de docentes específicos del NMS, las primeras son más generales y cuentan con la valoración respecto a la participación de los padres de familia en el proceso formativo.

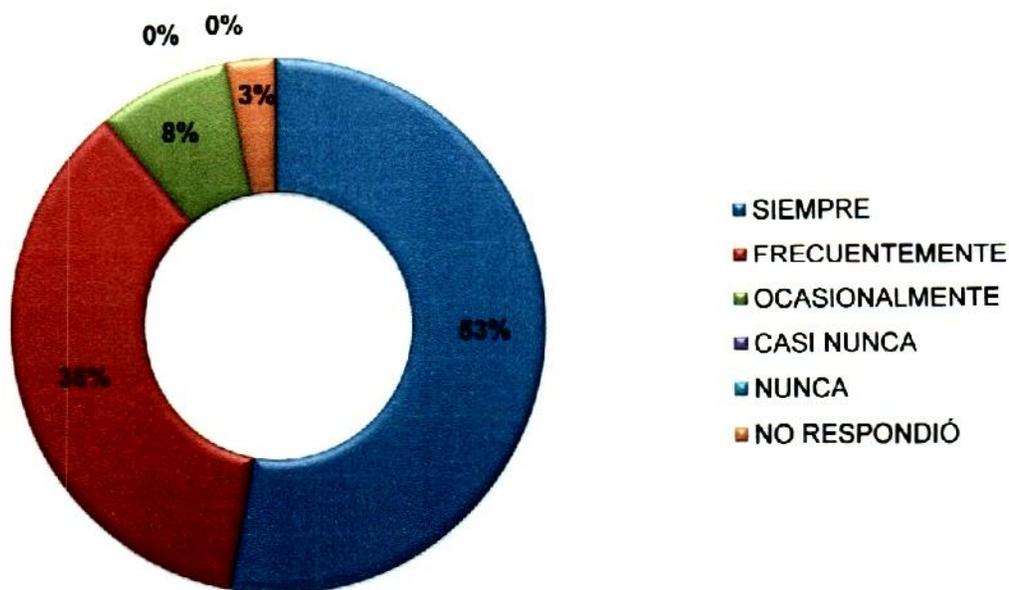
Las siguientes graficas identificarán cuantitativamente el Autodiagnóstico o percepción que los docentes tienen de sí mismos, pero en términos de competencias. La información está organizada por cada competencia de referencia, por lo que estarán ordenadas del 1 a 10, de acuerdo a los criterios establecidos por el autor⁷¹:

⁷¹ Véase Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje Barcelona: Graó.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje⁷², se refiere a que el docente debe tener un dominio y conocimiento amplio de los contenidos de la asignatura⁷³, permitiéndole diseñar objetivos de aprendizaje claros, planeando las sesiones de clase mediante el uso de dispositivos o secuencias didácticas, bajo la siempre consideración de las representaciones de los alumnos, implicando investigación y proyectos. Lo que es indicador de que aunque la mayoría tienen un dominio de los contenidos de la asignatura, existen docentes que sólo en ocasiones organizan los contenidos de su materia.

GRÁFICA No. IV-I
1. ORGANIZA Y ANIMA SITUACIONES DE APRENDIZAJE

S	F	O	C	N	N-R
53%	36%	8%	0%	0%	3%



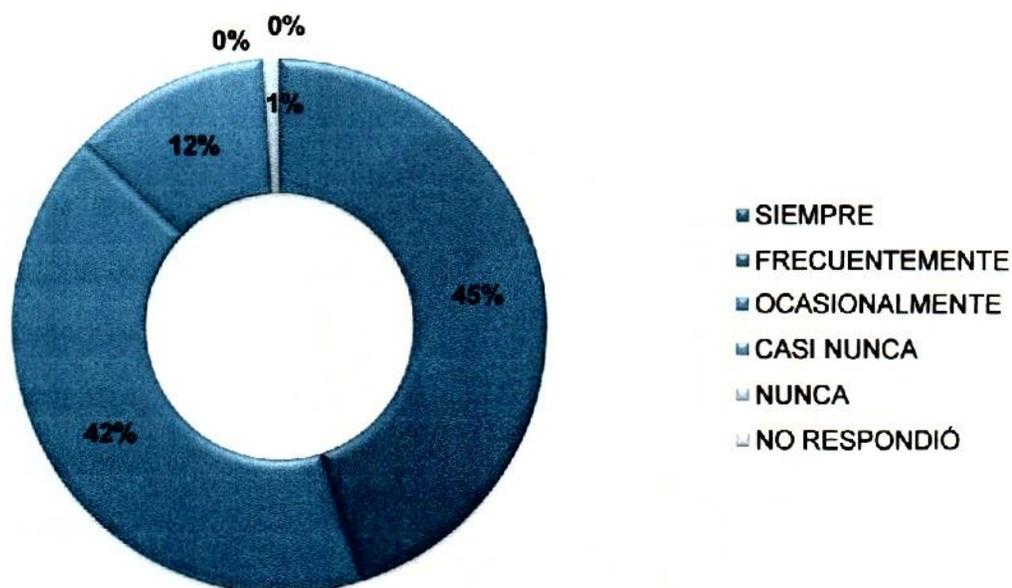
⁷² Para todos los casos de esta sección las siglas S, F, O, C, N y N-R tendrán el siguiente significado: Siempre, Frecuentemente, Ocasionalmente, Casi nunca, Nunca y No respondió.

⁷³ Se verá en el 4.3.1.5.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes: reseña la habilidad del docente para detectar y afrontar situaciones-problema de acuerdo al nivel de los estudiantes, permitiendo una visión longitudinal de los objetivos de la formación, permitiendo establecer controles periódicos de la progresión de las competencias en los alumnos. Lo que muestra que la mayor parte de docentes no sólo planean las sesiones, sino que diseñan instrumentos de fortalecimiento, fundamentales para un buen desarrollo del contenido de estas asignaturas de corte filosófico.

GRÁFICA No. IV-m
2. GESTIONA LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES

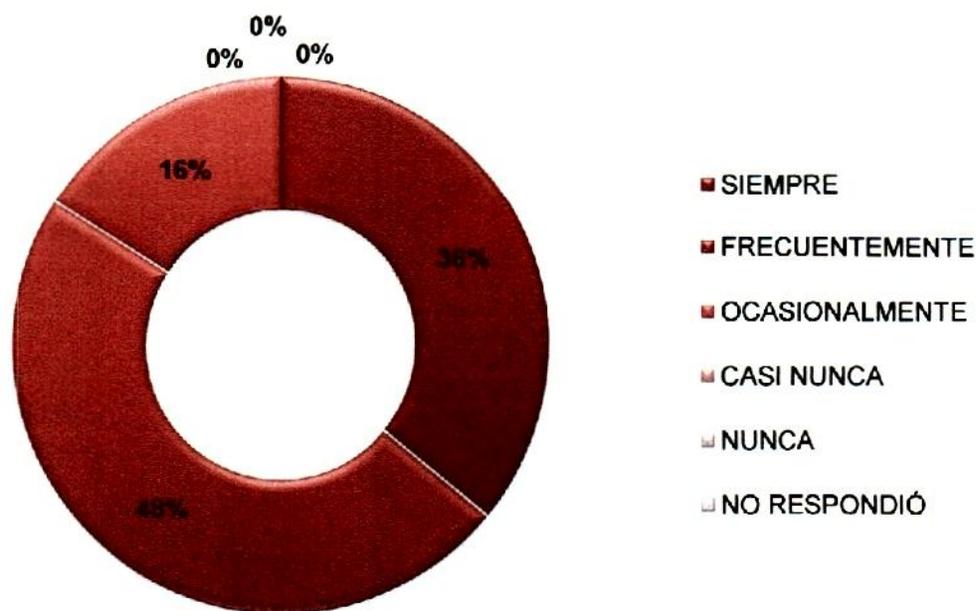
S	F	O	C	N	N-R
45%	42%	12%	0%	0%	1%



3. Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación: Marca que el docente debe tener conciencia, entender y aceptar la heterogeneidad de los estudiantes que integran cada grupo, al mismo tiempo que supere los límites del espacio del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el docente manifiesta la práctica docente integradora, procurando el trabajo con alumnos con problemas; y también propiciando el apoyo y solidaridad ente compañeros de clase. Lo que es indicador de que el docente de Ética y Valores, conoce su papel no sólo como facilitador del conocimiento, sino como mediador de los procesos y relaciones entre estudiantes.

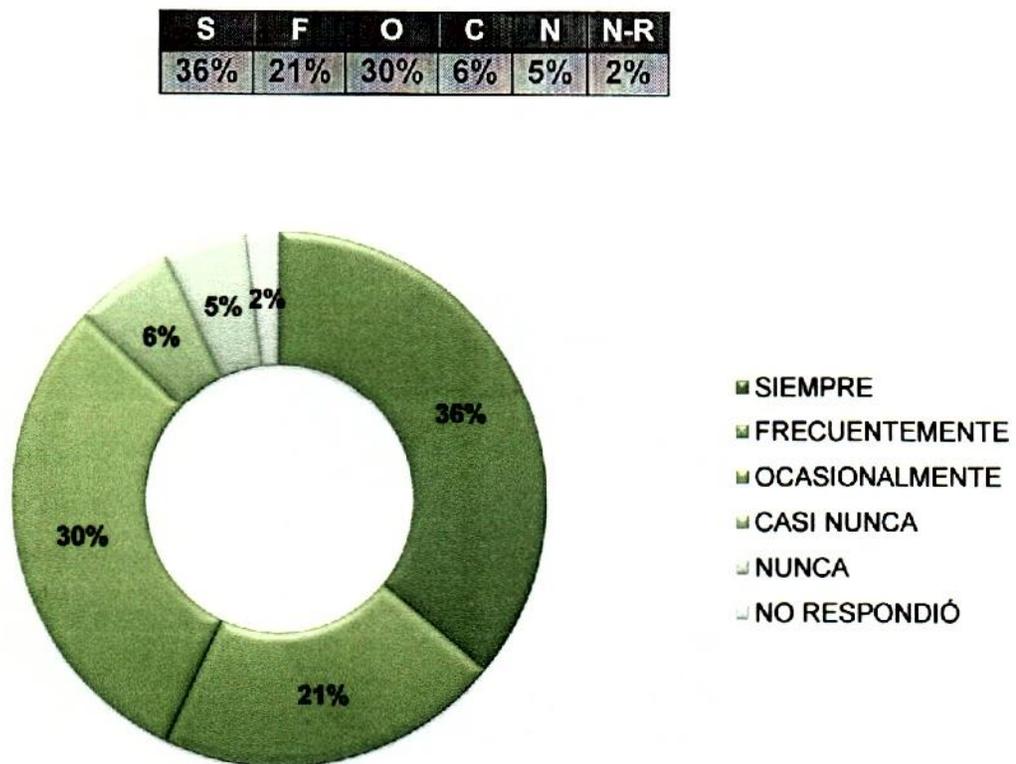
GRÁFICA No. IV-n
3. ELABORA Y HACE EVOLUCIONAR LOS DISPOSITIVOS DE DIFERENCIACIÓN

S	F	O	C	N	N-R
36%	48%	16%	0%	0%	0%



4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo: La implicación de los estudiantes en la propia formación es una competencia que los docentes de los planteles 01-Terán y 13-Oriente de las asignaturas de Ética y Valores I y II, del COBACH fomentan en cada uno de los indicadores de frecuencia, ya sea desde el 36% en el máximo, hasta el 5% en aquellos que nunca han llevado a cabo actividades que permitan la participación del estudiante en su propia formación, evaluación y construcción. Ello deja en claro que el papel del docente no es el de trasmisor de conocimiento, sino el de facilitador, organizador e inclusive coordinador de los procesos que los bachilleres deben tener para que el aprendizaje del contenido de la asignatura le sea realmente significativo.

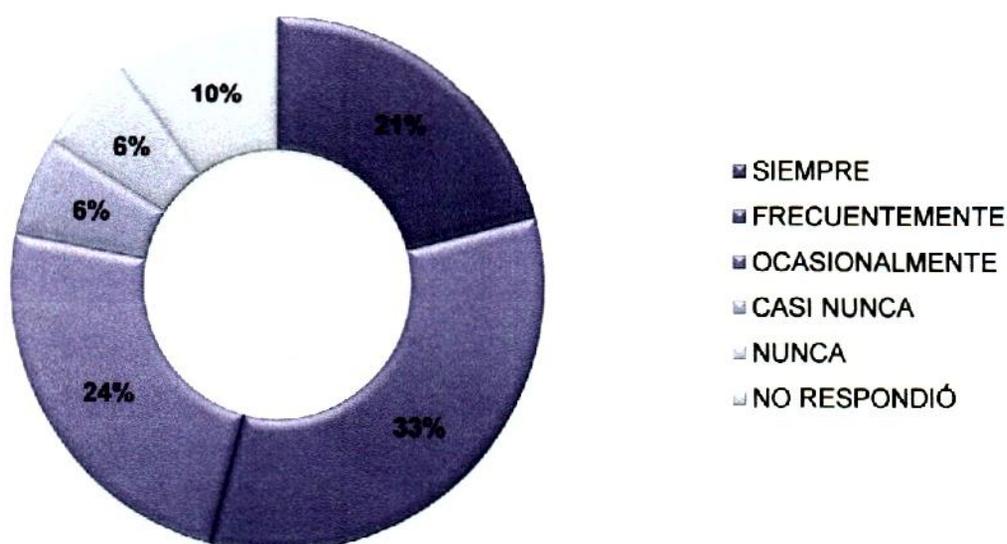
GRÁFICA No. IV-ñ
4. IMPLICA A LOS ALUMNOS EN SUS APRENDIZAJES Y EN SU TRABAJO



5. Trabajar en equipo: el docente debe realizar actividades que propicien el trabajo en equipo entre colegas profesores, promoviendo reuniones, generación y actualización de equipo o herramientas pedagógicas. Usando el trabajo de academia para analizar y hacer frente a situaciones complejas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, problemáticas profesionales e incluso entre colegas. Menos de la mitad de los docentes manifiesta hacer uso de esta habilidad de manera frecuente sólo el 25% de los docentes señala que siempre a través de las reuniones de Academia se comparten experiencias e información con otros integrantes. En el resto de los casos, bajo el argumento de la falta de tiempo, el 26% de los docentes, caya vez con menor frecuencia realiza dichas actividades.

GRÁFICA No. IV-o
5. TRABAJA EN EQUIPO

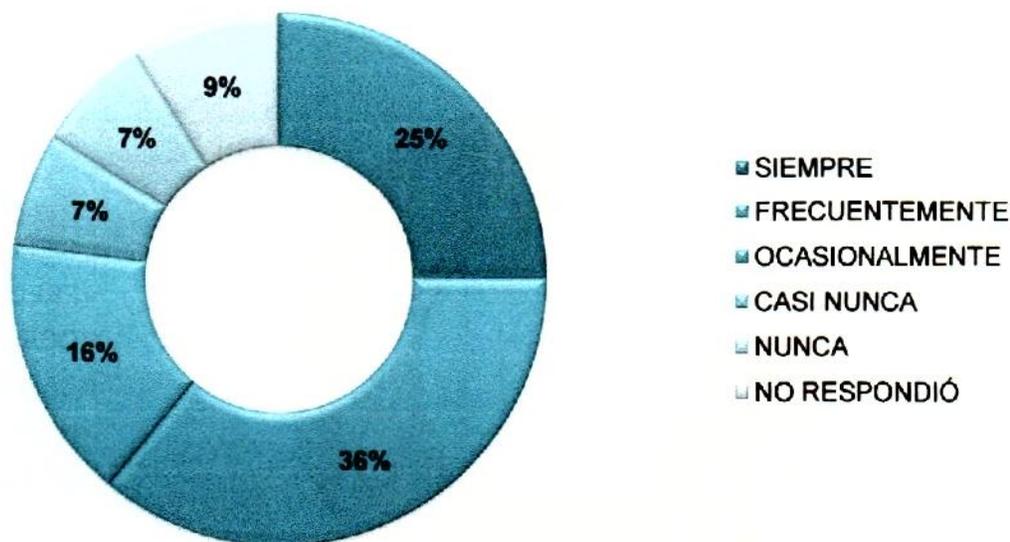
S	F	O	C	N	N-R
25%	49%	13%	11%	2%	0%



6. Participar en la gestión de la escuela: en este punto los docentes habrán de realizar acciones vinculadas a la elaboración, gestión y negociación de un proyecto institucional; deberán participar de la administración de los recursos del plantel donde laboren, coordinando y fomentando una escuela, ya sea el plantel 0—Terán o 13-Oriente que cuente con todos los componentes tanto internos como externos (extraescolares, de la colonia, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen), integrando la participación de los estudiantes. Resultaría sencillo señalar una alta frecuencia en la participación de los docentes de las asignaturas de Ética y Valores en proyectos escolares, sin embargo, dadas las condiciones manifestadas en apartados anteriores, respecto a la carga horaria de trabajo del docente frente a grupo, únicamente el 25% de los docentes encuestados la presentó.

GRÁFICA No. IV-p
6. PARTICIPA EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA

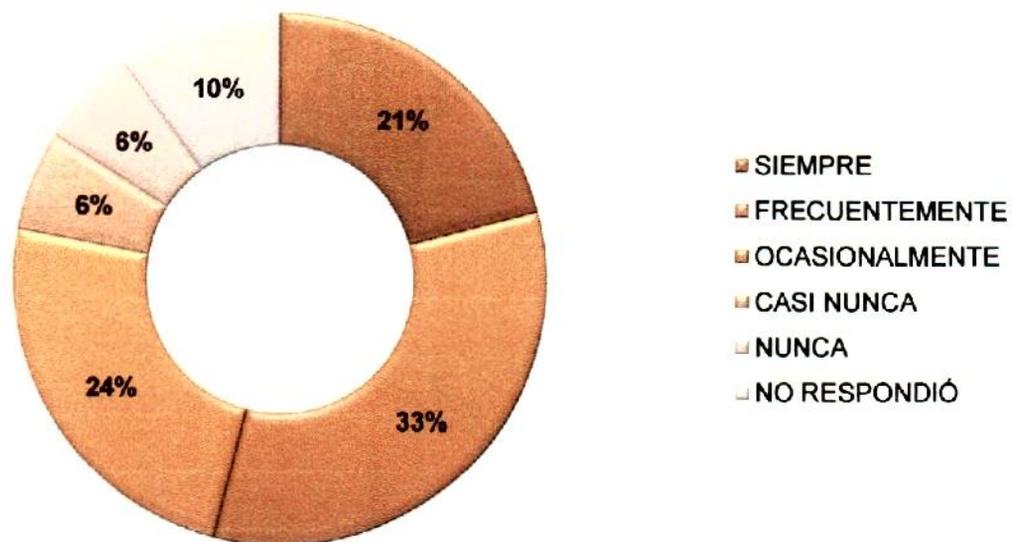
S	F	O	C	N	N-R
25%	36%	16%	7%	7%	9%



7. Informar e implicar a los padres: ésta competencia, sencilla pero determinante, confirma la capacidad para integrar el contexto a los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes, ya que se procuran reuniones informativas y de debate con los padres de los estudiantes; estas reuniones son dirigidas por el docente, donde busca que los padres de familia puedan valorar positivamente los procesos formativos. Únicamente el 21% de los once docentes realizan frecuentemente esta vinculación; sin embargo, lo que es de resaltar es que en este punto es que el 10% de los docentes ni siquiera respondieron valorativamente la pregunta.

GRÁFICA No. IV-q
7. INFORMA E IMPLICA A LOS PADRES

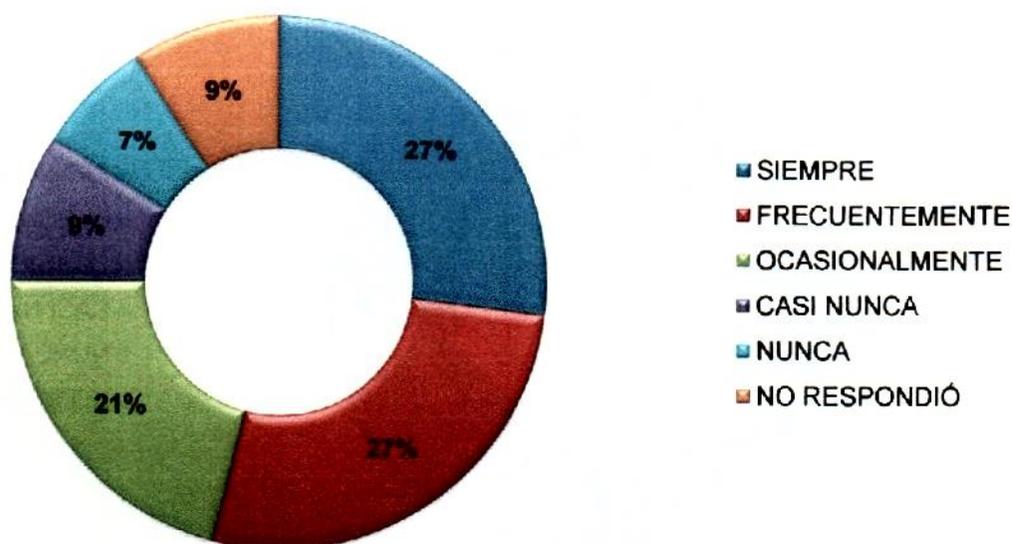
S	F	O	C	N	N-R
21%	33%	24%	6%	6%	10%



8. Utilizar las nuevas tecnologías: al hablar del uso de las nuevas tecnologías, se supone que el docente debe contar con una formación de cualquier tipo (formal, informal, no formal o mixta) en el uso de las TIC'S, lo que se busca es que los docentes utilicen los programas de edición de textos con el objeto de enriquecer los contenidos didácticos de su práctica educativa, mediante el diseño de presentaciones en diapositivas, la integración de lecturas electrónicas, etc.; así como contar con un dominio lo suficientemente basto sobre el uso de Internet, los motores de búsqueda para la comunicación a distancia, recuperación de información y el diseño de instrumentos multimedia enfocados a la enseñanza. Salve considerar el hecho de que el 91% de los docentes encuestados se encuentren entre los 40 y 60 años de edad, el 54% señaló que hace uso de las nuevas tecnologías con mayor frecuencia.

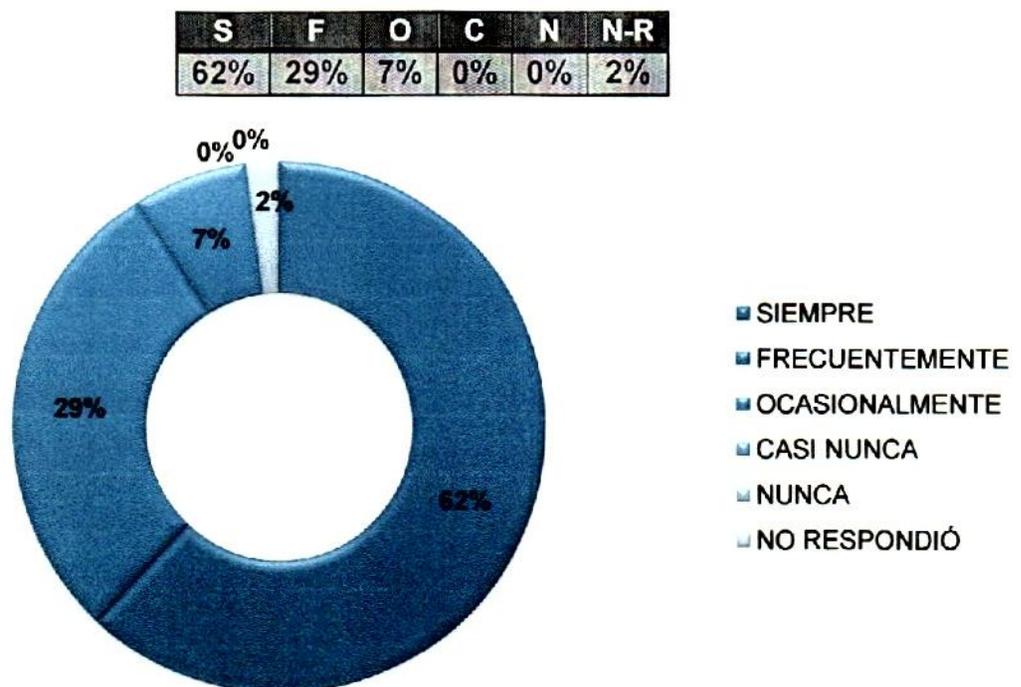
GRÁFICA No. IV-r
8. USA LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

S	F	O	C	N	N-R
27%	27%	21%	9%	7%	9%



9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: este punto complementa la definición del docente de Ética y Valores, se trata pues, aunque se refiera en términos generales a aquellos sujetos cuyo quehacer sea la docencia, de características inherentes a la actividad de *enseñar*, el docente debe prevenir cualquier manifestación de violencia, no sólo en el contexto escolar, sino social; debe ser un luchador por los valores de la tolerancia y la diversidad, previniendo cualquier tipo de prejuicios raciales, sociales y sexuales, así como la discriminación de género, clase social, etc.; también participa en la creación de reglas de vida común referentes a las reglas de la disciplina en el centro, las sanciones, en la apreciación de la conducta, desarrolla el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia. Cabe pues simplemente para remarcar, que el 91% de los docentes indican una alta frecuencia en estas prácticas.

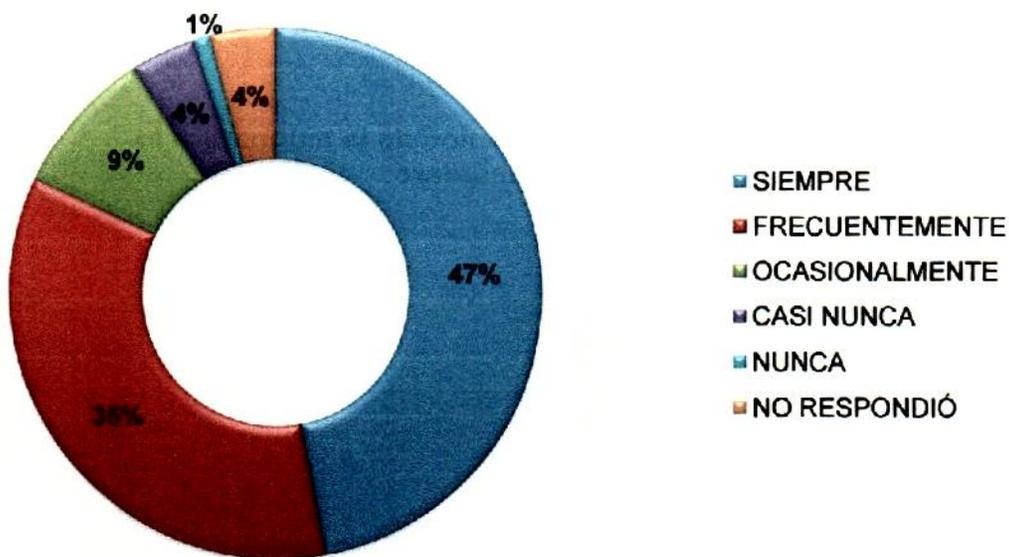
GRÁFICA No. IV-s
9. AFRONTA LOS DEBERES Y LOS DILEMAS ÉTICOS DE LA PROFESIÓN



10. Organizar la propia formación continua: en el último lugar, pero no por ello con menor importancia, se ubica la competencia de referencia que se vincula con las estrategias de formación de los docentes de las asignaturas de Ética y Valores; y se integra por los siguiente puntos: Sabe dar cuenta de sus propias prácticas, establece un control de competencias y un programa personal de formación continua propia, gestiona un proyecto de formación común con los colegas docentes o Academia, se involucra en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo, acepta y participa en la formación de los colegas docentes. El 47% de los docentes dice que siempre realiza actividades para organizar y gestionar la formación continua, ya sea propia o del grupo de docentes de determinado campo disciplinar, se muestra también que el 35% frecuentemente realizan dichas actividades, mientras que el nivel de participación del 18% restante evidencia que no toman en cuenta su propia formación.

GRÁFICA No. IV-t
10. ORGANIZAR LA PROPIA FORMACIÓN CONTINUA

S	F	O	C	N	N-R
47%	35%	9%	4%	1%	4%



4.3.1.5 Dominio de los contenidos de la asignatura

Es significativo para la presente investigación, determinar, a partir de la propia apreciación de los docentes, el dominio que éstos consideran tener respecto a los contenidos de la asignatura de Ética y Valores en el semestre en que imparten, es decir, ya sea el I o el II. Cabe hacer el señalamiento que este calendario escolar 2001-B se encuentra integrado mayormente por grupos nones, es decir, primeros, terceros y quintos, por lo que los pares, segundos, cuartos y sextos, se componen, según información referida por algunos docentes, por repetidores, cursadores o que ingresaron en el calendario 2011-A a primer semestre. Por esa razón es que los docentes de Ética y Valores I son 3 veces más en promedio que los que imparten Ética y Valores II.

Siguiendo entonces con el método cuantitativo para la presentación valorativa de cinco de los seis puntos que constituyen este sub-bloque, las siguientes gráficas ofrecerán los datos precisos.

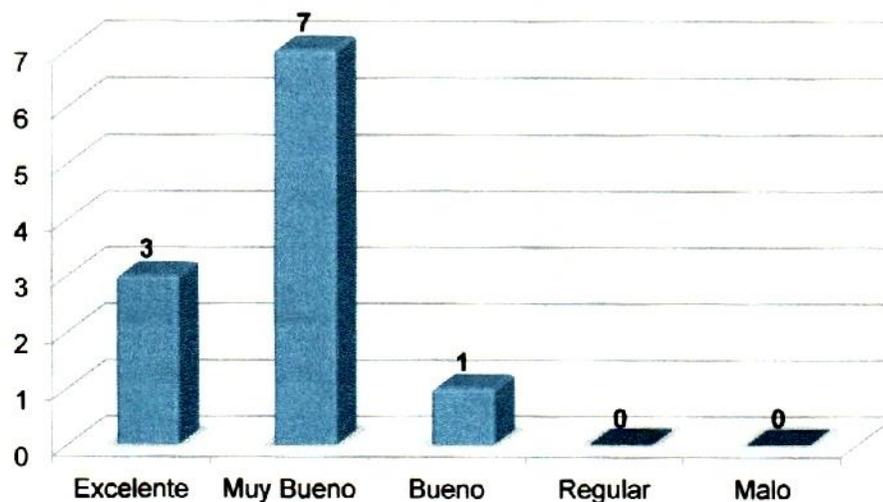
1. El programa de estudios de la asignatura es:



2. Dominio del programa de la asignatura:

GRÁFICA No. IV-v

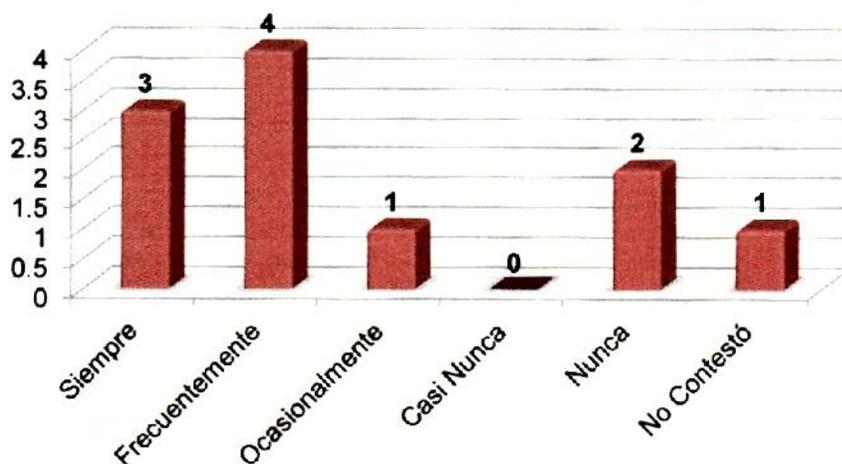
Mi dominio del programa de la asignatura es:



3. Participación en el desarrollo del programa de estudios de la asignatura⁷⁴:

GRÁFICA No. IV-w

Mi participación en el desarrollo del programa de estudios de la asignatura fue:

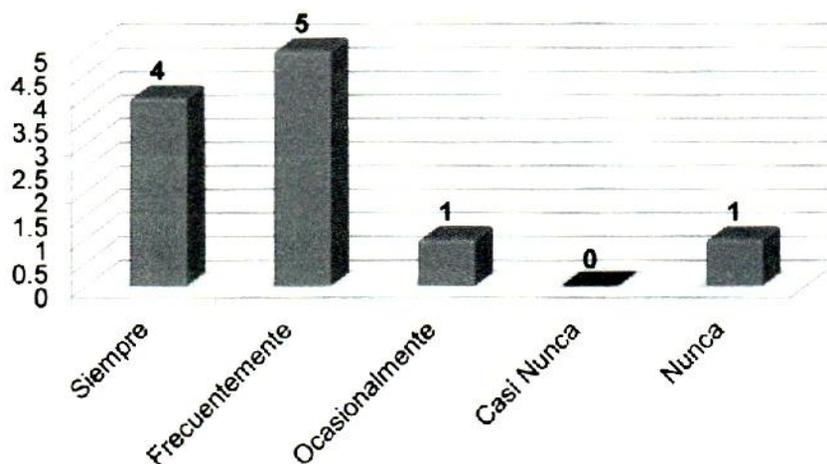


⁷⁴ Estos datos se refieren al número de docentes que se adjudican en una escala valorativa el nivel de participación que el docente considera haber tenido en el desarrollo del Programa de Estudios de la asignatura de Ética y Valores I y/o II.

4. Participación en el desarrollo del material didáctico de la asignatura:

GRÁFICA No. IV-x

Mi participación en el desarrollo del material didáctico de la asignatura fue:



5. Trabajo colaborativo realizado en la academia:

GRÁFICA No. IV-y

El trabajo colaborativo en la academia a la que pertenece la asignatura lo describo como:



Si bien las gráficas muestran que los docentes no manifiestan poseer las valoraciones respecto al dominio de los contenidos de las asignaturas, fue necesario contar con un espacio en el cuestionario que les permitiera plasmar las sugerencias que consideraran imperiosas para mejorar el manejo requerido para un excelente dominio de los contenidos y objetivos generales y específicos de los Programas de Estudio. A continuación se presentan las sugerencias hechas por los docentes:

Listado de sugerencias para mejorar la práctica educativa, respecto al contenido de la asignatura y a la RIEMS, desde la perspectiva de los docentes de las asignaturas de Ética y Valores I y II:

1. Establecer las líneas de comunicación y profesionalización para que esté permeada de herramientas didácticas y estratégicas para desarrollar de forma eficiente y eficaz los programas de ciencias sociales.
2. El Diplomado en Competencias implementado por la RIEMS debe ser más accesible y menos complejo, con programas más prácticos relacionados con la docencia-alumnos, con objetivos más y mejor definidos y que sirva al alumno.
3. Reducir el número de alumnos, mejorar el mobiliario, contar con un apoyo de medios como: internet u otros medios electrónicos, fundamentalmente la colaboración de padres de familia, directivos, pero esencialmente el deseo de los alumnos.
4. Hacer énfasis en la atención personalizada.

5. Que se nos brinde la posibilidad de capacitarnos en los contenidos de la materia.
6. Revisar la extensión con referencia al tiempo de un semestre y con contenidos vinculados a la realidad del estudiante.
7. La infraestructura educativa sigue siendo tradicional y no cumple con los nuevos perfiles del bachillerato (debe adecuarse).

4.3.2 Entrevistas

Este último apartado tiene como finalidad presentar la opinión de seis docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y II, tres de los planteles 01-Terán, y tres del 13-Oriente del Colegio de Bachilleres de Chiapas, a través de las entrevistas realizadas a fin de tener un acercamiento a su percepción de la RIEMS, sí mismos en su práctica docente, y las asignaturas de Ética y Valores I y II. Las preguntas realizadas fueron abiertas, permitiéndoles el tiempo necesario para responder con la amplitud y profundidad que consideraron pertinente.

De acuerdo a las características de cada uno de los docentes presentaron, las preguntas realizadas fueron basadas en un formato semiestructurado lo que permitió modificarla o adecuarlas de acuerdo a las respuestas dadas, así como al seguimiento de la información proporcionada. A continuación se presentan los cuestionamientos guía:

1. ¿Qué transformaciones han significado para usted la RIEMS?
2. ¿Cómo es trabajar por competencias?

3. ¿El papel del docente también se ha transformado?, ¿Cómo?
4. ¿Cómo definiría su participación en la reforma? A nivel aula, plantel, etc.
5. ¿Cuáles son las diferencias que usted encuentra entre el programa de estudios anterior y con el que trabaja actualmente la asignatura de ética y valores?
6. Bajo éste nuevo enfoque, ¿qué significa enseñar ética y valores?
7. Por último, ¿qué recomendaría para mejorar su práctica docente en la asignatura de ética y valores?

Finalmente, cada docente pudo explayar sus opiniones respecto a la RIEMS y a su práctica docente en el marco de esta reforma, contando con la posterior transcripción de las entrevistas, lo que sin lugar a dudas permitirá complementar las conclusiones a las que hemos llegado al final de esta investigación.

Entrevistas

Entrevistado (E1):	A-02
Entrevistador (E2):	Lic. Diana Lizbeth Ruiz Rincón
Fecha:	09 de Septiembre de 2011
Contenido:	
E2: La primera pregunta: ¿qué transformaciones han significado para usted la RIEMS?	
E1: Eh, muchas estas transformaciones una de ellas obviamente es romper con el paradigma tradicionalista, aunque hay algunas cosas que no las puedes dejar a un lado, o sea, vienes, o sea, vienes formado, eh, vienes formado en una estructura tradicionalista, eh da resultados, este... me ha permitido la RIEMS romper con esos, porque me ha permitido a ser así como que un tanto más dinámico en la clase donde el alumno sea más participativo, y que a partir de su propia realidad contextualice la información y le sea de más ayuda.	
E2: Ok, ¿cómo es trabajar por competencias, entonces?	
E1: Eh, trabajar con competencias es despertar muchas habilidades en el alumno, es despertar ese sentido humano, más que el conocimiento, ¿no es...? el conocimiento lógicamente es importante pero pretendo, o considero a partir de los cursos que he recibido de la RIEMS que el alumno despierta más habilidades y destrezas en su participación de las actividades cotidianas.	
E2: El papel del docente se ha transformado, ¿cómo?	
E1: Se ha transformado en mucho, eh cómo sería el método de enseñanza-aprendizaje que he aplicado, o sea, hacer menos eh, eh cómo te plantearía, dictador en el sentido de dictado de palabras de tareas ¿no?, que no es mi caso de dictar tareas pero sí ser más dinámico en el sentido de que el alumno colabore más en la actividad, que sea él el centro del trabajo y no el docente. Donde el alumno sea simplemente el receptor y el maestro el que va a verter todo la gama de conocimiento,	

¿no? Si no sea el alumno el que busque el conocimiento y se preocupe por el conocimiento, pero que también esa tenga una aplicación real en su contexto, ¿no? Más bien busco eso, que el alumno cree y despierte más conciencia, más que el conocimiento, ¿no? De hecho el conocimiento lo puedo dejar a un lado porque entonces de qué me estaría hablando el alumno, sino el... el contexto teórico es bueno, pero que me gustaría más que el alumno sea más epistémico en ese sentido, que despierte más el deseo de conocer y saber a partir de sus propias dudas, más que de lo que el maestro le enseña.

E2: Muy bien, ¿cómo definiría su participación en la reforma?

E1: Mmm, pues me gustaría calificarla como excelente, pero sería pecar ¿no?, eh, creo que he trabajado en eso, he buscado los espacios para formarme, he buscado también que me permitan ahí, conocer más acerca de la RIEMS, que me enseñe un poquito más, aunque creo que de los espacios a los que me he acercado, no han sido así, como lo suficientemente claros, este como para poder desarrollarse esa RIEMS en México, ¿no? O sea, me gustaría que esto fuera una realidad porque es bonita, y como lo planteo en algunas ocasiones, el discurso es fantástico, me gusta, el problema es aterrizar esa idea en el alumno, por cuestiones distintas: una, el número de alumnos que hay, eh, la formación que hemos tenido, ha sido así, demasiado aislada, y muchas de las veces la información que nos llega es la interpretación del que da el curso, y a veces eh, dista mucho de lo que es en sí la teoría que se plantea.

E2: Muy bien, este... me había comentado de su participación en el desarrollo de una guía, ¿podría profundizar un poco más en ello?

E1: Se hizo una guía didáctica en la que el alumno fuera, tuviera más participación en la guía didáctica de ética y valores 1, donde el alumno fuera realizando más actividades, este... donde el alumno fuera despertando más el interés y la conciencia en las actividades éticas ¿no?, eh por ejemplo se le pusieron canciones para que el alumno

podiera analizar, eh, muchas veces el alumno tiene... más que alumno es estudiante ¿no? tiene hay algunas cosas que ha escuchado pero que pasan desapercibidas, en esta ocasión es buscar esa sensibilidad que el alumno escuche algo pero que también despierte su conciencia, no nada más escuche y ahí se queda, sino que analice, qué es lo que está escuchando, qué es lo que le están diciendo, porqué se lo están diciendo y para qué se lo dicen, ¿no?. Entonces desde ahí es donde consideramos que la guía de ética tiene una intención, creo que se necesita mejorar, lo que se requiere ahí es el factor tiempo para hacer un mejor trabajo, porque realmente fue muy breve, se requiere de mucho tiempo, ¿no?

E2: Continuando con las preguntas, ¿Cuáles son las diferencias que usted encuentra entre el programa de estudios anterior y con el que trabaja actualmente la asignatura de ética y valores que imparte?

E1: Eh, la diferencia, el contenido sigue siendo el mismo, las diferencias han sido la forma, los métodos de cómo voy a lograr la enseñanza-aprendizaje porque me está solicitado por un lado qué es lo que debo enseñar al alumno y qué es, cual es la lo que debo asumir el papel del maestro en ese proceso de enseñanza-aprendizaje ¿no? Entonces me plantea por un lado la situación del alumno pero por otro lado también la situación del docente, qué debo hacer para lograrlo, ¿ok? Nada más que en algunas ocasiones es importante lo que te plantea el proyecto pero la realidad es otra, cuando la idea del proyecto te cae para un número de alumnos de 30 a 40 alumnos, y cuando de la población estudiantil es de 50 o al doble 55, pues entonces ahí es donde se pierde toda esa buena intención de la filosofía de la RIEMS. Y pues, qué daríamos para lograr ese objetivo, ahora aún así considero que seguimos picando piedra, pero bueno, creo que se ha logrado algo.

E2: Bajo este nuevo enfoque, ¿qué significa enseñar ética y valores?

E1: Creo que significa un gran compromiso porque tenemos que partir de

una realidad, y como te comentaba hace rato, creo que enseñar ética, mi pregunta fue, quién la debería enseñar y me pregunto yo, si tengo la calidad moral para poder impartir esa clase, entonces, eh, digo, quién podría ser el que tenga menos males, pero quién sería ¿no?, la pregunta esa es porque yo considero que tengo muchos males, entonces se enseña mucho con el ejemplo, por supuesto que en el salón de clases no tengo ese, qué será, un mal ejemplo para mis alumnos, pero pues dentro de mí sé que hay algunas cosas que no están bien, por ejemplo: cuando se me plantea la idea de tolerancia que es uno de los grandes valores que se tienen que manejar en el salón, eh yo soy intolerante en muchas ocasiones como cuando hay una fila de carros o cuando estoy en la gran fila donde tengo que pagar los productos que compré en la tienda, cuando me enoja por las cosas que no salen como yo quisiera. A bueno, esas cosas como debieran ser de una persona diferente a mí que debería dar la clase de ética, pero lógicamente trato de hacer lo mejor, el mejor ejemplo para mis alumnos para que ellos también en un momento dado tampoco tengan el espacio de venir a recriminar: ¿cómo usted me está diciendo esta cosa cuando usted está haciendo otra?

E2: Por último, ¿qué recomendaría para mejorar su práctica docente en la asignatura de ética y valores que imparte?

E1: Primero un buen espacio para reflexionar la asignatura, hemos estado trabajando en la asignatura por un buen tiempo, esa es otra de las cosas que en ética precisamente es un problema, porque cuánto tiempo tengo trabajando con ella y aún sigo reflexionando, y no me he sentido a hacer algo objetivo que me permita hacer un mejor trabajo con ello ¿no? Este, sé que tengo una gran tarea ahí, pero también me he llenado de otras tareas y no me lo he permitido. Pero me lo voy a poner como tarea para lograr ese objetivo. Eh, porque se lo merecen los alumnos y me lo merezco yo también porque soy un docente que estoy frente a ellos, y entonces tengo que buscar el espacio donde podría ser. Lógicamente la institución no te da el espacio por las horas que tienes

que trabajar frente a grupo, pero sí sería bueno un espacio mayor donde tú realmente te contraras a trabajar. Las... estas competencias se van a lograr cuando realmente tengamos los espacios necesarios, la infraestructura suficiente para lograr ese objetivo. Estamos hablando de unas competencias europeas, que en México estamos en otro, en un tiempo completamente diferente y con una infraestructura ajena, pero ojalá y algún día se logre, ¿no?

Entrevistas

Entrevistado (E1):	B-01
Entrevistador (E2):	Lic. Diana Lizbeth Ruiz Rincón
Fecha:	07 de Septiembre de 2011
Contenido:	
<p>E2: La primera pregunta: ¿qué transformaciones han significado para usted la RIEMS?</p> <p>E1: ¿En cuanto a qué?</p> <p>E2: Eh, En general, o sea la RIEMS ha venido a transformar, eh, no sé, la estructura organizacional, de las instituciones...</p> <p>E1: Si la estructura es una gran transformación que se da, pero no tiene una, no tiene una correlación que vaya acorde a las necesidades que se fijan para una buena educación por ejemplo. El programa es lo mejor porque en primer lugar se amplían tanto, en ética y valores, son tres horas por semana, tres horas por semana, imposible avanzar un mundo existencialista ¿no?, donde el hombre es el sujeto del valor y el valor es el objeto, para mí pues, para mí ¿no?, es donde damos el valor a determinada actitud y un buen con éxito de valores. casi estoy contrariando al pensamiento de la liberación juvenil. Estoy claro, acorde con algunos padres pero en total desacuerdo con los alumnos. Esa es mi función, entonces ya unos lo observan como que es uno arcaico ¿no? ¿Por qué debo ser puntual?, ¿por qué debo venir con cierta camiseta o playera?, ¿por qué me debo faldar?, estoy trastocando pues esa liberación juvenil, y que por ende, por lo mismo también a veces se trastocan hasta algunas leyes como derechos humanos ¿no? yo como autoridad puedo violentar el derechos humanos porque dentro del aula soy una autoridad. Puedo sacar alumnos, cuando veo que el comportamiento no es el adecuado porque me está echando a perder el grupo, claro estaría dentro de un ámbito conductista (4:58) pero si no lo hago me echa a perder todo el grupo, entonces más vale que lo saque yo</p>	

a ese y me quede con el grupo a trabajar.

E2: Ok, ¿cómo es para usted trabajar por competencias, entonces?

E1: Es lo peor. significa que yo debo tener por lo menos un tiempo razonado, mas de 40 horas, frente a grupo. debo manejar grupos minimo de 30... ponle 25, 30 máximo. porque eso implica, que competencia, yo debo medir la competencia de 50 alumnos. es inhumano. imposible de hacer. calificar ya no sé si explico o califico, donde... a cual campo me voy mas. Ahora si tomamos en cuenta que entrando entrando los maestros casi todos los maestros, dilatan entre 10 y 15 minutos para tratar de apaciguar el grupo. que entran platicando. y bueno están en esa etapa donde cualquier cosa se vuelve una plática enorme. suculenta no? Entonces es imposible ¿no? ahora cuando voy a dar una explicación, en qué tiempo, no sé, con esos programas tan amplics. con ese inmenso número de alumnos de cincuenta y tantos, ehm... como corregir éticamente diríamos ese trabajo que está mal porque el papel del maestro es lo que debe ser, no reprobar sino enseñar, y regresar nuevamente el material para que lo rehaga. hasta que lo aprenda hacer. eso sería una verdadera competencia, esa competencia para él, y sino pues no. sería antiético o inhumano tal vez, ponerle un diez a una persona, si no revisa un trabajo y no decirle qué le está fallando, dónde está fallando o porque lo hizo. claro hay alumnos que están felices que hay muy pocos. que les pones un diez. son felices pero hay personas que te rechazan y te exigen que debes revisarles su trabajo... con justa razón... así debe ser.

E2: El papel del docente también se ha transformado, ¿cómo?

E1: Pues se ha transformado el papel del docente pero no, no, no ha aterrizado en el campo de la educación. El docente esta atrás, atrás, con cada uno de los cursos, que esto que el otro. pero de nada me sirve que yo o entienda si no tengo las herramientas. los espacios, en... Digamos los instrumentos adecuados que me permitan hacer un verdadero papel educativo. que esa transformación pues sí, que aterrice en la educación.

y no me permiten.

E2: Muy bien, ¿cómo definiría su participación en la reforma? Hablando a nivel de aula, a nivel de plantel, a nivel de sistemas o subsistema

E1: En término medio diría yo, pues nosotros acá en el plantel, bueno con tantos años se vuelve uno, diría yo, colmilludo, tienes que hacer más con lo menos, y tienes que buscarle estrategias, didácticas para poder cumplir en parte, diríamos, tal vez no el 100 pero si algún 75, al menos en el plantel trece hay una gran competencia, la mayor parte de maestros tienen un grados, posgrados, entonces ya tenemos la otra visión de ver al alumno no es lo mismo pues el que entra nuevecito a la universidad, por lo menos cuando es un maestro nuevo, no haya ni como le haya, como calmar a estos chamacos a esta edad es tremonda, entonces pues la participación es eso, el término medio, no se puede hablar de un logro prudencial o de un logro excelente... vamos luchándole, nosotros le buscamos cómo, hacer que este papel que llevamos nosotros aterrice como lo quieren las autoridades, es un modelito que está enchufado con nosotros.

E2: Continuando con las preguntas, ¿Cuáles son las diferencias que usted encuentra entre el programa de estudios anterior y con el que trabaja actualmente la asignatura de ética y valores que imparto?

E1: El problema anterior tenía deficiencias pero tenía eficiencias, el programa nuevo también tiene, también las tiene, y yo siento que nos permitía por lo menos antes, tener un mínimo de tiempo para poder hacer una explicación más concreta de nuestra labor docente no?, el alumno tenía una oportunidad más de tal vez de leer, tenía otra oportunidad más diríamos de practicar no se?, yo recuerdo que nosotros, este... los programa eran un poco más pequeño, el número de alumnos era menos y nos daba cierta holganza para dar, tratando ya un poco más personalizada al alumno, en cierto tanto lo del programa de ahora, es el alumno el que construye, el maestro el que coordina, pero el alumno no

viene tan capacitado, le falta mucho para adecuarse, yo siento que el alumno tiene un léxico bastante pobre, muy pobre diríamos, hay palabras donde pasan, le quedan lagunas en unas lecturas no?, no entiendo... y si les receta uno libros más complicados, peor. En cuanto a lo del programa, por ejemplo el anterior tenía algunos excelentes temas, bonitos temas, que hoy ya se fueron quitando, sobre todo lo que es... este en algunas materias de lógica, que aunque dicen que son transversales pero no dejan de ser elementales... la etimología que ya se acabó, hoy el alumno ya no sabe el verdadero la raíz etimológica de las palabras...

E2: Bajo este nuevo enfoque, ¿qué significa enseñar ética y valores?

E1: Un reto, un reto en el cual el maestro, el maestro tiene que, tiene que utilizar todas las herramientas a su encargo, a su mano, a lo que tenga, a lo poco que tiene porque no tenemos nada digo yo, tenemos cañón pero a veces el maestro no tiene computadora la escuela no cuenta con un cablecito para el cañón, es lo más triste, cincuenta pesos, y yo creo que las autoridades aquí están tratando de que nosotros juntemos colillas para hacer un cigarro, haciendo lo que verdaderamente está a nuestro alcance la verdadera labor de un maestro pues... yo siento que aquí en el COBACH hay maestros con una gran capacidad, conozco a varios, saben mucho, pero no tienen las herramientas como para poder aterrizar... ni las herramientas, ni el tiempo ni los grupos... no se prestan, no concuerdan esas cosas y en algunas ocasiones pues no se cuenta con el apoyo institucional diría. Mira esos ventanales que tienen ocho, diez años que no los ponen, las paredes están *oyudas*, en el tiempo de verano es un invierno... es un infierno, y los chamacos se inquietan. La RIEMS pues en términos generales es un fracaso de modelo económico acá en México, porque está pensado para alumnos de un coeficiente intelectual bastante alto, es decir en Europa, donde los chamacos van bien alimentados y están a un nivel per cápita económico

bastante considerable. acá hay chicos que no han desayunado a esas horas, son las dos de la tarde y cómo se les puede exigir, algunos se me están durmiendo y yo mejor les sugiero que se echen agua en la cara, que se paren y no porque los temas sean aburridos ni porque el maestro no tenga didáctica, sino porque las necesidades fisiológicas doblegan al alumno. bien decía el señor este Gerardo Reyes que la letra no entra en los que tienen hambre ni cuando se tienen problemas, y cuando menos que se atiendan. aquí es un problema multifactorial y es un problema en el que todos debemos involucrarnos. los padres de familia regularmente no se involucran, llaman a 50 padres de familia y llegan diez, de los que están, los que van bien, los que van mal son los que llegan por último. ahora si a retar a los maestros a los trancazo allá afuera, de nada sirve, ahora el alumno, el maestro, la dirección también debe involucrarse, por aquí este hay algunos casos específicos en que el maestro tiene que afrontar algunas acusaciones que sin prueba alguna sufren una regañada yo creo que las partes de ética y valores es la justicia y la equidad, los valores humanos. eh... para esos decimos la puntualidad la honestidad con uno mismo ¿no?, pero no se está... no se está dando. hay algo que falta, es multifactorial, cuando no concurren, este, los alumnos, los maestros, los padres de familia, la directiva o el apoyo docente, faltan, este, con lo cual yo considero que la RIFMS está pensada para un grupo de alumnos no para el pueblo mexicano.

E2: Por último, ¿qué recomendaría para mejorar su práctica docente en la asignatura de ética y valores que imparte? Suponiendo que de usted depende en el sentido de que haya esto que de usted dependiera ¿qué recomendaría?

E1: Fundamentalmente la contención de los padres, el apoyo de ellos porque es una materia que no se trata de hacer cuentas, ni de memorizar, sino hacer conciencia, y cuando hay una conciencia social, una conciencia individual, encuentra uno ya a razonar las cosas. yo utilizo un libro por ejemplo este libro mira, que te trae ciertas lecturas

que verdaderamente le conmueve al alumno, yo le dejo tareas por ejemplo tareas extra clases, donde yo les recomiendo, como tareas como ejercicios que hagan ciertas acciones, valores, que fomenten en su casa, por ejemplo salen alguna muchacha no ha lavado trastes nunca en su casa, yo le dejo como opinión o como tarea que por primera vez lo haga y que vean el gesto de sus padres, de sus hermanos, hay padres que no son expresivos pero si tienen el cariño de sus hijos, hay padres demasiado expresivos también, que le advierten a todo, y es bonito claro, entonces sino encuentro ese, esa reciprocidad de los padres, que ayuden a los maestros a reconstruir valores que es prácticamente, yo siento que las dos escuelas que haya, la escuela informal esa es la cuna de la ética y valores, la otra pues será secundaria, yo la considero secundaria porque es en la casa, desde niños donde lo enseñan a uno qué es lo bueno y lo malo para ciertas sociedades porque hay ciertas, el espíritu crítico del ser humano se podría decir que es bueno o porque es bueno para mí, esos son valores, la ética la moral, la conciencia humana a que nosotros vamos asimilando nuestros valores para no decir que tanto de valor le doy que es un valor físico, un valor económico, un valor espiritual, no sé lo que quieras, pero nace de la escuela informal los padres, y de ahí ya es el ambiente social yo recomiendo que... eso sería uno de los primeros factores y segundo que también los alumnos hagan un poco de conciencia de que el... la grandeza del ser humano, se construye en uno mismo, no se la construyen a uno, el que va a ser este inteligente, va a ser grande en valores siempre los procurará tener y el que va a ser mediocre, pues siempre luchará por irse a otro lado donde considera que la sociedad lo condena pues, la sociedad tiene ese gran ese gran este, poder de decir qué es bueno que es malo y es un y nosotros somos como una bolota ahí de plastilina que nos meten en un molde ya hecho y de ahí nos sacan tal vez, lo que para ti, es... para esta sociedad tuxtleca será malo, para nosotros será bueno, pero yo les inculco a mis alumnos esos

valores y este, luego seguirían también los directivos no?, es importantes que ellos protejan y cuiden también la aplicación de esos valores no con actos de barbarie, expulsión, y esas cosas pero que los cultiven diciéndole, ahora sí que como los padres, cuando la mamá pega, el papá tiene que educar al el hijo y decirle que no lo vuelva a hacer, que es malo, eso es el término, más o menos que se debería utilizar no? no solo contemplar ni solamente regañar, y esto, obviamente que también las autoridades deben pensar en eso, deben pensar que educación, educar no es muy fácil no es con leyes ni con lenguas, ni tampoco con el todo dinero, sino que es compartir, es multifactorial como te decía hace rato, sino lo hacemos así, no lo pensamos desde ese ángulo, yo pienso que en Chiapas hay gente tan inteligente que han salido tantos que están dando clases en el extranjero pero están cultivados sus valores desde muy pequeños, sus valores van, van.

Entrevistas

Entrevistado (E1):	A-04
Entrevistador (E2):	Lic. Diana Lizbeth Ruiz Rincón
Fecha:	09 de Septiembre de 2011
Contenido:	
<p>Bueno nos encontramos con el profesor José Alfredo De la Torre y vamos a iniciar con la pregunta</p> <p>E2: La primera pregunta: ¿qué transformaciones han significado para usted la RIEMS?</p> <p>E1: Trabajar por medio de competencias y que los jóvenes se dediquen a realizar sus actividades, desde el principio hasta que terminan en la hora y que pues este, les sirva para ir conociendo mejor los conceptos y tengan un mejor dominio de ello para volverse competentes.</p> <p>E2: Ok, ¿cómo es trabajar por competencias, entonces?</p> <p>E1: Que tengan el dominio de cada concepto y que sepan hacerlo ellos por sí mismos, apoyados y asesorados por el maestro.</p> <p>E2: El papel del docente se ha transformado, ¿cómo?</p> <p>E1: Revisando las actividades, caminando desde la mesa del docente hasta los espacios donde se encuentran los jóvenes para ir chequeando si las actividades que están realizando son correctas y si no pues hacerles las correcciones ayudándoles, sugiriendo y viendo de qué manera van haciéndolo de manera certera.</p> <p>E2: Muy bien, ¿cómo definiría su participación en la reforma? Ya sea a nivel de aula, de plantel, de subsistema</p> <p>E1: Pues activa y dinámica, puesto de que pues, se los apoya y en vamos conjuntamente buscando el aprendizaje, porque también el maestro aprende de los jóvenes.</p> <p>E2: Continuando con las preguntas, ¿Cuáles son las diferencias que usted encuentra entre el programa de estudios anterior y con el que trabaja actualmente la asignatura de ética y valores que imparte?</p>	

E1: La diferencia es de que anteriormente, era enseñanzas en donde nada más el maestro exponía y los jóvenes guardaban silencio y tomaban nota hoy día no, hoy es conjuntamente el alumno está trabajando sus actividades que el maestro le asigna y el maestro pues también coparticipando con ellos, la diferencia es de que ahorita trabajan más, el maestro habla menos y ellos están más ocupados.

E2: Bajo este nuevo enfoque, ¿qué significa enseñar ética y valores?

E1: Que aprenden los valores: la disciplina, la conducta, en sí, toda una buena formación como ciudadano, como hijo, como empleado, en todos los aspectos de su vida y en todos los ámbitos debe desarrollar una buena ética para su persona

E2: Por último, ¿qué recomendaría para mejorar su práctica docente en la asignatura de ética y valores que imparte?

E1: Que el maestro se esté capacitando constantemente y que esté actualizado en su información y que se sensibilice con los jóvenes puesto de que son chicos, adolescente, muy hiperactivos algunos y otros muy pasivos, mezclándolos entre todos para que salgan adelante en su formación académica.

Entrevistas

Entrevistado (E1): B-03

Entrevistador (E2): Lic. Diana Lizbeth Ruiz Rincón

Fecha: 08 de Septiembre de 2011

Contenido:

E2: La primera pregunta: ¿qué transformaciones han significado para usted la RIEMS?

E1: Pocas... en la práctica pocas, en la teoría son varias, pero que no se han logrado aterrizar por factores muy importantes, como la cantidad de alumnos, el desconocimiento de cómo trabajar lo metodológico en aulas sobrepobladas, el manejo adecuado de muchos elementos, como carpeta de evidencias, proyectos, eso ha sido lo difícil en la práctica.

E2: Ok, ¿cómo es trabajar por competencias, entonces?

E1: Eh... eh... yo entiendo las competencias como poner en acción, como la maneja Tobón, todo el... la parte teórica que van asimilando los muchachos, este manejo dominio conceptual en un primer plano, y manejarlo en un terreno práctico en el segundo plano, es decir que aterricen todo lo teórico aplicado a un problema ficticio, real en la solución de un problema o también aplicarlo sobre un contexto diverso, la cuestión es que veamos en un plano de acción, lo que el alumno ha aprendido de manera, lo que ha aprendido en el aula de manera mecánica

E2: El papel del docente se ha transformado, ¿cómo?

E1: Ha sido poco, en mi experiencia que tenemos en prepa algunos y cuando lo platicamos con mis compañeros algunos hemos querido hacer cambios importantes en la forma de enseñar, pero a veces la resistencia de grupos mayoritarios, la misma mecánica del trabajo nos ha echado atrás las pocas iniciativas que hemos tenido, como en mi caso puedo hablar de que del semestre pasado y el antepasado estaba trabajando por competencias, evaluándolos a los alumnos con proyectos,

evaluándolos... presentándome diversas actividades que ellos los realizaban en contextos diversos al del escolar, los ponía yo en situaciones reales para que ellos aplicaran, en mi caso, la enseñanza del inglés, les ponía que me tradujeran, que hicieran una entrevista a el norteamericano, por ejemplo, que tradujeran una canción, o que ellos mismos pres... escribieran unos anuncios en ingles y los que fueran involucrados... y cosas así, pero este... se reciben críticas, que debemos hacer examen, que el proyecto a veces no evalúa todas las... todos los conocimientos teóricos que están en el aula, críticas de otros compañeros, y al final nos conllevan otra vez como a regresamos a la misma a la misma dinámica, que está bastante incluido, aunque en mi caso particular, si trato en mi enseñanza diaria, colocarles cuestionarios reales, no me despejo del libro y les planteo situaciones reales que yo veo en periódicos, en los noticieros, se los traigo porque también doy Historia de México y les relaciono como los hechos pasados tienen mucha conexión con la política y la economía de la actualidad, es lo que trato, para que no quedemos nada mas en lo teórico.

E2: Muy bien, ¿cómo definiría su participación en la reforma?

E1: Mi participación ha sido de manera comprometida con la revisión de los modelos, principalmente la teoría, el comprenderla porque creo que ese el principal problema que tenemos los profesores, no entendemos. En un ensayo que escribe Ángel Díaz Barriga, sobre las competencias en México, dice que ese es el principal problema... no hemos... tenemos primero los conceptos... bien interiorizados, mecánicamente, no hemos entendido qué son las competencias, en un segundo momento, no sabemos cómo manejar las competencias en el aula, cómo evaluar las competencias... entonces mi compromiso, en el caso mio, ha sido primero estudiarlas, investigarlas, apoyarme en expertos, buscar ejemplos, tratar de dar la oportunidad a la RIEMS, que no se la han dado otros, la UNAM, por ejemplo... este y ver cómo trabaja, probablemente en otros países que se ha fogueado esto y tienen más experiencia, nos

han demostrado que ha dado buenos resultados. Quizá las condiciones sean distintas, pero tenemos que darle la posibilidad de que el modelo se desarrolle. Considero que no tenemos que cortarlo antes de ver cómo funciona.

E2: Continuando con las preguntas, ¿Cuáles son las diferencias que usted encuentra entre el programa de estudios anterior y con el que trabaja actualmente la asignatura de ética y valores que imparte?

E1: En esencia es lo mismo, los contenidos son los mismos. nada mas lo que movizaron fueron las actividades, las... en si el libro nos guía, dándonos muchas actividades, la materia se presta para conectarla con el mundo real, es una materia que también la he conectado con su mundo de familia, con su grupo de amigos y las actividades del libro están muy enfocadas hacia ellas, hacia actividades de su vida cotidiana, también en su evaluación. finalizan los textos elaborando proyectos... familiares. proyectos en la sociedad, para que principalmente... induciéndolo a que reflexione sobre su comportamiento moral en la sociedad. Eso es el cambio que hubo del texto anterior al de las competencias.

E2: Bajo este nuevo enfoque, ¿qué significa enseñar ética y valores?

E1: Para mí, como le dije a mis alumnos. lo primero porque el os van a llevar ética y valores. No vamos a aprender ética y valores si no lo podemos poner en marcha. La materia es... puede resultar poco significativa.... En el entendido de que no le habrá funcionado la materia de Ética si la ve como un recetario de comportamientos ideales. sino mas bien en el entendido de que el muchacho lo inserte dentro de una dinámica de reflexión de su comportamiento. donde les des contrastes. donde les muestre situaciones... en que situaciones puede actuar de manera correcta, de manera incorrecta. porque no me gustan mucho las posturas malincheras, de decirles lo bueno y lo malo, sino que ellos vayan reflexionando, les dejo a ellos que buscan. les pongo vidrios. o les

platico escenas que a mí me han pasado y los presento al final que ellos concluyan, qué harían en esa situación... cosas muy sencillas como las que presentaba, este... cómo se llama? Bueno... Grember, creo k es, donde le ponía situaciones de que pasaría, k haría un muchacho en una situación de que vean robándole dinero a su madre, situaciones de ese tipo, reales o que yo veo en la televisión o en el tele diarios, se los planteo a ellos y escucho, los voy escuchando y de ahí los guío sin que yo les coloque ni moral sino mas, irlos acercando hacia conductas... lo que más beneficie en sociedad, porque entendemos que cada... en un grupo encontramos cincuenta códigos morales distintos y es una materia difícil de darle si no, si queremos violentar su código y orillarlos a que se comporten de otra manera... la materia se va al carajo no?, no funciona

E2: Por último, ¿qué recomendaría para mejorar su práctica docente en la asignatura de ética y valores que imparte?

E1: Yo sugeriría eso en primera... no violentar los códigos de los muchachos, primeramente entenderlos quiénes son, de donde vienen, cuáles han sido... son sus valores en los que se han desarrollado, para que... y después de tener ese conocimiento previo de los muchachos, nosotros, intervenir... no imponiendo modelos ideales porque a los muchachos, en mi experiencia que yo tengo y conocimientos de Psicología que dispongo... les molesta que tu les dirijas, les muestres modelos de comportamiento ideales, sino lo que pueda beneficiarlos... caso de la clase de ayer, donde veíamos familia y pues veíamos situaciones de que como la mamá en el caso en el que interviene el hijo, creyendo que ellos les coartan sus libertad o su derecho a voto, como ir a una fiesta, tomar, desvelarse y los papas no les permiten. Cuando hacemos una práctica y les pongo unos videos, precisamente mostrándoles que lo que hacen las mamás es que como no se comunican muy bien con los hijos, no les dicen que en realidad lo que hacen las mamás es cuidarlos, que no los dejan salir, no es porque no quieren que los pase algo, entonces cuando los planteo, les planteé la

situación, que cuando sus papás no los dejan salir, no es que no quieran que se diviertan, sino lo que hacen es cuidarlos, ahí como que vi algunos cambios de actitud, he... no al cien pero sí en muchos asintieron con su cabeza... manifestando de que: ah! entonces mamá por eso... no es que sea mala, no es que no me comprenda, creo que también la familia no se comunica, no tiene los canales adecuados y entiendo que esta materia no es mía completamente, también es de la familia, también es de la sociedad donde estamos envueltos. Poco puedo hacer si los valores están de cabeza en la sociedad o en la familia misma. Mi intervención podría ser mínima o poco efectiva, entonces creo que la materia como tal, yo la podría parecer, que si la vemos como querer enderezar estos valores o antivalores que son, como poco efectiva o que yo considere que soy yo el coordinador o el dirigente de la formación de valores, cuando es todo un sistema en el que todos debemos estar en la misma sintonía para que funcione...

Entrevistas

Entrevistado (E1):	A-01
Entrevistador (E2):	Lic. Diana Lizbeth Ruiz Rincón
Fecha:	08 de Septiembre de 2011
Contenido:	

E2: La primera pregunta: ¿qué transformaciones han significado para usted la RIEMS?

E1: Bueno yo considero que ha sido una gran transformación porque es un paso de la escuela tradicional a un tipo de escuela este, ya fijándose en las nuevas necesidades sociales

E2: Ok, ¿cómo es trabajar por competencias, entonces?

E1: Em, yo considero que es un reto muy grande, porque, para que funcione en esta, esta nueva reforma es importante el compromiso y las responsabilidades docentes, si no, esto no funciona, porque considero que para lograr el desarrollo de competencias necesitamos el... diferentes medios, es infraestructura, condiciones, un número apropiado de alumnos, tener... contar con todo el material de apoyo, de estrategias didácticas, etc., y no lo no contamos con eso, yo siento que para esta reforma tendríamos que tener un número de 40 alumnos pero estamos trabajando con 52 alumnos si? Y por ejemplo un maestro de 40 horas tiene que trabajar con, aproximadamente cuatrocientos cincuenta alumnos si? porque tengo que llevar nueve o diez grupos porque las horas de reserva son muy pocas, entonces para todo lo que exige esta nueva reforma se necesitan otro tipo de condiciones que no existen.

E2: El papel del docente se ha transformado, ¿cómo?

E1: Yo creo que eso es fundamental, se ha... debe de... se ha transformado, porque ya no es el docente tradicional, que suele repetir contenidos, sino ya es la necesidad de un docente actualizado y sobre todo comprometido. Yo retomo mucho lo que son los valores porque yo considero que si el maestro no tiene el compromiso realmente de lograr

el desarrollo de la competencia de sus compañeros de sus alumnos, va a ser muy difícil lograr los objetivos de la RIEMS porque realmente las condiciones con las que contamos no son las correctas, entonces yo considero que si el maestro pone todo su empeño, si podemos lograr cambiar, un cambio de mentalidad para el logro de competencias.

E2: Muy bien, ¿cómo definiría su participación en la reforma?

E1: Siento que es fundamental como ya te había comentado, es fundamental porque es mi trinchera ¿no? podrán haber carencias pero no me puedo quedar quejándome, sino necesito acciones y sobre todo me preocupa las exigencias sociales son muchas y siento que tengo esa responsabilidad de desarrollar esas competencias y buscar los medios para que ellos lo logren.

E2: Continuando con las preguntas, ¿Cuáles son las diferencias que usted encuentra entre el programa de estudios anterior y con el que trabaja actualmente la asignatura de ética y valores que imparte?

E1: Se, es muy práctico, en este nuevo programa trata de identificar las capacidades de los alumnos ¿no? Cosa que antes no se miraba, entender que también hay diferentes formas de aprender, diferentes formas de, diferentes inteligencias, como cada día se toma más en cuenta en consideración este, las condiciones del alumno, sus características, relacionarlo más con su, relacionamos más los contenidos, la escuela con su realidad.

E2: Bajo este nuevo enfoque, ¿qué significa enseñar ética y valores?

E1: Hay tremendo, una gran responsabilidad, porque la ética y los valores son clave y como repito la palabra fundamental para que un alumno logre desarrollarse en esta sociedad ¿verdad? Y logre desarrollar esas competencias porque si queremos, queremos personas íntegras, personas que se desarrollen. No solamente que sean responsables en sus actividades, desde el ámbito donde se

encuentren sino que sean personas aptas, personas inteligentes, personas creativas ¿verdad? personas con iniciativas pero sobre todo... y que desarrollen su potencial porque cada alumno tiene su potencial, pero lo más importante que sean felices

E2: Por último, ¿qué recomendaría para mejorar su práctica docente en la asignatura de ética y valores que imparte?

E1: Hacer conciencia, hacer conciencia de la responsabilidad que tenemos como docentes, esforzarnos... esforzarnos para aprender cada día más, reconocer errores, aprender, estar actualizados y sobre todo amor a lo que haces, como dice la materia valores y el valor fundamental pues uno de ellos es el amor a lo que hago, y pues amar mi práctica docente.

Entrevistas

Entrevistado (E1):	B-05
Entrevistador (E2):	Lic. Diana Lizbeth Ruiz Rincón
Fecha:	06 de Septiembre de 2014
Contenido:	
E2:	La primera pregunta: ¿qué transformaciones han significado para usted la RIEMS?
E1:	Luego me cambié para ser interina... entonces me tocaba estar en distinto salón, entonces ese es el problema, entonces yo no tengo como que referente de comparación, o sea si puedo decir, si yo veo que es lo mismo, excepto como se integra la asociación, pero de ahí yo digo que es lo mismo.
E2:	O sea la diferencia que me podrias este... así sintetizar, es he... no tanto en el contenido o en la estructura, sino en cómo se entregan los... los reportes, mm este... cambió la formatearía... o sea sería...
E1:	Si, de hecho el contenido en Ética I creo que sí cambió, por lo que he escuchado, Ética I la verdad es primera vez que doy, entonces...
E2:	Entonces también tiene que ver el hecho de que es reciente su participación como docente en estas asignaturas, también es importante este... mencionarlo. Entonces, cómo sería o cómo definirías el trabajo por competencias, tú como docente: ¿Cómo es trabajar por competencias?
E1:	Ya, eh para mí el hecho de trabajar en competencias, de alguna manera me ha dado como que una visión de cómo tener que trabajar actividades en el salón de clases, de ir relacionándolos con otros temas y sobre todos con aspectos de la vida cotidiana, por ejemplo en Ética uno, la primera parte es prácticamente conceptual, empezamos abordando el concepto de Ética, y cómo se relaciona con la Filosofía, y cosas de moral, códigos morales, y de alguna

manera con las ramas de la filosofía, entonces trabajar eso en competencias, cuesta un poco más, porque la competencia que más puedes desarrollar es cómo se expresa y cómo de alguna manera opina... no? Es más en ese nivel conceptual, ahora cuando nos pasamos a la parte práctica y cómo relacionarlo con la vida cotidiana, es cómo vives tu los valores y ahí es donde empieza el problema de trabajar en competencia con los alumnos porque los ejemplos son prácticos, tu sabes, como por ejemplo decir en qué momento lo estás poniendo... o tienes una actitud de Ética en qué momento estás... en el alumno es típico el ejemplo de que sabe que como norma o como código, entre los estudiantes, pues hacer la tarea por sí mismo, es un valor ético, y este entonces empiezas a poner el ejemplo de que... es pues... tu ya conoces lo que es correcto e incorrecto y qué opción tomas, y entonces empieza la decisión y hacia dónde te vas, esa parte que es más práctica, en este sentido, no cuesta mucho pero tampoco vemos un resultado en que el alumno ya dejó de copiar solo porque ya le dijiste o porque ya entendió cual es la reflexión ética, y ahí es donde entra la crisis de que bueno y ¿cómo veo los resultados?

E2: Y ahí nos posesionamos por ejemplo con lo que dice Nietzsche, lo que está más allá del bien y del mal, o sea no? yo sé lo que está bien yo sé lo que está mal, sin embargo mi actuar sigue estando enfocado quizá hacia el lado no tan positivo no? de los estándares sociales, el... en ese caso, en el entendido de que... este... tu desempeño como docente es reciente, eh podrías no ser... utilizar por ejemplo analogías con... tu participando como alumna, en tu proceso educativo, cuando eras alumna este y ahora que eres docente... ehh, **¿cómo se ha transformado el papel del docente?**

E1: Bueno, en el momento en que yo empiezo a ser docente, porque es prácticamente ahorita, me siento que estoy sin terminar, y...nueva ya impartiendo la materia de Ética, de alguna manera

conozco los temas en general, porque en Orientación también vemos valores, pero la forma en que los abordamos es totalmente distinta, en Orientación es más este más, pues un poco práctica... pero en ética, pues ya tienes, primero, o yo tengo la idea no sé, de que primero tienes que manejar bien la parte conceptual, porque digo si no sabes definir qué cosa es un valor... cómo te vas a dar cuenta o cómo lo vas a poner en práctica, y entonces este... de alguna manera yo he empezado a ser docente empírica, trato de retomar por supuesto como tú dices como analogía mi formación, como lo vi yo, como lo tengo que poner en práctica, y si he tratado de cambiar, por supuesto he cambiado generalmente esto por distintas actividades, o distintas formas de abordar las actividades, no todo es expositivo, no todo es tampoco solo trabajo de equipo, ni todo tampoco va a ser ensayo, ni sólo el examen, yo sí aplico examen en ética aunque a veces estoy en el dilema de que será o no será, por la cuestión práctica y todo ese tipo de cosas, pero a veces siento que es necesario porque de nada nos sirve decir que somos éticos o que somos virtuosos en algún valor cuando no sabemos ni siquiera lo lleva, o por ejemplo si sabes que para tomar decisiones tienes que razonar, pero hasta ahí, ya no te vas más allá en los ámbitos donde... que influyen a uno para tomar decisiones o que de alguna manera, este tengas en cuenta cuales son los procedimientos o casos para llegar a una buena decisión, pero si te digo como docente yo no sé si estoy trabajando en competencias lo único que sé es que de alguna manera trato de no caer tanto en lo repetitivo, en lo monótono, en lo cotidiano y este... si le doy algún valor al hecho de que vea que leen, que investigan, y que pongamos en práctica la discusión en el grupo dependiendo del grupo también, es por ejemplo el 2º "A" que es Ética Dos que imparto ahorita, son alumnos repetidores, entonces con el alumno repetidor es un poquito más difícil trabajar uno, este por su condición de

hábitos de estudio que tiene y otra porque como ya vieron la materia, entonces ya se les hace repetitivo, ya dicen otra vez lo mismo... y entonces por esa razón... entonces sí es un poquito más difícil, por supuesto copiamos modelos de los maestros que hemos tenido, yo he tratado de retomar lo mejor de todos los maestros que me han tocado ahorita estoy tomando una maestría en docencia y de alguna manera me han servido como las técnicas que hemos estado realizando que nos pueden ayudar sobre todo para trabajar las competencias, en el sentido del integrador o del proyecto, no?

E2: Muy bien, ¿cómo definiría su participación en la reforma?

E1: Yo diría que es pasiva, en general. Cuerpos académicos, así existe hay algo que se llama academia que no funciona como tal, por condiciones socioeconómicas, o como te diré... por condiciones laborales, políticas, y todo eso, porque tu maestro de asignatura te quita un montón de cómo te diré... de participación en el sentido de que bien te vas y te toma en cuenta la academia si te invitan ¿no? Así es... Tu no vales tanto en la participación, por ejemplo en este sentido, entonces trabajar en equipo, decir que un proyecto lo vamos a trabajar multidisciplinario, porque así es... es muy complicado de abordar, y este... en cuanto al aula pues yo creo que todos tratamos de ajustarnos pues a las nuevas actividades que te ponen para trabajar en el sentido del Sistema Integrador o de los que hacen proyectos que no siempre te llevan a los avances de puntos, como si probaras... porque va dependiendo de las condiciones del grupo, va dependiendo también de los puntos, que si las presencias de clases, que si la misma acción, una presencia tuya en relación a otra cuestión... y este... y de alguna manera también con lo que implica la planeación, cuando tu planeas enriqueces tu trabajo, cuando tu lo llevas a la práctica, tiene que ser tu estilo y en tu términos, no digamos, cambia un poco... entonces en ese sentido yo siento que yo no he visto cambios en la reforma

de aquí porque a mí me ha tocado...

E2: Pues ya con eso hasta me contestaste la siguiente sobre las diferencias entre el programa anterior y el actual, precisamente...

E1: Aja lo único que si tengo entendió es de que los contenidos de las materia cambiaron un poco, pero solo en orden y en estructura, y creo que suprimieron algunos e incluyeron otros, no conozco el programa anterior, no lo conozco lo único que si se de e las, pero ahí van otros materiales, de los alumnos que están ahorita en 5º semestre, los de Capacitaciones por ejemplo, o materias educativas como el caso, de Ciencias de la Educación, y ahí si se ve un cambio en el programa. Suprimieron Internet y todo esto que es más novedoso, pero te digo, en Ética si no lo sé, es la primera vez que lo llevo

E2: Entonces bajo este nuevo enfoque, ¿qué significa enseñar ética y valores para ti?

E1: Un reto. Un reto muy grande porque este... tu como maestro, enseñar ética y valores es enseñar "el deber ser" prácticamente o así me estoy pos conando ¿no? Enseñar "el deber ser", de alguna manera retomar lo que es la moral y pues tu sabes cómo está ahorita la sociedad actua ¿no? Hablar de un tema dónde estás hablando de que debes de poner en práctica la honestidad, dejar a un lado la corrupción, en el bloque tres empiezas a ver valores, valores democráticos de la democracia y todo eso, entonces inundan los comentarios acerca de que el... del narco tráfico o de este... de que no tranza no avanza o cosas así, entonces sí, si es un reto, es un reto que a veces ni nosotros nos la creemos, porque digo yo voy a seguir educando de cómo deben de comportarse cuando yo también igual y puedo caer en dilemas éticos no? Y las posturas y las posiciones de los dilemas éticos que se pueden producir... también implica un desgaste, es desgastante. A

diferencia de otras materias, es muy subjetivo todo, todo lo que se revisa es subjetivo, y entonces entran tus prejuicios, te tienes que dar cuenta que tu también tienes prejuicios, te tienes que dar cuenta. Y eso es desgastante de alguna manera, y si de alguna forma... no es que no tengamos formación, sino más bien que te sientes inseguro porque de alguna manera no tienes una formación específica o no hay recetas que te digan que realmente tienes que hacer y eso porque nos pasa a todos los docentes en todas las materias, pero en Ética es más acentuado.

E2: Por último, ¿qué recomendaría para mejorar su práctica docente en la asignatura de ética y valores que imparte?

E1: Primero, que los maestros lleváramos una especie de diplomado o alguna especialidad, porque, este...

E2: ¿En qué tema, en Filosofía o en competencias, o en ambas?

Mira en competencias estamos aburridos ya de tantas competencias no?, todas las jornadas académicas siempre recaen en lo mismo, o sea no es tan común de revisar que cosa son competencias genéricas, cuáles son... ni siquiera las disciplinarias revisamos, solo las genéricas, las disciplinarias ya pues se encargan, y luego que como tienes que hacer tu secuencia y siempre terminamos en lo mismo... porque si sistema integrador que si es por plantel, que si... y luego se ha distorsionado toda la información porque mientras unos estamos pensando que si el sistema integrador es lo más importantes y luego lo demás que onda no? Y este creo que en eso, ya sería como que... de nada te sirva hacer una buena secuencia, si en tu práctica, en la clase en sí, no estás dando a conocer nada, o sea nada de la importancia de la materia o del conocimiento, porque luego sí le estamos poniendo atención a la actitud, y también nos equivocamos en la actitud porque estamos evaluando que si te portaste bien o te portaste mal, aunque tengamos que hacer rúbricas, aunque tengamos lo que tengamos que hacer. Pero ciento

que si es mas en la materia en sí, en los contenidos, ahí es donde necesitamos más capacitación, sobre todo como decias tú, en la parte filosófica ¿no?. yo creo que desde mi época ya la parte de la filosofía, dentro de los programas de estudios ya no esta tan presente. Entonces si desde mi época que no estábamos trabajando en competencias, nos costaba un poco entender la filosofía, porque cuesta entender la filosofía es pensamiento más abstracto... entonces imagínate, bueno no, no te va a tocar ver una parte de la clase donde estamos hablando de la filosofía porque ya andamos adelantando, pero ver a cara de angustia de que no entienden que no, no, no... y ni cómo entender ¿no? Qué es la Epistemología, que es la axiología y te quedas nada con el concepto así, ese fragmento del texto que te grabaste de memoria pero no va más allá de y yo creo que hasta nosotros como docentes como no tenemos tantos elementos para explicarlos, pues ya así que quede, ya con que me sepa definir que es la axiología, con que me diga en el examen que... o con que yo le pregunte a ver qué es la axiología... y que me diga que es la disciplina o rama filosófica que estudia los valores y la naturaleza de los valores... ya con eso es suficiente, pero no vamos mas allá de...

E2: Muy bien, entonces, me gustaría saber, cuál es tu postura personal respecto a la reforma, para cerrar la entrevista...

Como postura personal, yo creo que es el rechazo al cambio, el rechazo a que de alguna manera estamos viendo que es de origen administrativo, de origen de selección de alguna manera de ir clasificando, que sí que no es discriminativa además a todos los nuevos, hay un rechazo... a veces ni los conocemos de todos hay un desconocimiento en general de la reforma, originado desde que se empieza a elaborar el proyecto de reforma, hay un desconocimiento total, dicen que el maestro participa, pero algunos maestros no han participado y cuando vemos que participan, por

ejemplo ese maestro, hubieron algunos programas de algunas materias, sobre todo de ciencias filosóficas porque son las que se acababan de elaborar... ya viste por selecto, por selecto se van sacando los programas de las nuevas materias, no ya se tenían todos, entonces vemos, los primeros están bien elaborados en el sentido que te dan bien su competencia, como se relacionan... ni siquiera el programa prestado... está especificando cuál es la relación de las competencias genéricas y cuál de las competencias disciplinarias o qué contenidos este... vas a abordar en cuanto actitudinales..., ya ni siquiera ellos, ya no están... ahí es donde entra la participación del docente, ya le están responsabilizando al docente no? No que este programa está hablando de Tabasco ¿no? Este programa está hablando de Chiapas y así ¿no? Y entonces empiezan a ver dónde va a terminar esto que esa es la responsabilidad del docente.

4.3.3 Análisis e interpretación

La realización de las entrevistas nos ha permitido conocer más abiertamente al sujeto-docente, la percepción que tiene de la RIEMS y de la asignatura que imparte. La información proporcionada por los docentes encuestados permite conocer distintas posturas respecto a un mismo fenómeno, fungiendo como sitio de posicionamiento los años de experiencia tanto en docencia como en la impartición de la asignatura de Ética y Valores I y II, por lo que cabe señalar que salvo un docente, no hay comentarios respecto al interés de recibir o formarse en los contenidos de la asignatura.

Quedan relegados los contenidos frente a las modificaciones que la reforma plantea. Esto es, en cuanto a las transformaciones que la reforma ha implicado, resaltan el del paradigma educativo, estos es, de un aprendizaje tradicionalista, al aprendizaje centrado en estudiante, a través del enfoque por competencias. En este sentido en términos generales los docentes apelan a la imposibilidad de ejecutar la reforma de manera efectiva en gran medida por los grupos numerosos y la falta de infraestructura.

Por otro lado, el trabajar los contenidos de las asignaturas de Ética y Valores I y II resulta comúnmente difícil para los docentes entrevistados, ya que por un lado son señalados los contenidos tendientes a la subjetividad cuando con la experiencia que cuentan es con la enseñanza de contenidos mayormente objetivos, se habla sobre lo complejo que se traduce el trabajo docente cuando hablan de cómo medir los valores y las habilidades que hay que desarrollar en los alumnos, donde es menester que sepan hacerlo ellos mismos, poniendo en acción la teoría; ello sin que las condiciones permita desarrollar competencias. En este punto, el trabajo del docente de Ética y Valores I y II puede interpretarse como relacionar los contenidos de los temas con la vida práctica de los bachilleres, sin

profundizar realmente en qué es lo que sea la Ética y sus implicaciones en la vida actual.

Lo anterior se relaciona directamente con la transformación del rol del docente en esta reforma, donde encontramos que aunque se reciban cursos respecto a la RIEMS, la transformación no toca de lleno la educación en el aula: el docente ahora comenta que se mueve de su sitio y va hacia los estudiantes, pero que realmente es poca la transformación que perciben; sobre todo considerando que dentro del sistema educativo los grupos mayoritarios juegan un papel determinante, ya que estos permiten o no, que aportaciones individuales de los docentes se sistematicen y lleven a la práctica general de manera consensuada. esto es, que los aportes que cada uno hace desde su espacio de trabajo, el aula con los alumnos, trascienda y se le de continuidad innovando y actualizando los procesos educativos siempre que haya oportunidad.

Por esta razón, las diferencias entre los programas de estudio son más de forma que de contenido, pues si bien se han suprimido algunos temas y actualizado otros, en sí, en relación a los contenidos y a la manera de presentarlos, no han sufrido grandes transformaciones, de acuerdo a lo que en las entrevistas ha sido comentado.

Pero más allá de la reforma, más allá de enseñar bajo el enfoque por competencias, hablamos de la enseñanza de dos asignaturas de corte filosófico, que por su naturaleza fue necesario precisar a los docentes entrevistados la pregunta sobre qué significa para ellos enseñar en el enfoque por competencias Ética y Valores I y II. En su mayoría lo relacionan con juicios de valor dejando de lado los fundamentos éticos de la conducta humana, elementos necesarios para que los jóvenes tengan las herramientas necesarias para comprender, analizar,

comprender y criticar cuáles son las directrices éticas que rigen a nuestra sociedad en la actualidad y porqué. Se relaciona con conceptos como disciplina, conducta y orden, la materia resulta poco significativa pues la ven como un "recetario" de comportamientos ideales: el reto de enseñar el deber ser, donde se señala que es muy difícil enseñar cómo deben ser los jóvenes si el mismo docente no posee dichas características.

Entonces podemos apreciar que desde el posicionamiento del docente, las recomendaciones que éstos plantean es que existan espacios para reflexionar los contenidos de la asignatura, y que los padres participen en la formación de valores en sus hijos; que el maestro esté capacitado y actualizado en los contenidos de su asignatura, y que debe entender que a los jóvenes en esa edad es difícil decirles cómo se deben comportar. El docente debe pues, vincularse más con su propia formación, no sólo en ética y valores que es una rama de la filosofía, sino en filosofía, para no sólo enseñar a los jóvenes conceptos memorizados, que contradice a la reforma, sino que realmente desarrollen habilidades y aptitudes, quizás no necesariamente para dedicarse al estudio o construcción de filosofía, sino que tengan un primer acercamiento, de los sistemas filosóficos.

La realización de las entrevistas nos ha permitido complementar la información obtenida de los cuestionarios aplicados, ya que éstos nos han permitido obtener datos cuantificables e información para análisis que más que contraponerse integra la complejidad del quehacer docente frente a la enseñanza de estas asignaturas de corte filosófico en el marco de la RIEMS.

CONCLUSIONES

Puede concluirse que la RIEMS, cuyo atributo directamente vinculado al presente trabajo son las reformas a los planes y programas de estudio al enfoque por competencias, donde a partir de los primeros acuerdos como el 442, presenta una supresión y omisión del campo disciplinar de las humanidades, considerando de primera instancia la noción de "transversalidad" con que las autoridades educativas han etiquetado a este campo disciplinar y a las asignaturas como ética, estética, lógica y otras; lo que sin lugar a dudas cuestiona la participación de las asignaturas de corte filosófico en la actualidad educativa del NMS en México.

Esta situación, que pone en entre dicho la importancia de la filosofía en la formación de los jóvenes bachilleres, va más allá del simple discurso oficial, ya que con la intención de ser más específicos cabe decir que el COBACH al formar parte de los subsistemas que coordina la DGB en el SCMS imparte, a menos en el BG las siguientes asignaturas de corte filosófico: Ética y Valores I y II, Filosofía y Temas Selectos de Filosofía I y II, originando la interrogantes sobre si ello se deba un mero *continuum*, o existan razones fundamentadas para su defensa.

Lo anterior nos dirige al docente, como la figura en la que cae la responsabilidad de la aplicación de las modificaciones que la reforma conlleva; como parte de las conclusiones que se presentan al finalizar la presente tesis, una de ellas alude al hecho de que en primer lugar, entre los docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y II en los Plantelos 01-Terán y 13-Oriente del Colegio de Bachilleres de Chiapas no se cuenta con ningún egresado del nivel superior con estudios filosóficos, es decir, si bien se cuenta con un perfil profesiográfico requerido, en la realidad los criterios profesiográficos son lo suficientemente flexibles como para posibilitar que administradores de empresa,

geógrafos o literatos impartan asignaturas filosóficas, que requerirían principalmente la participación de profesionales egresados de facultades o escuelas de Filosofía. En segundo lugar, los docentes si bien tienen una idea general del concepto de competencias como el enfoque que permea las transformaciones hechas a los planes de estudio, presentan un amplio desconocimiento en general de la amplitud e implicaciones que la reforma significa, lo que conlleva a una merma de participación en los procesos de la reforma; esto es, a través de las estrategias de formación, en el ámbito de lo que a la RIEMS concierne, han participado únicamente como asistentes a cursos de actualización en el tema, sin que ello signifique una profundización en los contenidos, que les permita reflexionar sobre las causas, manejo, enfoques y posibles consecuencias vinculadas directamente con su práctica docente.

Lejos de ello únicamente dos de los once docentes con quienes se tuvo contacto a través de cuestionarios y entrevistas, manifestaron haber participado más activamente en la reforma, mediante el diseño del programa de estudio de su asignatura y la guía de didáctica de Ética y Valores I, sin embargo, revelan que su participación fue más bien como adaptadores de los contenidos, sin que ello implicara o conllevara a una revisión profunda de los contenidos ni a la realización de una propuesta para su modificación.

Otra de las conclusiones a las que hemos llegado atañe a la forma en cómo se perciben los docentes, quedando de antemano esclarecida la percepción que de la reforma tienen, en el sentido que le otorga, apreciándola en términos generales como una más de las reformas que sexenio tras sexenio sufre la educación en México, sin que se consideren las particularidades de cada contexto o subsistema. Este punto, con el objeto de ampliarlo más, refiere de acuerdo a los comentarios de los docentes que, si bien por un lado la estructura de los programas de estudio se ha modificado de acuerdo al enfoque por competencias

en el momento de su aplicación se ven superados por las condiciones de infraestructura, material y número de alumnos, lo que imposibilita una ejecución de calidad, entendiendo como objetivo final el desarrollo de las competencias que atañen la enseñanza de Ética y Valores.

Los docentes entonces comienzan a realizar un trabajo de Autodiagnóstico y autoevaluación: a lo largo de las entrevistas y a través de los cuestionarios el docente comienza a involucrarse con la percepción que de sí mismos tienen respecto a la reforma. Ello nos lleva primero desde un discurso retomado del discurso oficial, donde indican ser los actores principales de la reforma, sin que ello llevara necesariamente a tener un conocimiento consciente de lo que significan tales aseveraciones, posteriormente fue teniendo lugar una conciencia más real de lo que significa ser docente a partir de esta reforma. Inicialmente la reforma propone la profesionalización de los servicios educativos, incluyendo la formación docente llevada a cabo a través del PROFORDEMS, donde en el marco de las estrategias de formación, éste programa pretende dar las herramientas necesarias para que el docente esté en condiciones de "enseñar por competencias". Sin embargo, pese a "ser actualizado" en cada generación, sigue sin modificar lo que el acuerdo 447 señala respecto a los campos disciplinarios, el Programa del Diplomado de la 5ª Generación para docentes, no considera aún la inclusión de las Humanidades ni las modificaciones que ello conlleva, lo que nos dirige a concluir a su vez que, pese a los "esfuerzos de profesionalización de los docentes" los contenidos no cambian con la misma velocidad que las modificaciones que van surgiendo, agregando a ello que de los docentes investigados, sólo uno manifiesta haber cursado el Diplomado en competencias docentes en el nivel medio superior, pero por que fue obligatorio dado que también presta sus servicios para las Preparatorias del Estado.

En este sentido, otra conclusión a la que se llegó luego de revisar las estrategias de formación está relacionada con la enseñanza de ética y valores, contenido dejado de lado, y en el que únicamente un docente, el de más reciente ingreso, manifestó la necesidad imperiosa de contar con formación relativa al contenido de la asignatura, esto es señalando que básicamente se trata en la materia de que los estudiantes memoricen conceptos, ya que el tiempo para desarrollar los contenidos no es el suficiente por las particularidades de la asignatura, lo más plausible es optar por que "se aprendan" los conceptos de las categorías axiológicas. Este elemento bien podría contraponerse con lo que la reforma procura, que es que el aprendizaje se centre en el alumno, y sea éste quien desarrolle sus propios contenidos y conceptos, asesorados y guiados únicamente por el docente quienes, retomando la percepción que de sí mismos tienen frente a la RIEMS, se perciben mayormente como ejecutores de programas, donde no cuentan con los espacios y las posibilidades, por la mecánica de trabajo y las condicionantes de los grupos dominantes, para realizar cambios al contenido permitiendo que la enseñanza de la Ética y los Valores trascienda los espacios del aula, transfiriéndose de esa manera a la vida de los estudiantes. Se concluye también que la percepción que de sí mismos tienen frente a la reforma no considera que la asignatura de Ética y Valores sea la única mediante la cual pueda ser definida, ya que imparten otras asignaturas, contándose también con docentes que no forman parte solamente de la Academia de Ciencias Sociales sino que comparten con Comunicación, derivándose de ello que imparten a su vez asignaturas de otras disciplinas.

Este punto nos acerca a la conclusión sobre qué sea, significativamente hablando enseñar ética y valores, ya que la enseñanza de contenidos filosóficos requiere un conocimiento más profundo de la materia, y los docentes no cuentan con ese perfil impidiéndoles desarrollar las unidades de una manera más integral, es necesario tener conocimientos del campo disciplinar de la filosofía para darle sentido a su práctica, no sólo para entender la reforma, sino para transformarla.

Entonces el docente, al no darle sentido a su práctica, no participa y no se siente integrado, ni preocupado, ni en su formación ni en la importancia del contenido de las asignaturas Ética y Valores I y II. Sobre todo en el punto en el que se trata de enseñar por competencias, definiéndolo en términos generales como algo deben aprender a hacer los bachilleres, sin embargo en la práctica esto no supera los espacios del aula, no trasciende a la vida de los estudiantes.

Hubo incluso un docente que, al realizar el trabajo de campo se negó inicialmente a participar en la investigación, alegando que había sido contratado para dar clases y no para contestar entrevistas, transgrediéndose sus derechos como trabajador, y solicitando para tal efecto que su superior le diera la indicación preferentemente de manera escrita. Como resultado de ello, el cuestionario fue completado en un 70%, sin embargo permaneció si acceder a ser entrevistado mediante grabación de audio, y cuándo fueron cuestionados sus motivos, se dio la media vuelta y entró al aula. Lo anterior, arroja un importante elemento de análisis sobre qué tipos de sujetos están encargados de enseñar a los jóvenes, los valores éticos y qué correspondencia pueden observar los estudiantes entre lo que "cita el contenido de la asignatura" respecto al comportamiento del docente.

La siguiente conclusión a la que hemos llegado, respecto al contenido de la asignatura de ética y valores, es que haciendo la comparación con su predecesor inmediato localizado, pudimos observar que una de las diferencias de más sobresaliente es la reducción contenido a través de las Unidades, esto es, si bien se ha expuesto en la tesis en qué consisten, explícitamente las diferencias, podríamos entonces concluir que contenido los programas de estudio de Ética y Valores se mantienen igual, salvo la supresión de dos unidades y la transferencia de unidades del primer al segundo nivel de la asignatura. Por lo que en términos generales los programas no sufrieron transformación significativa alguna, lo que nos lleva a concluir a su vez que no hubo fundamentos epistemológicos de base

para proponer una adecuación o reestructuración de los contenidos, es decir, el cambio fue a nivel de forma.

Recapitulando entonces, las conclusiones respecto a las estrategias de formación, un solo docente menciona que es necesaria formación en la asignatura, ya que el sentido que dan a su práctica debe ir más allá que el cumplimiento del llenado de las secuencias didácticas y reportes de rubricas, o de la definición del tema integrador, pues lo que sucede es que la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior en el estado de Chiapas, refiere a un desconocimiento de su importancia y trascendencia, por la falta de un referente educativo en el nivel superior, que se encuentre egresando profesionales de la carrera de filosofía. Es decir, sin estudiantes, profesores y filósofos en el medio educativo en el Estado la dignificación defensa de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior se vería seriamente comprometida en el caso de que alguna política pública educativa golpee nuevamente los intereses de la filosofía por construir sujetos pensantes, críticos y reflexivos de nuestra realidad.

Actualmente el estado que guarda la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres de Chiapas podría definirse como inconsistente e irrelevante. Inconsistente dado que el esfuerzo que pocos docentes realicen por su formación o la adecuación de los contenidos a la realidad, se ven sofocados frente a las demandas de los requerimientos administrativos y a fuerzas de grupos académicos hegemónicos que ven a las asignaturas de Ética y Valores como "de relleno" sin mayor mérito que el de ser cedidas a otros docentes. Mientras que es irrelevante dado que hay un desconocimiento generalizado de la importancia de la enseñanza de la filosofía y sus ramas en el NMS, no se trata pues de llenar un currículo, o de enseñarles a los estudiantes a "portarse bien", deben pues contar con fundamentos éticos para la consolidación de su ser en la sociedad.

Por fortuna existen grupos, asociaciones y organizaciones que velan por la defensa de la Filosofía no sólo en México sino en el mundo. Empero, dada la situación que se presentó en 2008 con la RIEMS el Observatorio Filosófico de México comenzaría un movimiento que a nivel nacional permitiera la dignificación de las disciplinas filosóficas y la defensa de su permanencia y promoción en las currículas de los subsistemas del SNB, haciendo hincapié en que su propuesta ubicaba a la filosofía como un campo autónomo y de formación humanística tan importante como la enseñanza de la química, la física o el inglés, no permitiendo fuese suprimida o considerada transversal; colocando también en riesgo a aquellos egresados o que están por egresar de sus estudios superiores en filosofía, que se incorporen las materias filosóficas en la Educación Media Superior evitando la simulación, es decir, que tengan un carácter aleatorio y que se reforme el contenido y la docencia de la filosofía adecuándola a las necesidades del país y de los jóvenes que cursan ese nivel de estudios.

A este respecto el 14 de Noviembre de 2011, a las 2:05:31 PM, aproximadamente, fue publicado en la página oficial del SEMS un texto que a título dice: "Impulsan SEP, UNESCO y ANUIES competencias filosóficas para coadyuvar en el crecimiento humano de los jóvenes" y que en síntesis se refirió a un Foro donde se tocarán el estudio de las competencias filosóficas en el bachillerato y se discutirá la visión en torno a la lógica, la ética, la estética y la filosofía de la ciencia, elementos fundamentales para que los jóvenes desarrollen su capacidad en la comprensión de argumentación de ideas, en el análisis y desarrollo de su juicio en torno a los asuntos que le interesan, así como en la creación de instrumentos conceptuales.

Para cerrar la conclusión, y tomando en consideración los hechos presentados, respecto a la RIEMS y su aplicación a los Programas de Estudio de Ética y Valores I y II, así como a la profesionalización docente, éste último punto,

en relación a conocimiento y dominio de la asignatura existe una necesidad suplementaria de incrementar los cursos de formación y actualización filosófica, por lo que, y ya que en el objetivo de continuidad se marco que los resultados de esta investigación permitirían *fundamentar la necesidad de construir nuevas herramientas que les permitan a los docentes de estas asignaturas mejorar su práctica y aumentar una participación activa y reflexiva sobre el papel de la filosofía en la realidad social en Chiapas.*

Se cuenta actualmente en el Estado de Chiapas con un Diplomado en Introducción a la Filosofía promovido por la UNACH a través de la Facultad de Humanidades Campus VI, con una duración de 4 meses y que ampara un valor curricular por 160 horas, y en cuyo contenido figuran los siguientes Módulos: Lógica, Epistemología, Metafísica, Ética, Estética, Antropología Filosófica, Filosofía Mexicana Contemporánea, y Filosofía y Posmodernidad. De igual manera, también el Estado de Chiapas cuenta ya con la Licenciatura en Filosofía, ofertada por la Universidad Autónoma de Chiapas, para la formación de profesionales en filosofía que se desempeñen en la docencia en el nivel básico-medio superior y superior, así como en investigación, asesorías gubernamentales, publicación de libros, artículos y ensayos relacionados con aspectos filosóficos.

Por lo que sirva a manera de propuesta la implementación de cualquiera de los dos programas para el fortalecimiento de la profesionalización de los docentes que en la actualidad se encuentran impartiendo las asignaturas de corte filosófico, así como la formación de futuros profesionales para ser contemplados en la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Colegio de Bachilleres de Chiapas. (2011). *Bachillerato Intercultural*. Recuperado el 04 de Octubre de 2011, de Dirección General, Colegio de Bachilleres de Chiapas: <http://www.cobach.edu.mx/principai/intercultural>
- Tuning America Latina. (2011). *2011-2013 Innovación Educativa y Social*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2011 de Tuning America Latina: <http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia>
- Alonso Salas, Á. (2009). *¿Por qué es importante la enseñanza de la filosofía en México? Diez momentos importantes de la reflexión filosófica en nuestra nación*. Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx>
- Alonso Salas, A. (07 de Abril de 2009). *Acuerdo 442: Una reforma "Pirata"*. Recuperado el 20 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://ofmx.com.mx>
- Alonso Salas, Á. (2010). *Cinco razones por las que la enseñanza de la estética en el nivel medio superior debe continuar en el campo curricular*. Recuperado el 20 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://ofmx.com.mx>
- Alonso Salas, Á., Ratto Cerrichio, C., & Román Palacios, L. S. (28 de Mayo de 2010). *Por una reivindicación de la enseñanza de la estética en el CCH: Enseñ-ARTE, una propuesta de formación docente*. Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: http://www.ofmx.com.mx/documentos/doc/Enseñ_ARTE_una%20propuesta%20de%20formación%20docente.doc
- Asociación Filosófica de México ; Asamblea Nacional de Representantes. (21 de Noviembre de 2008). *Declaración Por la Filosofía*. Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://ofmx.com.mx>
- Bachillerato, D. G. (s f.). *Perfiles profesionales (Componente de Formación Básica)*. Recuperado el 06 de Abril de 2011, de Profesiogramas: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/profesiogramas/profesiogramas.html

- Belio Martínez, D. E. (28 de Mayo de 2010). *Pertinencia de la enseñanza de los valores en la Ética, como una disciplina básica de la Filosofía*. Recuperado el 20 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico Mexicano: www.ofmx.com.mx
- Beltrán Ugarte F. (1996). La Experiencia de CONALEP en la educación basada en normas de competencia laboral. En *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia* (pág. 103). México: Noriega Editores.
- Brossard, L. (septiembre-octubre 1999). Construir competencias: todo un programa. *Vida pedagógica* 112 , 13.
- Camacho Crispin, M. A. (s.f.). *La enseñanza de la Filosofía no es un asunto de existencia*. Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx>
- Castillejos Ruiz, A. I., & Romero Alfaro, K. I. (Abril de 2006). Estudio de Caso sobre las estrategias didácticas utilizadas en la asignatura de Ciencias de la Educación en el 5º Semestre Grupo E, en el Colegio de Bachilleres de Chiapas. Plantel 13. Tesis . Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. UNACH. Facultad de Humanidades, Campus VI.
- Castillejos Ruiz, A. I., & Romero Alfaro, K. I. (Abril de 2006). Estudio de Caso sobre las estrategias didácticas utilizadas en la asignatura de Ciencias de la Educación en el 5º Semestre Grupo E, en el Colegio de Bachilleres de Chiapas. Plantel 13. Tesis . Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. UNACH. Facultad de Humanidades, Campus VI.
- Cerril, M., Cox María, C., Lemaitre, J., & Rovira, C. (2003). La reforma de la educación media. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pág. 31). Santiago: Editorial Universitaria.
- Chan, D. M. (3 de Febrero de 2010). *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. Recuperado el 02 de Agosto de 2011, de La formación por competencias en el nivel educativo medio superior: la sinergia. Revista No 3: <http://bdistancia.eccesad.org.mx/contenido/numeros/numero3/Artporinvitacion.html>
- COBACH. (Julio de 2010). *Ética y Valores I*. (DADGB, Ed.) Recuperado el 04 de Octubre de 2011, de Programas de Estudio: <http://www.cobach.edu.mx/programasPDF/1erSemestre/EticaYValores1.pdf>

- COBACH. (Julio de 2010). *Ética y Valores II*. (DGB/DCA/07-2010. Ed.) Recuperado el 26 de Octubre de 2011, de Programas de Estudio: <http://www.cobach.edu.mx/programasPDF/2oSemestre/EticaYValores2.pdf>
- COBACH-GOBIERNO DEL ESTADO. (s.f.). *Colegio de Bachilleres de Chiapas*. Recuperado el 7 de Mayo de 2011, de Historia: <http://www.cobach.edu.mx/principal/historia>
- COBACH-GOBIERNO DEL ESTADO. (2010). *Colegio de Bachilleres de Chiapas*. Recuperado el 7 de Mayo de 2011, de Misión, Visión y Valores: http://www.cobach.edu.mx/principal/vision_mision_valores
- Colegio de Bachilleres (1973). *Colegio de Bachilleres*. México: Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Bachilleres de Chiapas. (2011). *Bachillerato General*. Recuperado el 11 de Octubre de 2011, de Dirección General, Colegio de Bachilleres de Chiapas: http://www.cobach.edu.mx/principal/bachillerato_general
- Colegio de Bachilleres de Chiapas. (Julio de 2010). *Ética y Valores I*. Recuperado el 11 de Octubre de 2011, de SEP, Series Programas de Estudio: <http://www.cobach.edu.mx/principal/programas>
- Colegio de Bachilleres de Chiapas. (2011). *Programas de Estudio*. Recuperado el 11 de Octubre de 2011, de Colegio de Bachilleres de Chiapas, Dirección General: <http://www.cobach.edu.mx/principal/programas>
- CONALEP (12 de Mayo de 2011). *Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado el 05 de Agosto de 2011, de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica: http://www.conalep.edu.mx/wb/Conalep/sist_nal_de_bach
- Concha Leal, F. J. (28 de Mayo de 2010). *El Entorno de la Enseñanza de la Filosofía en el Colegio de Bachilleres del D.F.* Recuperado el 20 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: http://www.ofmx.com.mx/documentos/doc/PONENCIA_III,_IF_UNAM.doc.final.doc
- Cortés Rojas, G. (s.f.). *Tesis sobre la necesidad de la Filosofía en la Formación Profesional*. Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx>

- De Anda Munguía, M. L., Domínguez Chávez, H., Flores Zepeda, M., & Medina Martínez, S. R. (1994). *El perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*. Tuxtla Gutiérrez: COBACH-SECH.
- de la Campa, Shirley Florencia. (s.f.). *El Sentido de la Enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato: Filosofía ¿para qué?* (A. M. IXTLI, Ed.) Recuperado el 25 de Octubre de 2010. de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx>
- DeSeCo. (2005). *The definition and selection of key competencies Executive Summary*. OCDE.
- DGB-SEMS. (2010). *Dirección General de Bachillerato*. Recuperado el 12 de Agosto de 2011 de Competencias del Bachiller: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/pdf/cg-e-bg.pdf
- DGB-SEMS. (2010). *Dirección General de Bachillerato*. Recuperado el 12 de Agosto de 2011. de Profesiogramas: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/profesiogramas/profesiogramas.html
- DGB-SEMS. (2011). *Dirección General de Bachillerato*. Recuperado el 12 de Agosto de 2011. de Mapas Curriculares: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/mapas_curriculares.html
- DGB-SNB-SEP. (2011). *Dirección General de Bachillerato*. Recuperado el 12 de Agosto de 2011. de Información Académica: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio.html
- DGCFT/SEMS/SEP. (2011). *DGCFT*. Recuperado el 04 de Agosto de 2011, de Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo. http://www.dgcft.sems.gob.mx/quienesomos.php?idcont=menu_pre111
- DGE CyTM/SEMS/SEP. (2011). *DGEC yTM*. Recuperado el 07 de Agosto de 2011. de Dirección General en Educación en Ciencia y Tecnología del Mar: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Direccion_General_de_Educacion_en_Ciencia_y_T
- DGETA/SEMS/SEP. (2011). *DGETA*. Recuperado el 04 de Agosto de 2011. de Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria: <http://www.dgeta.oaxaca.edu.mx/6a.htm>

- DGETI/SEMS/SEP. (17 de Mayo de 2010). Recuperado el 04 de Agosto de 2011, de Dirección General de Educación Técnica Industrial: http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=85
- Diario Oficial de la Federación. (21 de Octubre de 2008). *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2011, de Documentos y Archivos relacionados a la RIEMS: <http://www.ofm.com.mx/ofm/documentos.html>
- Diario Oficial de la Federación. (29 de Octubre de 2008). *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Recuperado el 24 de Agosto de 2011, de Documentos y Archivos relacionados a la RIEMS: <http://www.ofm.com.mx/ofm/documentos.html>
- Diario Oficial de la Federación. (23 de Junio de 2009). *ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447*. Recuperado el 16 de Octubre de 2011, de Documentos y Archivos relacionados a la RIEMS: <http://www.ofm.com.mx/documentos/pdf/Acuerdo%20488%20modificaci%C3%B3n%20a%20los%20442,%20444%20y%20447.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? (MiSielo, Ed.) *Perfiles educativos*, 28 (111), 36.
- DÍAZ Barriga, Á. (1984). La teoría curricular y la elaboración de programas. En Á. DÍAZ Barriga, *Didáctica y currículo* (págs. 31-59). México: Nueva mar.
- Dirección General de Bachillerato. (2005). *Lineamientos de orientación educativa. Serie de información básica 5*. México: DGB.
- Dirección General de Bachillerato. (2011). *Profesiogramas*. Recuperado el 14 de Noviembre de 2011, de perfiles Profesionales (Componente de Formación Básica): http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/profesiogramas/rev05-profesiograma-cfbasica-2011.pdf
- Dirección General de Bachillerato. SEP (Mayo de 2004). *Ética y Valores I. Series. Programas de Estudio*. Distrito Federal, México. DGB

- Dirección General de Bachillerato, SEP. (Diciembre de 2004). Ética y Valores II. *Serie: Programas de Estudio*. Distrito Federal, México: DGB.
- Dirección General de Bachillerato. SEP. (Diciembre de 2006). Filosofía. *Serie: Programas de Estudio*. Distrito Federal, México: DGB.
- Dirección General de Bachillerato-SEP. (S/F). *Material de Apoyo a Docentes del Bachillerato General*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2011, de Material de Apoyo para Docentes, Información Académica: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/materialdeapoyo.html
- Gentilo, P., & Bencina, R. (Septiembre, 2000). Construir competencias. *El Arte de Construir Competencias*, 19-31.
- González Flores, M. P., & al., E. (2008). *Panorama actual de los programas de educación media superior ofrecidos a distancia por instituciones públicas federales*. México. SEP
- González Maura, V., & González Tirados, R. M. (15 de Agosto de 2007). *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2011, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.ricoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Hernández Rincón, B. (Diciembre de 2005). Tesis. *Manual de funciones para los directores de los planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: UNACH. Facultad de Humanidades, Campus VI.
- Herrera Rodríguez, L. D. (Agosto de 1998). Tesis. *Experiencias profesionales en el Colegio de Bachilleres de Chiapas, Plantel 01. Memoria de practica profesional*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: UNACH. Facultad de Humanidades, Campus VI.
- IXTLI, A. M. (18-20 de Noviembre de 2008). *Reflexión en torno al lugar que ocupa la Enseñanza de la Filosofía en las Actuales Reformas Educativas y en el Proyecto de Bachillerato Universal*. Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx>
- Medina Martínez, S. R. (1996). *Educación y modernidad: el bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio*. San Luis Potosí, México: Ed. Universitaria Potosina.

- Mendoza Pérez, B. & Moguel Espinosa, J. L. (Abril de 2005). Tesis *La incidencia de la administración escolar en el funcionamiento del Colegio de Bachilleres de Chiapas Plantel 27. de la colonia Cristóbal Obregón del municipio de Villaflores, Chiapas. Estudio de Caso*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: UNACH, Facultad de Humanidades, Campus VI.
- Mexicano, O. F. (Noviembre de 2010). *Obsevatorio Filosófico Mexicano*. Recuperado el 13 de Febrero de 2011, de Obsevatorio Filosófico Mexicano
- Morado, R. (23 de Agosto de 2008). *La Enseñanza de la Filosofía en la Reforma de la EMS*. Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México. <http://ofmx.com.mx>
- Nebot López, M. J. (1999). *La selección de personal: guía práctica para directivos y mandos de las empresas*. España: Fundación Confemetal.
- *Núcleo de Cocociminetos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM*. (2001). México: UNAM.
- OAGER - Excmo. Ayuntamiento de Salamanca. (2011). *Perfil Profesional*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2011, de RedLaboral: <http://www.redlabora.net/descargar-Definicion-del-perfil-profesional-90.html>
- Observatorio Filosófico de México. (20 de Junio de 2011). *Demandas del Observatorio Filosófico de México ante la Secretaría de Educación Pública sobre la Educación Media Superior*. Recuperado el 04 de Agosto de 2011, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx/>
- Observatorio Filosófico de México. (15 de Febrero de 2011). *Primer Diagnostico sobre la situación de la Filosofía en la Educación Media Superior*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2011, de OFMX - Documentos y Archivos relacionados con la RIEMS: <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html>
- Observatorio Filosófico de México. (2010). *Situación Actual de la Filosofía en la Educación Media Superior. -a la comunidad filosófica nacional-*. Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx>
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las Competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. España: Consejería de Educación de Cantabria.

- Pérez, O. (s.f.). *Informe sobre el Estado Actual de la Reforma a la Educación Media Superior*. (A. M. IXTLI, Ed.) Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx>
- PERRENOUD, P. (2010). Construir las competencias. ¿es darle la espalda a los saberes? *Educación 2001* (178), 13.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Prado Solís, I. (Marzo de 2000). Tesis. *Práctica Docente en la Escuela Preparatoria Diurna Arriaga. Memoria de práctica profesional*. Tuxtla Gutiérrez. Chiapas. México: UNACH, Facultad de Humanidades, Campus VI.
- *Programa nacional de formación de profesores en la educación media superior Documento de trabajo*. (2007). México: SEMS.
- *Propuesta SEP*. (29 de Abril de 2009). Recuperado el 17 de Noviembre de 2011, de Observatorio Filosófico por la Defensa de la Filosofía: <http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/PropuestaSEP290409.pdf>
- Rocha Pérez, M. (11 de Junio de 2011). *Las humanidades y la barbarie de la RIEMS* Recuperado el 04 de Agosto de 2011, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx/>
- Rodríguez Villafuerte, A. L. (28 de Mayo de 2010). *Filosofía y educación. Propuestas para una educación de calidad en el nivel medio superior*. Recuperado el 20 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx/documentos/doc/Propuestas%20para%20una%20educación%20de%20calidad%20en%20el%20nivel%20medio%20superior.doc>
- Roque Rodríguez, M. (Noviembre de 2005). Tesis. *Programa de Desarrollo Institucional de la Escuela Preparatoria No. 2 del Estado, de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2004-2007*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas México: UNACH, Facultad de Humanidades, Campus VI.
- Ruiz Quiroz, A. C. (s.f.). *Reforma del Bachillerato y Filosofía*. Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México. <http://www.ofmx.com.mx>

- SACRISTÁN, J. G. (1998). *El currículo. una reflexión sobre la práctica* (7a reimpresión ed.). Madrid, España: Morata.
- Sánchez Rivera, V. (28 de Mayo de 2010). *¿Las competencias son un método o una finalidad educativa?* Recuperado el 20 de Octubre de 2010 de Observatorio Filosófico de México: http://www.ofmx.com.mx/documentos/doc/VirSa_Método_o_finalidad.doc
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). *Historia de la Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado el 05 de Agosto de 2011, de subsecretaría de Educación Media Superior: <http://www.sems.gob.mx/aspnv/detalle.asp?nivel1=1&nivel2=9&x3=595&x4=10&Crit=0&Cve=0&Usr=0&Ss=>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Historia de la Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado el 05 de Agosto de 2011, de subsecretaría de Educación Media Superior: <http://www.sems.gob.mx/aspnv/detalle.asp?nivel1=1&nivel2=9&x3=595&x4=10&Crit=0&Cve=0&Usr=0&Ss=>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Qué es la Reforma*. Obtenido de http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/qu_es_la_reforma
- Segura Bazán, M (Julio-Diciembre de 2005). *Competencias Personales del Docente* Recuperado el 17 de Noviembre de 2011, de Universidad Autónoma de Zacatecas http://uap.uaz.edu.mx/index/cargas/documentos/competencias_personales_del_docente-maritza_segura_bazan.pdf
- SEMS, S. d. (2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado en la educación media superior*. México: SEP.
- SEMS. S. d. (2008). La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. En S. d. SEMES. *REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO* (pág. 102). México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (21 de Octubre de 2008). *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del*. Recuperado el 16 de Agosto de 2011, de Diario Oficial de la Federación: <http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Acuerdo444.pdf>

- SEP. (18 de Abril de 2011). *PROFORDEMS*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2011, de SEMS-Subsecretaría de Educación Media Superior: <http://www.profordems.sems.gob.mx/profordems/>
- SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior. (s.f.) *Reforma Integral de Educación Media Superior*. Recuperado el 04 de Agosto de 2011, de Reforma Integral de Educación Media Superior: <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>
- SEP-ANUIES. (2010). *Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2011, de PROFORDEMS: <http://foros.anuies.mx/profordems/>
- SEP-SEMS. (16 de Abril de 2009). *Reforma Integral de Educación Media Superior, presentación*. Recuperado el 6 de Agosto de 2011, de Documentos de la RIEMS. http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/155/sistema_nacional_bachillerato_sep1.pdf
- Székely Pardo, M. (29 de Abril de 2009). *Propuesta Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx>
- Székely Pardo, M. (s.f.). *Tercer Encuentro Nacional. La Construcción del SNB*. Recuperado el 05 de Agosto de 2011 de SEP. SEMS.: http://www.sems.gob.mx/aspn/construccion_snb/construccion_snb.html
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. (P. MESESUP, Ed.) Recuperado el Julio de 2011, de Proyecto Aula, Universidad Veracruzana: <http://www.uv.mx/facps/proyectoaula/>
- Torres, J. A. (28 de Mayo de 2010) *Filosofía por competencias. un comentario crítico*. Recuperado el 20 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: http://www.ofmx.com.mx/documentos/doc/Filosofia%20por%20competencias_un%20comentario%20critico.doc
- Torres, J. A. & Vargas Lozano, G. (2010) *Educación por Competencias. ¿lo idóneo?* Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx>
- Trejo Villalobos, R. (2011). La filosofía en la educación media superior en el Estado de Chiapas. notas para un estudio. En G. Vargas Lozano. *La*

situación de la Filosofía en la Educación Media Superior (pág. 276). México: Torres Asociados.

- Vargas Lozano, G. (28 de Mayo de 2010). *¿De Quién y Para Quién es la Filosofía?: Diez Tesis*. Recuperado el 20 de Octubre de 2010. de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx/documentos/doc/TESIS%20SOBRE%20FILOSOFIA%20PARA%20TODOS.doc>

ANEXOS

ANEXO No. I

MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL CON UN ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

(Año 2013)

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN		CARRERA		SEMESTRE		CREDITOS	
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	

ANEXO No. III

Alcance Al Número 32 del

Periódico Oficial

GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIAPAS

GOBIERNO CONSTITUCIONAL
DEL

ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIAPAS

SECRETARIA GENERAL DE GOBIERNO

SECRETARIA GENERAL DE GOBIERNO

DECRETO NUMERO 133

LICENCIADO SALOMÓN GONZALES BLANCO, GOBERNADOR DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIAPAS, A SUS HABITANTES HACE SABER: QUE LA HONORABLE QUINCUAGESIMA TERCERA LEGISLATURA DEL MISMO, SE HA SERVIDO DIRIJIR AL EJECUTIVO DE SU CARGO EL SIGUIENTE:

DECRETO NUMERO 133

LA H. QUINCUAJESIMA TERCERA LEGISLATURA CONSTITUCIONAL DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIAPAS, EN USO DE LAS FACULTADES QUE LE CONCEDE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA LOCAL, Y

CONSIDERANDO: Que el crecimiento demográfico del país genera nuevas necesidades en el aspecto educativo cuya satisfacción debe realizarse mediante la creación, modificación o articulación de sistemas y modalidades educacionales.

CONSIDERANDO: Que el Estado de Chiapas no escapa a este fenómeno y por lo tanto, las diversas instituciones educativas con cuenta deben hacerse flexibles y adaptarse a las necesidades de la época, para que de manera eficaz y congruente con la realidad nacional, se pueda proporcionar educación calificada cuya vigencia sirva eficientemente al desarrollo y progreso de la Entidad.

CONSIDERADO: Que por ello se ha estimado muy importante proponer la creación de un nuevo tipo de institución educativa para la enseñanza media superior, el Colegio de Bachilleres, que operando con una estructura administrativa especial, en forma descentralizada y paralela a las instituciones oficiales, imparta la educación a este nivel, con plena efectividad a la realidad estatal de nuestro tiempo.

CONSIDERANDO: Que esta institución, responderá a una nueva modalidad de la educación superior que se ha implantado ya con éxito en el Distrito Federal y en algunos Estados de la República, y que aquí en Chiapas, recogiendo valiosa experiencia ya acumulada podrá con toda efectividad iniciar con mayor solidez programas más acordes con la vida y las necesidades de Chiapas.

Por las consideraciones anteriores y con fundamento además en la Fracción VII del artículo 34 de la Constitución Política Local, se expide la siguiente:

LEY QUE CREA EL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS DEL ESTADO DE CHIAPAS.

ARTICULO 1/6.- Se crea el Colegio de Bachilleres de Chiapas, como Organismo Público Descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonios propios y domicilio en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ARTICULO 2/6.- El Colegio de Bachilleres tendrá por objeto impulsar la educación correspondiente al ciclo superior de nivel medio y tendrá las siguientes facultades:

I.- Establecer, promover, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares del Estado que estime conveniente.

II.- Impartir educación del mismo ciclo a través de las modalidades escolar y extraescolar.

III.- Expedir certificados de estudios y otorgar diplomas y títulos académicos.

IV.- Otorgar o retirar reconocimientos de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo ciclo de enseñanza.

V.- Establecer convenios de coordinación académica con otras instituciones.

VI.- Ejercer las demás que sean afines a las anteriores.

ARTICULO 3/6.- El Colegio de Bachilleres de Chiapas, se regirá por lo dispuesto en la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Pública del Estado, las normas que de estas emanen y por los planes de organización académica del Colegio de Bachilleres de la ciudad de México.

ARTICULO 4/6.- El patrimonio del Colegio estará constituido por:

I.- Los fondos que le asigne el Gobierno Federal.

II.- Los fondos que le asigne el Gobierno del Estado.

III.- Los ingresos que obtenga por los servicios prestados; y

IV.- Los bienes y demás ingresos que adquiera por cualquier título

ANEXO No. IV



ORGANO DE DIFUSION OFICIAL
DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIAPAS

SECRETARIA GENERAL DE GOBIERNO

ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIAPAS

SECRETARIA GENERAL DE GOBIERNO

Índice

Manual de Inducción

Contenido	Página
Bienvenida	1
¿Quiénes somos?	2
Organigrama General	3
¿Qué hacemos?	4
Antecedentes	6
Código de Ética de la Función Pública	9
Documentos de consulta	16
Directorio	18
Despedida	19
Grupo de trabajo	20

ANEXO No. V

ANEXO No. VI

GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE CHIAPAS
COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS, O.P.D.

MANUAL DE ORGANIZACIÓN

MANUAL DE ORGANIZACIÓN

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Noviembre del 2006

ANEXO No. VII

COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

51008

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

FORMACIÓN
BÁSICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- 1. LENGUA ESPAÑOLA
- 2. LENGUA INGLESA
- 3. MATEMÁTICAS
- 4. CIENCIAS SOCIALES
- 5. CIENCIAS NATURALES
- 6. EDUCACIÓN CÍVICA
- 7. EDUCACIÓN ARTÍSTICA
- 8. EDUCACIÓN FÍSICA
- 9. EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
- 10. EDUCACIÓN AMBIENTAL
- 11. EDUCACIÓN PARA LA SALUD
- 12. EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

REPARTICIÓN DE HORAS

ASIGNATURA	HORAS
1. LENGUA ESPAÑOLA	1
2. LENGUA INGLESA	1
3. MATEMÁTICAS	1
4. CIENCIAS SOCIALES	1
5. CIENCIAS NATURALES	1
6. EDUCACIÓN CÍVICA	1
7. EDUCACIÓN ARTÍSTICA	1
8. EDUCACIÓN FÍSICA	1
9. EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	1
10. EDUCACIÓN AMBIENTAL	1
11. EDUCACIÓN PARA LA SALUD	1
12. EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	1

GUARDAR Y SER

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ANEXO No. IX

COMUNICACION

PSICOLOGIA

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

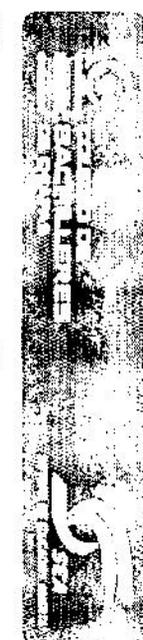
...

...

...

...

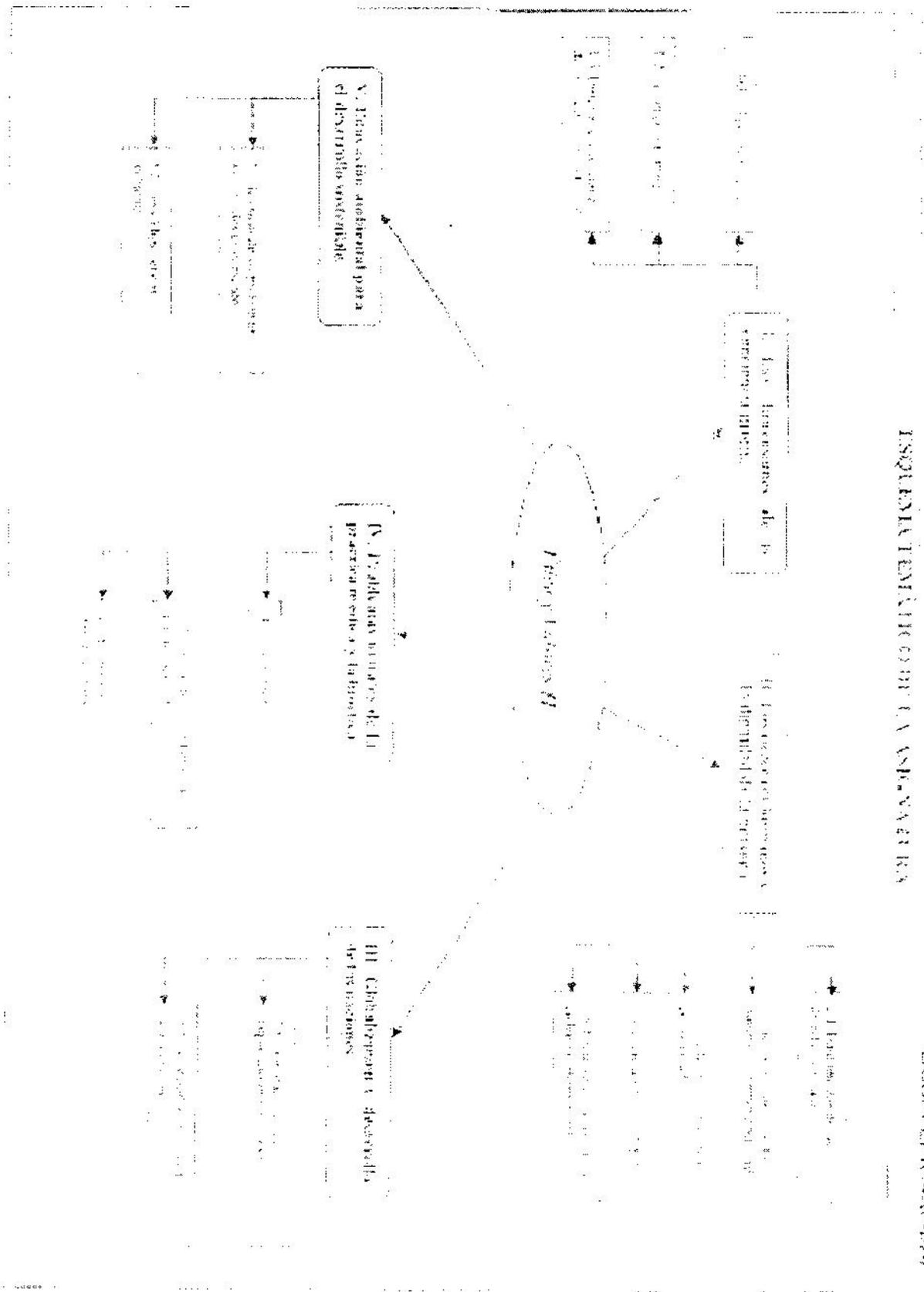
MAPA CURRICULAR
SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA



ANEXO No. XIII

ESQUEMA TÉCNICO DE LA ASIGNATURA

ESDP/PR/49F-020



DGN/DCA/2024-12

ESTRUCTURA DEL DIPLOMADO

ANEXO No. XVI

Módulo I	Módulo II	Módulo III
La Reforma Integral de la EMS	Desarrollo de competencias del docente en EMS	Gestión institucional
Directores NMS	Directores NMS	Profesores NMS
Unidades	Unidades	Unidades
<ul style="list-style-type: none"> • La reforma integral de EMS, una estrategia innovante que favorece al SNB en México • Elementos que constituyen el perfil del profesorado • Aplicación del perfil del docente 	<ul style="list-style-type: none"> • La promoción de competencias en el bachiller • Promoción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje • Innovación en la práctica docente • Innovación formativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del contexto socioeducativo de un plantel escolar • Formulación y gestión de proyectos de intervención educativa • Caracterización de la calidad en centros escolares • La cultura y el clima organizacional de un centro educativo como factor de cambio • Caracterización de los centros de estudio en su entorno
60 horas	100 horas	60 horas
100% presencial 0% a distancia	60% presencial 40% a distancia	70% presencial 30% a distancia
		



ANEXO No. XVII



DIPLOMADO EN COMPETENCIAS DOCENTES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

RESPONSABLES INSTITUCIONALES

- 1. Universidad Autónoma de Puebla**
C. P. Ricardo López López
Directora de Educación Media Superior
Tel: (01 222) 224-3564 y (01 222) 224-3074
lopezr@uaepuebla.mx
M. A. Bárbara Fernández de Lara Ahoyá
barbarafernandez@uaepuebla.mx
- 2. Centro de Enseñanza Técnica y Superior**
Mra. Ma. Del Carmen Echeverría del Valle
Directora del Centro de Formación Humanista
Tel: (01 688) 567-3757; 567-3721 y 567-3766
carmen.echeverria@coltys.mx
C. M. María García Gómez
maria.garcia@coltys.mx
- 3. Instituto Politécnico Nacional**
Lic. Alejandra Ortiz Boza
Jefe de Formación de Innovación Educativa
Tel: (57-29-2000 Ext. 57165, 57166 y 46216)
ortizboza@ipn.mx
Lic. Silvia Ojeda Sánchez
Subdirectora de Formación y Desarrollo de Recursos Humanos
sojeda@ipn.mx
- 4. Instituto Tecnológico de Ajizaco**
Mra. Leonor González Fernández
Subdirectora Académica
Tel. y fax (01 241) 413-0621 y 417-2010 Ext. 102
leonor.gonzalez@itajizaco.mx
Ing. Ademar Gómez Pulido
Ext. 142
gomez_a_7069@hotmail.com
- 5. Instituto Tecnológico de Ciudad Victoria**
Dra. Julia V. Baharillo Lezana
Jefe de la División de Estudios de Fomento e Investigación
Tel: (01 834) 313-0660 Ext. 247 Fax 313-2641
juliah@itcv.mx
Ing. José Concepción Roldán Cuevas
Jefe del Departamento de Desarrollo Académico
Tel: (01 834) 313-0660 Ext. 260 Fax 313-2648
josec@itcv.mx



6. Instituto Tecnológico de Saltillo
Lic. Magali Moreno Rubio
Coordinadora
Tel. y fax: (01 844) 436-9600 Ext. 1182
mrb@itesa.mx

7. Instituto Tecnológico de Sonora
Dr. Mario Antonio Gutiérrez Coronado
Superdirector Académico
Tel.: (01 644) 410-0000
Mtro. Silvio Figueroa Hurtado
Director de Humanidades
Tel.: (01 644) 410-0929
Tel.: (01 644) 410-0923
si@iteson.mx

8. Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez
Mtro. Roberto Gerardo Gómez
Jefe del departamento de Ciencias Exactas
Tel.: (01 961) 615-2050 y 615-4411 Ext. 307 Fax: Ext. 111
roberto@itesa.mx
roberto@itesa.tuxtla.guerrero.mx

9. Instituto Tecnológico Superior de Cajeme
Mtra. Lilia Beatriz Navarro Fragoso
Jefe de la Unidad de Desarrollo Académico y Servicios Estudiantiles
Tel.: (01 644) 410-6690 Ext. 1300
lilia@itescajeme.mx
Mtra. Isela Rendón Ortiz
isela@itescajeme.mx

10. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Sistema
Dra. Lorena Heredia Escobar
Directora de la Escuela de Graduados, Educación de la Universidad Virtual
Tel. y fax: (01 832) 4425, (01 81) 8358-2605 Ext. 6620 Fax: 6649
lorena@itesm.mx
Mtra. Lorena Ajenian de la Garza
Tel.: (01 81) 8358-2600 Ext. 6622
lorena@itesm.mx

11. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Mtra. Gabriela Barez Cornejo
Tel.: (01 33) 3369-7481 Ext. 3354
gbarez@iteso.mx
Lic. Flor María Ballejo Méndez
Ext. 3323
flor@iteso.com.mx



12. Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
Lic. Elizabeth Mejía Montoro
Jefe del Centro de Información
Tel: 00-00-2332
mejia@iteo.mx
13. Universidad Autónoma de Aguascalientes
Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz
Coordinadora de la Unidad de Formación Académica de Profesores
Tel: (01-449) 910-7400 Ext. 205
teresa@uag.mx
Lic. Elizabeth Bayán Gallegos
ebayan@comunicacion.uag.mx
14. Universidad Autónoma de Baja California
Mtro. Salvador Rincón Ceparedo
Director de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa
Tel: (01-666) 636-2236 y 566-0031 Ext. 101
svr@uabc.mx
svr@uabc.mx
15. Universidad Autónoma de Campeche
Cra. Aminda Beatriz Tapato
Directora de la Escuela Nueva Medio Superior
Tel: (01-991) 90400 Ext. 942405
tapato@unucam.mx
16. Universidad Autónoma de Chiapas
Dra. Lilia González Velázquez
Coordinadora General del Modelo Educativo
Tel: (01-961) 010-0004, 616-0806 y 616-2532
Consultador: (01-961) 617-8000 Ext. 1445 y 1446
lilia@unach.mx
Lic. y Adriana Martínez Svarido
Coordinadora Académica
adriana@unach.mx
17. Universidad Autónoma del Carmen
Mtro. Andrés E. Saázar Díaz
Coordinador de la Función Académica
Tel: (01-936) 381-1018 Ext. 1200 – 1201
andres@unacarmen.mx
andres@unacarmen.mx
Lic. Marcela Cervantes Esquivel
Coordinadora del Nivel Medio Superior
Tel: (01-936) 381-1018 Ext. 1201
marcela@unacarmen.mx



18. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
 Mtra. Ma. Teresa Montero Mendoza
 Directora general de Desarrollo Académico e Innovación Educativa
 Tel: (01 656) 681-2001 Fax: 656-2118

www.iteso.mx
www.iaa.iteso.mx
www.iaa.iteso.mx/interactivo

19. Universidad Autónoma de Coahuila
 Lic. Ernesto Barrera Fuentes
 Coordinador de Bachilleratos de la Dirección de Asuntos Académicos
 Tel: (01 844) 411-6204 y 438-1650

www.ucoahuila.mx
www.ucoahuila.mx/interactivo

20. Universidad Autónoma de Guadalajara
 Lic. Patricia Ramírez Bográn
 Directora de Innovación, Desarrollo Docente y Académico
 Tel: (01 33) 3618-4700 Ext: 22626

www.uag.mx

21. Universidad Autónoma de Guerrero
 Dr. Gil Acuña Ferrer Lugo
 Educación Media Superior
 Tel: (01 747) 143-3249 Cel: 2457471249311

www.uag.mx
www.uag.mx/interactivo

0300767533@yahoo.com.mx
 Lic. María Mercedes Álvarez

www.uag.mx/interactivo

22. Universidad Autónoma de la Laguna
 Mtra. Teodoro de la Cruz Rodríguez
 Directora de Posgrado y Educación Continua
 Tel: (01 87) 739-0129

www.uadl.mx

23. Universidad Autónoma de Nayarit
 Mtro. José Ricardo Chávez González
 Tel: (01 81) 311-1111-6609

www.uan.mx
www.uan.mx/interactivo
www.uan.mx/interactivo

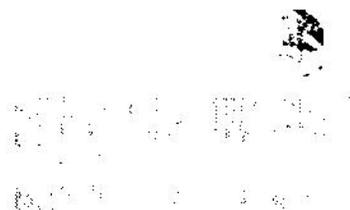
24. Universidad Autónoma de Nuevo León
 Lic. Alejandro Gaván Ramírez
 Director de División de Nivel Medio Superior
 Tel: (01 81) 66-29-4121 y 20 Fax: Ext. 6609

www.uanl.mx
www.uanl.mx/interactivo
 Mtro. Juan Carlos Bustos



Lista de Establecimientos

25. Universidad Autónoma de Querétaro
Mtro. Alejandro Vega Solís
Coordinador de Formación de Profesores
Tel: (01 442) 624-1000 Ext: 5009-550-553 Fax: 224-1169
alejandro.vegasolis@uaq.mx
26. Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Ing. José Emilio González Cruz
Tel: (01 444) 628-1021
Fax: 626-1623 y 626-1056
joseemilio.gonzalez@uaslp.mx
Ing. Ramón Ramírez Jara
ramon.ramirez@uaslp.mx
27. Universidad Autónoma de Sinaloa
Dr. Armando Flores Arco
Director General
Tel: (01 667) 712-1656 y 712-1657
armando.flores@uasinaloa.mx
Dr. Armando Buerio Blanco
Subdirector Académico
Tel: (01 667) 712-1656 y 712-1658
armando.buerio@uasinaloa.mx
28. Universidad Autónoma de Tamaulipas
Lic. José Ulises Arredondo Llanos
Director de Educación Media Superior
Tel: (01 334) 312-5515 Fax: 338-1602 ext. 1659 y 1661
julian.arredondo@uatam.mx
ulises.arredondo@uatam.mx
29. Universidad Autónoma de Tlaxcala
Ing. Cuauhtémoc Morales Sánchez
Director
Tel: (01 246) 480-5780
secretaria@ce.sitomaq.com
Lic. Anabel Inés Alvarado
anabel@ce.sitomaq.com
30. Universidad Autónoma de Yucatán
Mtra. Verónica Cortés Navarrete
Coordinadora General de Educación Media Superior
Tel y Fax: (01 999) 930-7900 Ext. 1250 y 1651
veronica@uady.mx
Mtro. Manuel Herrera Sengora
(01 999) 911-2255
manuel.herrera@uady.mx



31. Universidad Autónoma de Zacatecas

Lic. Feline Correa García

Tel. 01 492 924 0188

Cel. 0454921054862

fecorrea@uaz.mx

32. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Lic. Fernando Navarrete Mendoza

Director de Educación Media Superior y terminal

Tel. 01 771 717-2000 Ext. 1201 y 1202

Cel. 0457711361251

fnavar@ueh.mx

33. Universidad Autónoma del Estado de México

Mtro. Felipe González Solano

Secretario de Occencia

Tel. 01 722 226-2336 y 226-2338

fgonz@uaem.mx

Mtra. Estela Delgado Maya

Tel. 01 722 214-1170 Ext. 146

edelmaya@uaem.mx

34. Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Ing. Guillermo Raúl Carbajal Pérez

Director de Educación Media Superior

Tel. 01 777 326-7924 Ext. 7924 Fax. 309-7304

grcarbajal@uaem.mx

grcarbajal@uaem.mx

Lic. Elizabeth Lirio Álvarez

Tel. 01 777 326-7924 Ext. 1201

elirio@uaem.mx

35. Universidad Cristóbal Colón

Mtro. Miguel Ángel Córdova Zamudio

Director de Educación Continua

Tel. y fax. 01 229 923-0956 y 923-0953 Ext. 1709 y 1711 Fax. 923-1707

mcordova@uic.edu.mx

mcordova@uic.edu.mx

Mtro. Leonardo Pérez Borges

Tel. y fax. 01 229 923-0956 Ext. 1720

lperez@uic.edu.mx



36. Universidad de Colima
Ing. Crescencio Rico Macías
Directora General de Educación Media Superior
Tel: (01 312) 3-6-1025 y 3-6-1141 Fax: (01 312) 3-6-1130
E-mail: ce@colima.edu.mx
Calle Felipe Salazar
www.colima.edu.mx
37. Universidad de Guadalajara
Dra. Ruth Padilla Muñoz
Directora General del Sistema de Educación Media Superior
Tel: (01 33) 39-42-4100 Ext. 4103 Fax Ext. 4001
E-mail: ce@uag.mx
Mtra. Patricia Alatorre
patricia.alatorre@uag.mx
38. Universidad de Guanajuato
Cuarto Ricardo Gomez Govea
Coordinador General de Nivel Medio Superior
Tel: (01 473) 734-2000 Ext. 3739 y 3740
E-mail: ce@uag.mx
Calle José Martí
Lc. Rose del Barrios Martínez
Tel: (01 473) 734-2958 Ext. 3037 y 4036
39. Universidad de Monterrey
Mtra. María Guadalupe Gracia Rodríguez
Gerente de Centro de Innovación y Desarrollo
Tel: (01 81) 3215-1090 Fax: (01 81) 3215-1101
Com: (01 81) 3215-1000 Ext. 10300
E-mail: ce@uam.mx
www.uam.mx
40. Universidad de Sonora
M. C. Luz María Durán Morano
Directora de Desarrollo Académico
Tel: (01 662) 259-2201 Fax: 259-2135
E-mail: ce@uason.mx
www.uason.mx
41. Universidad del Valle de Atemajac
Lc. Roberto Fermín Delgado
Jefatura de Investigación y Desarrollo Educativo
Tel: (01 33) 31-54-0900 Ext. 1109 y 1110
E-mail: ce@uval.mx
Mtra. Iliana Yolanda Díaz Veloz
Coordinación de Desarrollo Docente
Tel: (01 33) 31-54-0900 Ext. 1123
E-mail: ce@uval.mx



42. Universidad del Valle de México

Dr. Rodrigo Polanco Bujeno
Director de Desarrollo Académico
Tel: 91-98-9000 Ext. 34924
rpolanco@univ.mx / rodrigo@univ.mx
Lic. Ricardo Martínez Izaguirre
Coordinador de Desarrollo e Innovación Educativa
Programa de Educación Media Superior
Tel: 91-98-9000 Ext. 34909
ricardo@univ.mx / ricardo@univ.mx

43. Universidad Iberoamericana

Arq. José Luis Cortés Delgado
Director de Educación Continua (DF)
Tel: 59-59-4600 Ext. 4149
jlcort@univ.mx / jlcort@univ.mx
Lic. Raúl Castillo Aguilar
Ext. 7271
raul@univ.mx / raul@univ.mx
Mtra. Mariana Guzmán Mota González / Puebla
Coordinadora Académica de Educación Continua
Tel: 01-922-929-0700 Ext. 66105
mota@univ.mx / maria@univ.mx
mota@univ.mx / maria@univ.mx
Mtra. Rocío González Torres / León
Académica del Departamento de Educación / Campus León
Tel: 01-477-710-0000 Ext. 1180 - 1184
rocio@univ.mx / rocio@univ.mx

44. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Mtra. Elizabeth San Lucas
Directora de Estudios y Servicios Educativos
Tel: 01-993-312-7208 Fax: 312-7989
eslucas@univ.mx / eslucas@univ.mx
elizabeth@univ.mx
Mtra. Rocio del Carmen Hernández Hernández
Administrativa / Servicios Educativos

45. Universidad Juárez del Estado de Durango

Mtra. Andrea Rivera Caranillo
Coordinadora de Educación Media Superior
Tel: 01-637-311-1273
Oficina: 126-6646
andrea@univ.mx

46. Universidad La Salle

Dra. Jennie Brons Barajas
Coordinadora de Desarrollo e Innovación Educativa
Tel: (56) 52-73-3621
jbrons@univ.mx



47. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Mtra. Mónica Domínguez Boscán
Asesora Académica de Rectoría y del Delegado de la Junta de Gobierno
Tel: (01 222) 229-8400 Ext. 636
monica.dominguez@upapeb.com.mx
Lic. Paulina Iturbide Fernández
Responsable del Diplomado en Competencias del Nivel Medio Superior
Tel: (01 222) 229-8400 Ext. 2114
paulina.iturbide@upapeb.com.mx
48. Universidad Tecnológica de México
Lic. Alicia Enriquez Díaz
Directora Académica Institucional
Tel: 56-77-1900 Ext.4760
56-74-7700
alicia.enriquez@utmx.net.mx
www.utmx.net.mx
49. Universidad Tecnológica de Netzahualcoyotl
Ing. Cipriano Domínguez Caspiro
Tel: 57-16-8700 Ext. 2016 y 2042
ccaspiro@utncm.edu.mx
Lic. Citlalya Trujillo
Tel: 57-16-8700 Ext. 2060, 8701 y 8061
ctrujillo@utncm.edu.mx
50. Universidad Tecnológica de Puebla
Lic. Leibel Torres Lezama
Responsable del Despacho de la Secretaría Académica
Tel: (01 222) 309-8880 y 309-8813 Directo 309-8818
leibel.torres@utpuebla.com.mx
Mtra. Beatriz Gachón Cotto
Recepcionista Ximara de la Cruz
51. Universidad Valle del Bravo
Lic. Enrique Molezuma Cáceres
Jefe de Asuntos Estudiantiles
Tel: (01 836) 280-0600 Ext. 2230
enrique.molezuma@uvb.edu.mx
52. Universidad Veracruzana
Mtra. Mónica Aguirre Sereno
Directora General de Desarrollo Académico
Tel: (01 229) 319-1510 Ext. 16-7813
monica.aguirre@uv.mx
Mtra. Norma Leguizamón López
Tel: (01 229) 319-7813 Ext. 16-804
norma.leguizamon@uv.mx
Lic. María Guadalupe
Tel: (01 229) 319-7813 Ext. 16-804

ANEXO No. XVIII



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Humanidades, Campus VI
Maestría en Educación, 7ª Promoción



Questionario dirigido a:
Docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y II

Nota: El presente cuestionario tiene como finalidad obtener datos que servirán para realizar un análisis diagnóstico de carácter cuantitativo y cualitativo sobre el proceso de apropiación de la RIEMS por parte de los docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y II de los planteles 01 Terán y 13 Oriente del Colegio de Bachilleres de Chiapas. La información personal vertida será estrictamente confidencial, respetando el anonimato de los encuestados.

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de preguntas divididas en cuatro bloques. El primero agrupará la información personal, el segundo la formación profesional, el tercero la información sobre su percepción de la RIEMS y el último a su práctica docente. Habrá preguntas con escala valorativa, las cuales deberán ser seleccionadas rellinando el círculo correspondiente, y serán acompañadas por otras preguntas abiertas, propiciando un espacio para que pueda expresarse en sus respuestas.

La seriedad de sus respuestas es muy importante para la presente investigación, por lo que le agradeceré se conduzca con la mayor responsabilidad posible.

Muchas gracias por su tiempo y apoyo.

Responsable: Diana Lizbeth Ruiz Rincón

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Septiembre 2011

CUESTIONARIO GENÉRICO

BLOQUE A INFORMACIÓN PERSONAL			
Seudónimo	Nombre	Sexo	
Estado Civil	Fecha de Nacimiento	Lugar de Nacimiento	
Edad	Ciudad	Municipio	Estado
Domicilio Actual		Colonia	Nacionalidad

BLOQUE B INFORMACIÓN ACADÉMICA					
NIVEL	TÍTULO RECIBIDO	INICIO	FINAL	ESCUELA	CIUDAD
BACHILLERATO					
PROFESIONAL					
POSGRADO					
ACTUALIZACIÓN					
IDIOMAS					
OTROS CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES					

BLOQUE C: PERCEPCIÓN DE LA RIEMS	
¿Ha oído hablar de la Reforma de Educación Media Superior?	¿Participó desde su Estado, Zona o Plantel en la RIEMS?:
Sí <input type="radio"/> No <input type="radio"/>	Sí <input type="radio"/> No <input type="radio"/>
¿Cuál es su opinión personal respecto a la RIEMS?	¿De qué manera participó en la RIEMS?
¿Cuál es su opinión profesional sobre la RIEMS?	¿Cuál cree que sea su papel en esta reforma?
¿Conoce los ejes que conforman la RIEMS?	¿Que nivel de participación considera haber tenido, o tener en la RIEMS?
	Alto <input type="radio"/> Medio Alto <input type="radio"/> Medio <input type="radio"/> Medio Bajo <input type="radio"/> Bajo <input type="radio"/> Nulo <input type="radio"/>

INDICADORES DE APOYO AL DIAGNÓSTICO				
Conocer la RIEMS me parece:				
Relevante <input type="radio"/>	Poco Relevante <input type="radio"/>	Indiferente <input type="radio"/>		
Consulta libros, publicaciones y artículos sobre la reforma:				
Siempre <input type="radio"/>	Frecuentemente <input type="radio"/>	Ocasionalmente <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Nunca <input type="radio"/>
Consulta Internet y otras fuentes de información electrónica en busca de información actual sobre la reforma:				
Siempre <input type="radio"/>	Frecuentemente <input type="radio"/>	Ocasionalmente <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Nunca <input type="radio"/>
Me involucro con mis compañeros docentes e intercambiamos opiniones y sugerencias sobre la reforma:				
Siempre <input type="radio"/>	Frecuentemente <input type="radio"/>	Ocasionalmente <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Nunca <input type="radio"/>
Comparto con mis colegas información para mejorar la práctica docente, en relación a lo que indica la RIEMS:				
Siempre <input type="radio"/>	Frecuentemente <input type="radio"/>	Ocasionalmente <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Nunca <input type="radio"/>

BLOQUE D: PRACTICANTE

Subsistema al que pertenece		Modalidad de Bachillerato	Zona de adscripción
Año de ingreso		Plantel donde labora	Tiempo de docente en el plantel
Asignaturas que imparte			
Turno que imparte		Tiempo impartiendo Ética y Valores (I y/o II)	¿A qué academia pertenece?
Qué hace en los espacios de des-carga horaria			

Favor de elegir la opción que corresponda de acuerdo a su valoración:
 S= Siempre, F= Frecuentemente, O= Ocasionalmente, C= Casi nunca, N= Nunca

SUB-BLOQUE D.1: AUTODIAGNÓSTICO

Referencia	S	F	O	C	N
Conoce a través de una disciplina determinada, los contenidos que enseña y su traducción en objetivos de aprendizaje.	<input type="radio"/>				
Trabaja a partir de las representaciones de los alumnos.	<input type="radio"/>				
Trabaja a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.	<input type="radio"/>				
Construye y planifica dispositivos y secuencias didácticas.	<input type="radio"/>				
Implica a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.	<input type="radio"/>				
Concibe y hace frente a situaciones-problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.	<input type="radio"/>				
Adquiere una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.	<input type="radio"/>				
Establece vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.	<input type="radio"/>				
Observa y evalúa a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.	<input type="radio"/>				
Establece controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.	<input type="radio"/>				
Hace frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase:	<input type="radio"/>				
Compartimenta, extiende la gestión de la clase a un espacio más amplio:	<input type="radio"/>				
Practica un apoyo integrado, y trabaja con los alumnos con grandes dificultades.	<input type="radio"/>				
Desarrolla la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.	<input type="radio"/>				
Fomenta el deseo de aprender, explicita su relación con el conocimiento, el sentido del trabajo, la salud, y desarrolla la capacidad de auto-evaluación y autorregulación.	<input type="radio"/>				
Instituye y hace funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de centro) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.	<input type="radio"/>				

Ofrece actividades de formación opcionales, "a la carta":	<input type="radio"/>				
Favorece la definición de un proyecto personal del alumno:	<input type="radio"/>				
Elabora un proyecto de equipo, de representaciones comunes:	<input type="radio"/>				
Impulsa un grupo de trabajo, dirigir reuniones:	<input type="radio"/>				
Forma y renueva el equipo pedagógico:	<input type="radio"/>				
Afronta y analiza conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales:	<input type="radio"/>				
Hace frente a crisis o conflictos entre personas:	<input type="radio"/>				
Elabora, negociar un proyecto institucional:	<input type="radio"/>				
Administra los recursos del centro:	<input type="radio"/>				
Coordina y fomenta una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen):	<input type="radio"/>				
Organiza y hace evolucionar, en el mismo centro, la participación de los alumnos:	<input type="radio"/>				
Favorece reuniones informativas y de debate:	<input type="radio"/>				
Dirige las reuniones:	<input type="radio"/>				
Implica a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos:	<input type="radio"/>				
Utiliza los programas de edición de textos:	<input type="radio"/>				
Explota los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza:	<input type="radio"/>				
Se comunica a distancia a través de la telemática:	<input type="radio"/>				
Utiliza los instrumentos multimedia en la enseñanza:	<input type="radio"/>				
Previene la violencia en la escuela o en la ciudad:	<input type="radio"/>				
Lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales:	<input type="radio"/>				
Participa en la creación de reglas de vida común referentes a las reglas de la disciplina en el centro, las sanciones, la apreciación de la conducta:	<input type="radio"/>				
Analiza la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase:	<input type="radio"/>				
Desarrolla el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia:	<input type="radio"/>				
Sabe explicitar las propias prácticas:	<input type="radio"/>				
Establece un control de competencias y un programa personal de formación continua propios:	<input type="radio"/>				
Negocia un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red):	<input type="radio"/>				
Se implica en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo:	<input type="radio"/>				
Accpta y participa en la formación de los colegas docentes:	<input type="radio"/>				

SUBITOQUE DE ECONOMÍA Y FINANZAS DEL INSTITUTO VIAL

El programa de estudios de la asignatura lo considero:

Excelente Muy bueno Bueno Regular Malo

Mi dominio del programa de la asignatura es:

Excelente Muy bueno Bueno Regular Malo

Mi participación en el desarrollo del programa de estudios de la asignatura fue:

Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Casi nunca Nunca

Mi participación en el desarrollo del material didáctico de la asignatura fue:

Siempre Frecuentemente Ocasionalmente Casi nunca Nunca

El trabajo colaborativo en la academia a la que pertenece la asignatura lo describo como:

Excelente Muy bueno Bueno Regular Malo

¿Cuál sería su sugerencia para mejorar su práctica docente, respecto al contenido de la asignatura y a la RIEMS?

--

SUBITOQUE DE ECONOMÍA Y FINANZAS DEL INSTITUTO VIAL

Favor de describir el material didáctico de la asignatura con el que apoya su práctica docente (libros de texto, antologías y otros):

Muchas gracias por su tiempo.

ANEXO No. XVIII-a

BLOQUE A: INFORMACIÓN PERSONAL

A-01	Mujer	Casada	22/01/1961	49 años	Juxta Gutiérrez	Chiacas	SI	MEXICANA
A-02	Hombre	Soltero	30-05/1965	46 años	Juxta Gutiérrez	Chiacas Cupapé 112	SI	MEXICANA
A-03	Mujer	Casada	09-07/1971	40 años	Juxta Gutiérrez	Chiacas Río Paxitá 246	SI	MEXICANA
A-04	Hombre	Casado	15-02/1961	50 años	Juxta Gutiérrez	Chiacas Laguna Mezabok 214	SI	MEXICANA
A-05	Hombre	Casado	06-07/1965	46 años	Juxta Gutiérrez	Chiacas Ninguñubi 3	SI	MEXICANA
A-06	Hombre	Casado	02-05/1951	60 años	Juxta Gutiérrez	Chiacas Central Sur 254-301	SI	MEXICANA
B-01	Hombre	Casado	05-05/1960	57 años	Juxta Gutiérrez	Chiacas Miguel Hidalgo 114	SI	MEXICANA
B-02	Hombre	Casado	21-05/1963	48 años	Juxta Gutiérrez	Chiacas SI	SI	MEXICANA
B-03	Hombre	Soltero	14/11/1970	40 años	Juxta Gutiérrez	Chiacas Piro 454	SI	MEXICANA
B-04	Sr	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
B-05	Mujer	Soltero	26/11/1980	30 años	Juxta Gutiérrez	Chiacas 131	SI	MEXICANA

Av. 13 de Septiembre

SI Sin Información

		de los servicios educativos. 3. Certificación Nacional. 4. Reconocimiento de la oferta de la educación media superior. Reforma Integral de Educación Media Superior. Los que no.							
4-26	Son programas de actualización en educación del gobierno	Son planes y programas de gobierno de severo sobre la educación.	No.	No.	Debería ser participativa de acuerdo a la actividad.	Bajo.			
8-31	El opinión es contrario a esta, no es funcional.	Que tiene implicaciones buenas pero fundamentales.	Si.	Si. Llevarlo cursos de actualización	Es a medias debido a que se exige mucho para la reforma en cuanto al apoyo de las instituciones educativas son nulos.	Medio Alto.			
B-22	No responde a la realidad	La misma	No.	No.	Fuente				Si
B-23	Una reforma lo que tenemos que esperar resultados	Una reforma que ingresa al país de forma muy rápida, sin que los profesores tuvieran el mismo concepto y metodológico de la enseñanza por competencias	No	No	Desarrollar en el aula los lineamientos de los nuevos programas (con secuencias didácticas).	Alto			
B-24			Si	Si. presencial y en línea.	Surge como una necesidad de preparar a los jóvenes en un nuevo	Alto.			

contenidos

5. SOC.H.
- MEC 99

que es una forma
 de la actividad
 económica que
 produce bienes
 y servicios para
 satisfacer las
 necesidades de
 la sociedad.
 El sector público
 es el conjunto
 de actividades
 que se financian
 con recursos
 públicos y que
 tienen como
 objetivo el
 bienestar social
 y el desarrollo
 económico del
 país.

La gestión
de S.M.B.

El sector público
de recursos
económicos y
financieros
para el sector
público.

ANEXO No. XVIII-d

BLOQUE C: PRÁCTICA IDENTIFICACIONAL

401	SI	SH	SH	SH	1963	01-10-1963	25 años	Ética, Valores y Valores e Introducción a las Ciencias Sociales	Matutino	2 años	Historia Social	Asesorar a los alumnos de alto bajo rendimiento. Revisar material sobre asignatura y de otros cursos de bajo rendimiento académico.
402	0036 04	Enunciado	Centro Francia	1964	01-10-1964	22 años	Ética y Valores, Historia Universal y Contemporánea	Matutino	5 años	0 Sociales	0 Sociales	No tengo desgracia, no es suficiente los horas de desgracia para que yo para el criterio de evaluación
403	Medio 0036 04	Fachillerato General	Centro Francia	1964	01-10-1964	17 años	Historia de México y Etnología	Matutino	este semestre	0 Sociales	0 Sociales	Planearon diadas y asocia a alumnos
404	0036 04	General	Centro Francia	1964	01-10-1964	19 años	Ética y Valores y I	Vespertino	desde 1964	Historia Social	0 Sociales y 0 Sociales y	Asesorar a alumnos de alto rendimiento de bajo rendimiento académico
405	0036 04	General	Centro Francia	1963	01-10-1963	25 años	Historia de México y Etnología y I	Vespertino	1963	Sociales y Humanidades	Sociales y Humanidades	Asesorar a alumnos de alto rendimiento académico

ANEXO No. XVIII-d1

SUB-BLOQUE D.1: Autoevaluación

Organizar y animar situaciones de aprendizaje						
Criterio	1	2	3	4	5	6
7	3	4	0	0	0	0
6	5	1	0	0	0	0
4	3	3	0	0	0	0
7	4	0	0	0	0	0
6	4	0	0	0	0	1

Gestionar la progresión de los aprendizajes						
Criterio	1	2	3	4	5	6
6	5	1	0	0	0	0
5	4	1	0	0	0	0
6	6	0	0	0	0	0
6	4	1	0	0	0	0
3	6	3	0	0	0	0

Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación						
Criterio	1	2	3	4	5	6
6	5	1	0	0	0	0
4	6	1	0	0	0	0
3	3	5	0	0	0	0
4	7	0	0	0	0	0

Trabajar los aprendizajes en los aprendizajes, más allá del aula						
Criterio	1	2	3	4	5	6
7	3	1	0	0	0	0
2	2	4	2	1	0	0
2	1	6	0	1	1	1
6	3	2	1	0	0	0

Trabajar en equipo						
Criterio	1	2	3	4	5	6
3	3	4	1	0	0	0
2	6	0	0	0	0	0
4	6	2	0	0	0	0
4	6	0	1	0	0	0
4	7	1	1	1	1	0

Participar en la gestión de la escuela						
Criterio	1	2	3	4	5	6
1	7	1	1	1	1	1
2	2	3	1	1	1	2
3	2	2	1	1	1	1
6	4	1	0	0	0	1

Informar e implicar a los padres

4	3	4	0	0	0
2	4	2	2	0	1
1	4	2	0	2	2

Utilizar las nuevas tecnologías

3	5	2	0	0	1
5	4	2	0	0	0
0	2	2	3	2	2
4	1	3	1	1	1

Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

7	3	1	0	0	0
7	4	0	0	0	0
5	3	2	0	0	1
6	4	1	0	0	0
9	2	0	0	0	0

Organizar la propia formación continua

6	5	0	0	0	0
6	4	1	0	0	0
1	4	3	1	1	1
5	3	1	0	0	1
7	3	0	1	0	0

30 San Sebastián

ANEXO No. XVIII-d3

SUB-BLOQUE D.3:

Material didáctico de apoyo docente

- A-01 Libros de Texto
Book Mart, McGraw Hill, Esfige y Otros.
- A-02 Libros de Texto
Videos
Book Mart, Ce Apega al Programa y Planteo Clases Reales
Películas Para Analizar Con El Grupo
Ética y Valores I, Book Mart, Alfredo Javier Puerto Góngora
Ética y Valores II, Book Mart, Alfonso Vergara
Ética y Valores III, Book Mart, Alfredo Javier Puerto Góngora
Ética Para Amador
Internet, Pizarrón, Materiales, Películas, Cómics, Anticipoías, Periódicos y Revistas.
- A-03 Libro de Texto
Libro Complementario
Ética y Valores I, Book Mart, Alfredo Javier Puerto Góngora, 2011
- A-04 Libros de Texto
Libros de Texto
Ética y Valores I, Book Mart, Alfredo Javier Puerto Góngora, 2011
- A-05 Bibliografía Básica y General
- A-06 Libro de Texto
Ética y Valores I, Book Mart, Alfredo Javier Puerto Góngora, 2011
- B-01 Libros, Cómics, Computadora, Periódicos y Revistas. Prácticas de aplicación de valores y proyección de videos.
Ética y Valores I, Book Mart, Alfredo Javier Puerto Góngora, 2011
- B-02 Libro de Texto
Diapositivas, Mapas Conceptuales y Varios
Diagramas, Preguntas y Respuestas y Carteles.
Zamudio C. (2010). *Vive La Ética y Valores I* (Bachillerato For Competencias). Progreso Editorial.
- B-03 Libro de Texto
Diapositivas, Mapas Conceptuales y Varios
Carteles, F. (1999). *Ética para Amador*. México: Ariel. (Versión Electronica)
- Libro Complementario
Grinado, A. (2010). *Ética y Valores 2* (Bachillerato For Competencias). México: Progreso Editorial.
- Libro Complementario
Sagsis, L. (2010). *Ética y Valores*. Bachillerato For Competencias. México: McGraw Hill.
- Libro Complementario

Revistas, Periódicos, para obtener imágenes y/o información.

Páginas Electrónicas (varias)

B-04 Libro de Texto

Videos

Proyectos

B-05 Textos, Internet, Revistas, Antología, Folletos, Etc

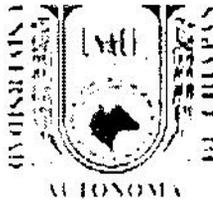
Ética y Valores I, Book, Mart, Alfredo Javier Puerto Gorgora

Sobre Temá: cas Varias

Problemas Reales que tienen que resolver.

3.11 Sin Información

ANEXO No. XIX



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Humanidades, Campus VI
Maestría en Educación: 7ª Promoción



Entrevista Semiestructurada dirigida a:
Docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y II

Nota: La presente entrevista tiene como finalidad conocer la opinión de los docentes que imparten las asignaturas de Ética y Valores I y II de los planteles 01 Terán y 12 Oriente del Colegio de Bachilleres de Chiapas. A fin de tener un acercamiento a su percepción de la RIEMS, sus impactos en su práctica docente, y las asignaturas de Ética y Valores I y II. La información personal vertida será estrictamente confidencial, respetando el anonimato de los entrevistados.

Instrucciones: A continuación le serán hechas una serie de preguntas abiertas, tómese su tiempo para responder, y trate de ser lo más honesto/a posible.

La seriedad de sus respuestas es muy importante para la presente investigación, por lo que le agradeceré se conduzca con la mayor responsabilidad permisible.

Muchas gracias por su tiempo y apoyo.

Responsable: Diana Lizbeth Ruiz Rincón

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 8 de octubre 2011

CUESTIONARIO BASICO

CONDICIÓN DE ENTREVISTA	
1.	¿Qué transformaciones han significado para usted la RIEMS?
2.	¿Como es trabajar por competencias?
3.	¿El papel del docente también se ha transformado? ¿Cómo?
4.	¿Como definiría su participación en la reforma? A nivel aula, plantel, etc.
5.	¿Cuáles son las diferencias que usted encuentra entre el programa de estudios anterior y con el que trabaja actualmente la asignatura de Ética y valores?
6.	Bajo este nuevo enfoque, ¿qué significa enseñar ética y valores?
7.	Por último, ¿qué recomendaría para mejorar su práctica docente en la asignatura de ética y valores?

ANEXO No. XX

INFORMACIÓN RECALCADA DEL PASAJE DE CARRERAS EN LOS FACULTADOS DEL ORO AL 31 DE SEPTIEMBRE DEL 2011.

01 TERAN	MATUTINO	ÉTICA Y VALORES I ÉTICA Y VALORES I	COPRZALEZ LOPEZ, IRIS	LIC. EN EDUCACIÓN	01/02/1969	ENCUESTA. Y ENTREVISTA JUEGO DE LA TERCER VISTA
02 TERAN	MATUTINO	ÉTICA Y VALORES I	COBOS ZAMORANO, JOSE ANIBAL	LIC. EN TERCERAS LENGUAS	05/03/1980	ENCUESTA Y ENTREVISTA POR SU PARTICIPACIÓN EN EL DISEÑO DE LA GUIA DIDÁCTICA Y V.I.
01 TERAN	MATUTINO	ÉTICA Y VALORES I	SERRANO ALBURES, MATTHEW TUPIDIA	LIC. EN ADMINISTRACION DE EMPRESAS	17/03/1984	ENCUESTA. NO ENTREVISTA POR FALTA DE TIEMPO
01 TERAN	VESPERTINO	ÉTICA Y VALORES I	DE LA TORRE CARRILLO JOSE AFERDO	LIC. EN PEDAGOGIA	13/09/1984	ENCUESTA. Y ENTREVISTA. LA VIDEOGRABACIÓN SE CANCELÓ POR QUE NADIE SE PRESENTÓ A SU CLASE.
01 TERAN	VESPERTINO	ÉTICA Y VALORES I	MONIARÁ Y VERA, JOSE ANTONIO	LIC. EN INGLÉS Y LITERATURA HISPANOAMERICANA	1987	ENCUESTA. NO ENTREVISTA POR FALTA DE TIEMPO
01 TERAN	VESPERTINO	ÉTICA Y VALORES I	TECO ARCHILA, CEIN	LIC. EN DERECHO	01/09/1983	ENCUESTA. NO ENTREVISTA POR FALTA DE TIEMPO
03 ORIENTE	MATUTINO	ÉTICA Y VALORES I	CARRILLO BARRIOS, ANGEL	LIC. EN DERECHO LIC. EN PEDAGOGIA	25/08/1988	ENCUESTA. Y ENTREVISTA.
03 ORIENTE	MATUTINO	ÉTICA Y VALORES I	PALMERO JORGE	LIC. EN GEOGRAFIA	09/09/1993	ENCUESTA. NO ENTREVISTA POR FALTA DE TIEMPO.
03 ORIENTE	MATUTINO	ÉTICA Y VALORES I	CALVO HERRERA DE Z, LUIS MIGUEL	LIC. EN PEDAGOGIA	1991	ENCUESTA Y ENTREVISTA.
03 ORIENTE	VESPERTINO	ÉTICA Y VALORES I	ALFONSO SERRANO, JOSE LUIS	LIC. EN PEDAGOGIA	09/03/1984	AL PRINCIPIO SE NEGÓ FUNDAMENTEMENTE. JUEGO DE CUERPO SUBDIFÍCIL O HABLA CON EL QUE ENCUESTA. PERO NO TIENE PAPER COMPLETO EL FORMULARIO POR NEGARSE A DAR INFORMACIÓN PERSONAL Y SE NEGÓ TAMBIÉN A SER AUDIOGRABADO EN ENTREVISTA, POR LO QUE SOLO ESCRIBIÓ SUS RESPUESTAS.
03 ORIENTE	VESPERTINO	ÉTICA Y VALORES I ÉTICA Y VALORES I	TRINIDAD TRUJILLO, VEREISELA	LIC. EN PEDAGOGIA	16/09/2003	ENCUESTA. ENTREVISTA. VIDEOGRABACIÓN SU CLASE.

ANEXO No. XXI

RELACION DE DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE ETICA Y VALORES EN LOS PLANTELES DE LA ZONA CENTRO FRAYLESCA

PLANTEL	NOMBRE	PERFIL
01 Tuxtla Terran	RODOLFO SOLIS SANDRA PATRICIA	LIC. EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION
	GONZALEZ LOPEZ LINES	LIC. EN PEDAGOGIA
	HERRERA RODRIGUEZ LIDIA CONNICA	LIC. EN PEDAGOGIA
	LOPEZ GUTIERREZ MARIA SUSANA	LIC. LETRAS LATINAS
	LOPEZ ZAMORANO JOSE ANIBAL	LIC. LETRAS LATINAS
	RAMIREZ FIGUEROA JULIO CESAR	LIC. EN SOCIOLOGIA
	SERRANO ALBONER MATILDE ELZABETH	LIC. ADMON. EMPRESAS
	ESTEVEZ ARCURI SERGIO	LIC. EN DERECHO
	GUILLEN TRUJILLO JULIO CESAR	LIC. EN FILOSOFIA
	MENDEZ SUAREZ JOSE	LIC. EN PEDAGOGIA
	OSUNA ZATARAIN MARTHA LIDIA	LIC. CIENCIAS DE LA EDUCACION
	TECO ARSCHILA CEIN	LIC. EN DERECHO
	TOVILLA REYES ARTEMIO	LIC. ADMON. EMPRESAS
	CARRILLO BARRIOS ANGEL	LIC. EN DERECHO
	LAU MAZA HECTOR NEGUS	LIC. EN PEDAGOGIA
MONTE DE OCA CHAVEZ MAR CONCEPCION	LIC. EN PSICOLOGIA	
ROSALES GUTIERREZ ROSA GUADALUPE	LIC. EN PEDAGOGIA	
ROSALES SUAREZ JOAQUINA	LIC. EN TRABAJO SOCIAL	
ZENTENO ZUNIGA BERTY MARISOL	LIC. EN GEOGRAFIA	
ALFONSO SERRANO JOSE LUIS	LIC. EN PEDAGOGIA	
ESCOBAR ESPINOSA JORGE ELI	LIC. EN PEDAGOGIA	
SANCHEZ HERNANDEZ FLOR DE MARIA	LIC. EN DERECHO	
SOLIS LOPEZ TO'IAS	LIC. EN PEDAGOGIA	
13 Tuxtla Oriente		