



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



“PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL COBATAB PLANTEL No. 18. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES”

Trabajo recepcional bajo la modalidad de

TESIS

Que para obtener el grado de

Maestro en Educación

Presenta

Lic. Feliciano Sánchez García

Director de Tesis:

Dr. José Concepción Aquino Arias

Codirectora de Tesis:

Dra. Asbinia Suárez Ovando

Villahermosa, Tabasco; octubre de 2019



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



**División
Académica
de Educación
y Artes**



DIRECCIÓN

REF: DAEA/0712/19

Villahermosa, Tabasco; 29 de Octubre de 2019

**LIC. MARIBEL VALENCIA THOMPSON
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CERTIFICACIÓN
Y TITULACIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES
PRESENTE**

De conformidad con lo establecido en el Artículo 66, inciso b) del Reglamento de Estudios de Posgrado de la UJAT, me permito comunicar a Usted, que el **Dr. José Concepción Aquino Arias**, director, **Dra. Asbinia Suárez Ovando**, codirectora, dirigieron y supervisaron el proyecto de investigación **TESIS** denominado **"PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL COBATAB PLANTEL No. 18. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES"**, elaborado por la **C. FELICIANA SÁNCHEZ GARCÍA**, egresada de la Maestría en Educación. Los miembros del Jurado de Examen Profesional, integrado por los profesores: Dra. Rossana Aranda Roche, Dra. Jannet Rodríguez Ruiz, Dr. José Concepción Aquino Arias, Dra. Rosa Cornelio Landero y Dra. Asbinia Suárez Ovando revisaron y señalaron las notificaciones que había que hacerle a dicho trabajo y que la interesada ya ha llevado a efecto. Por lo tanto, puede imprimirse.

A T E N T A M E N T E

**M.A.E.E. THELMA LETICIA RUIZ BECERRA
DIRECTORA**

c.c.p. Archivo.
M'TLRB'D'AEPL'mms*

Miembro CUMEX desde 2008
**Consortio de
Universidades
Mexicanas**
UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, C.P. 86040 Villahermosa, Tabasco
Tel. 01(993) 358.15.00 Ext. 6250-6251 ó (993) 314.23.99, 312.22.00

E-mail: direccion.daea@ujat.mx

CARTA AUTORIZACIÓN

La que suscribe, autoriza por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente la Tesis denominada: **"PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL COBATAB PLANTEL No. 18. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES"**, de la cual soy autor y titular de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de la Tesis antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación de la Tesis mencionada y para los fines estipulados en éste documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco; a 25 de octubre del año 2019.

AUTORIZO

LA SUSTENTANTE
LIC. FELICIANA SÁNCHEZ GARCÍA
MATRÍCULA: 991J7009

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios infinitamente por permitirme alcanzar una meta más en la vida.

A mi madre María del Pilar

Por brindarme apoyo espiritual, moral y fortaleza como parte esencial de mi formación.

A mí padre Maximiliano +

Por su compañía y atención durante mi trayectoria escolar

A mi familia

Esposo Ramón Francisco, a mis hijos Xiomara Vanessa y Francisco, por su amor, respeto, comprensión y apoyo incondicional para alcanzar mis metas trazadas.

A mi asesor

Dr. José Concepción Aquino Arias por compartir conmigo su amplia experiencia, conocimiento para concluir este proyecto de investigación.

A la **Dra. María Del Carmen Vargas López (+)** por sus consejos, conocimientos, guía, para la construcción de esta tesis.

ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.- GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Justificación	6
1.3 Objetivo General	10
1.3.1 Objetivos específicos	10
1.4 Preguntas de la Investigación	10
1.5 Supuestos de la Investigación	11
CAPÍTULO II.- LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO	13
2.1 Educación media superior. Cambios y desafíos	13
2.2 Problemáticas en su contexto	20
2.3 Políticas y Reformas Educativas	22
2.3.1 La Reforma Curricular	26
2.3.2 ¿Nuevo rol docente?	30
2.3.3 El alumno en Educación Media Superior	32
CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN TABASCO	35
3.1. Colegio de Bachilleres de Tabasco. Contexto actual	37
3.1.1 Plan de estudios y aspectos curriculares	42
3.1.2 Formación docente en COBATAB. Nuevas tendencias	44
3.2 Reforma Integral de Educación Media Superior en Tabasco	48
3.3 El COBATAB, Plantel No. 18	56
CAPÍTULO IV.- LA FORMACIÓN DE PROFESORES. SUPUESTOS TEÓRICO- CONCEPTUALES	61
4.1 Fundamentos de la formación de profesores. Tradiciones	63
4.2 Conceptualización de la enseñanza acorde a la RIEMS: enfoque tradicional, crítica, constructivista	68
4.3 La formación docente. Una nueva mirada desde la RIEMS	76
4.4 Procesos de formación docente en el COBATAB, Plantel No. 18	79
4.5 Nuevos retos en la formación docente	86
CAPÍTULO V. METODOLOGÍA	89

5.1 Delimitación del objeto de investigación	90
5.2 Enfoque y tipo de investigación	91
5.3 Población y muestra	92
5.4 Instrumentos para la recolección de información	93
5.5 Análisis e interpretación de datos	95
CONCLUSIÓN	108
SUGERENCIAS	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Lista de Tablas

Tabla 1. Directores del Colegio de Bachilleres de Tabasco	38
Tabla 2. Centros de Enseñanza Abierta del COBATAB	39
Tabla 3. <i>Serie de asignaturas optativas acorde al Plan de Estudios del COBATAB</i>	42
Tabla 4. <i>Mapa curricular del Sistema COBATAB</i>	43
Tabla 5. <i>Concentrado de Formación docente del COBATAB</i>	46
Tabla 6. <i>Docentes que han llevado el PROFORDEMS a nivel estatal.</i>	50
Tabla 7. <i>Situación actual de formación de los directos del COBATAB.</i>	51
Tabla 8. <i>Número de docentes que participan en procesos de formación continua</i>	52
Tabla 9. <i>Concentrado de las Academias y de asignaturas que las integran</i>	53
Tabla 10. <i>Momentos históricos de la Villa Vicente Guerrero</i>	57
Tabla 11. <i>Relación de Profesores fundadores del COBATAB, Plantel No. 18</i>	59
Tabla 12. <i>Docentes de base del COBATAB, Plantel No. 18</i>	60
Tabla 13. <i>Participación de los profesores de la Academia de Lenguaje y Comunicación en actividades de educación continua.</i>	83
Tabla 14. <i>Participación de los profesores de la Academia de Matemáticas en actividades de educación continua.</i>	83
Tabla 15. <i>Participación de los profesores de la Academia de Ciencias Sociales en actividades de educación continua</i>	84
Tabla 16. <i>Participación de los profesores de la Academia de Humanidades en actividades de educación continua</i>	84
Tabla 17. <i>Participación de los profesores de la Academia de Ciencias Experimentales en actividades de Educación Continua</i>	85
Tabla 18. <i>Participación de los profesores de Capacitaciones en actividades de Educación Continua</i>	85
Tabla 19. <i>Nivel de habilitación de los profesores del COBATAB, Plantel No. 18</i>	96

Lista de Figuras

Figura 1. Articulación de los principios básicos con las propuestas para la Integración del Sistema Nacional de Bachillerato.	22
Figura 2. Sistema de Evaluación COBATAB (2009).	40
<i>Figura 3.</i> Reglamentos que rigen el quehacer del COBATAB	41
<i>Figura 4.</i> Organigrama de los planteles que integran el sistema COBATAB (2009)	41

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS) responde a los requerimientos de una sociedad globalizada, donde la educación no solo debe formar jóvenes con miras a capacitarlos para que puedan adaptarse a tareas diferentes, sino también la apropiación de competencias genéricas, donde el profesor cumple una función primordial y relevante en el manejo de competencias genéricas y disciplinares.

Por tal motivo la formación de los docentes debe partir de la apropiación del uso de las competencias establecidas por la Dirección General de Bachillerato (2011) y en el acuerdo secretarial No. 444, en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato, así como en el Acuerdo No. 447, a través del cual se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

En la búsqueda de la calidad de la educación, el Colegio de Bachilleres de Tabasco (COBATAB), a partir del año 2009, inicia los trabajos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), adoptando el plan y programas de estudio con un enfoque en competencias, para ello, se ajusta a la política planteada desde la Dirección General de Bachillerato y se une a la propuesta nacional para compartir con todos los subsistemas un marco curricular común que garantice que los egresados adquieran las competencias necesarias en este nivel educativo. De esta manera, a nivel nacional y estatal se establecieron estrategias de formación docente denominado Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS), compuesto por siete módulos y un diplomado en Competencias Docentes, cuyo fin es proporcionar al docente los principios fundamentales y requerimientos que exige la RIEMS.

Con base a lo anterior, se han generado interpretaciones y formas de operación en los planteles para aplicar la nueva reforma educativa; es por esto que la presente investigación tiene como objetivo detectar y analizar los factores que facilitan o dificultan la operatividad del Modelo Educativo en materia de formación del docente. Por ello, en esta investigación se utilizó una metodología de enfoque cualitativo, porque permite comprender las vivencias y factores, a partir de la visión de los actores principales, es decir, los profesores en sus distintas disciplinas adscritos al Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel No. 18.

El trabajo de investigación está conformado por cinco capítulos; en el primero se establecen los objetivos generales y específicos que orientaron la presente investigación; el capítulo dos abarca las generalidades de la Educación Media Superior en México, sus cambios, desafíos, el rol docente y alumnos; en el capítulo tres se abordan las principales características de la Educación Media Superior en Tabasco, su contexto actual, el plan de estudios, aspectos curriculares y los procesos de formación docente. Respecto al capítulo cuatro, refiere supuestos teórico-conceptuales de la formación académica, así como la conceptualización de la enseñanza acorde a la RIEMS.

El capítulo cinco describe la metodología de investigación, considerando la población, muestra y los resultados de la aplicación de los instrumentos de recolección de la información, así como el análisis de los resultados.

Finalmente, conforman este trabajo de investigación las conclusiones, las recomendaciones y bibliografía que resultaron del análisis de las opiniones de los actores principales del nuevo esquema de trabajo: alumnos, profesores y administrativos; con la finalidad de contribuir a la mejora continua del proceso de implementación de la RIEMS.

CAPÍTULO I.- GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En las dos últimas décadas, el subsistema educativo de nivel medio superior, en el cual se ubica el Colegio de Bachilleres del Estado de Tabasco, se ha dado a la tarea de hacer planteamientos para la mejora educativa, siendo estos muy relevantes, ya que fueron desarrollados con una visión integral, se proponen en el año 2009, durante el periodo 2007-2012 del presidente de la República Mexicana, el Lic. Felipe Calderón Hinojosa.

Este conjunto de ideas se hacen realidad en los postulados de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que para la Secretaría de Educación Pública (SEP) encamina hacia la mejora de la calidad en la enseñanza. Cabe destacar que esta reforma se integra con las aportaciones de los subsistemas del Bachillerato General, la cual se encuentra sustentada normativamente en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y formulada en diversos acuerdos secretariales. Ahora bien, en el documento de la Dirección General de Bachillerato (2011) menciona que la reforma “se instrumenta a nivel nacional desde el ciclo escolar 2009-2010 la cual se basa en la conformación de un Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) y que define en términos curriculares a la educación media superior.”

De esta forma, los planteamientos de la RIEMS, se sustentan en tres principios básicos: *Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del Bachillerato; Pertinencia y relevancia de los planes de estudio; y el tránsito entre subsistemas y escuelas,* con ello pretende fortalecer la identidad del nivel medio superior, identificar claramente sus objetivos formativos con opciones pertinentes y relevantes para los alumnos en cuanto a los métodos y recursos para la mejora de sus procesos de aprendizaje.

Así también, determinan cuatro ejes para el desarrollo de la misma Reforma: un Marco curricular común, la definición y regulación de las modalidades de oferta educativa, los mecanismos de gestión de la Reforma, así como la Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato. Es en el tercero de estos ejes, donde se incluye un apartado relacionado con el desarrollo de la planta docente, se menciona en la SEMS (2008) que la “La actualización y profesionalización de los maestros es un requisito indispensable para que la Reforma Integral sea exitosa. Se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias.” (p. 86).

Allí se establece un nuevo concepto para referirse al docente, se establece que debe convertirse en *facilitador* de los procesos de aprendizaje. Se le reconoce como uno de los actores clave de la Enseñanza Media Superior (EMS). En el documento de la Dirección General de Bachillerato (2011) también se menciona:

“En términos generales la Reforma dota de sentido al nivel, establece una unidad común que articula y da identidad al mismo, introduce el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, establece el perfil docente y directivo, así como una serie de mecanismos de apoyos como la orientación y la tutoría que en estricto sentido coadyuvan a la concreción de una serie de estándares de calidad que establece el Sistema Nacional del Bachillerato y que para ingresar a éste las instituciones deben cumplir.” (p. 11)

Otro elemento que propone la RIEMS, consiste en trabajar las asignaturas aplicando las competencias disciplinares y genéricas, lo cual implica para el docente actualizarse y superar los esquemas tradicionales enciclopedistas, siendo que no todos los profesores están

en esa dinámica de actualización, se ha observado como parte de la experiencia académica que el trabajo áulico no recupera las propuestas del abordaje de las competencias, y por ende, no se está aplicando las propuestas de reforma educativa, por mencionar en el perfil del egresado se requiere lo siguiente:

En el Acuerdo Secretarial 450, por el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el nivel medio superior. Establece en el Artículo 34, I inciso g. mencionado en el documento de la Dirección General de Bachillerato (2011).

Las competencias genéricas constituyen el perfil del egresado, serán complementadas por las competencias disciplinares básicas, por las disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y las profesionales (para el trabajo). Los dos últimos tipos de competencias se definirán por las instituciones de acuerdo a sus objetivos particulares. Las competencias genéricas que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, (p. 30).

A partir de los procedimientos implementados por la RIEMS, en los Colegios de Bachilleres de Tabasco, se busca que la mayoría de los profesores se actualicen participando en eventos de educación continua tales como diplomados o una especialidad, que les dé paso a la certificación como uno de los requisitos para el ingreso del plantel al Sistema Nacional de Bachillerato. La segunda opción es llevar una especialidad en línea impartido por la Universidad pedagógica Nacional (UPN). Actualmente existen otras instituciones educativas que ofrecen el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior

(PROFORDEMS). La RIEMS demanda al profesor trabajar bajo el esquema de competencias tanto genéricas como disciplinantes y el empleo de las tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en los espacios áulicos.

En este sentido, se define al profesor como un sujeto que puede crear y construir espacios significativos de enseñanza y aprendizajes para que el alumno no solo se forme para el saber hacer, si no para poder crear y construir desde su propio contexto y romper con el esquema tradicionalista que difiere mucho de una propuesta constructivista. Entonces surge la pregunta de investigación: El proceso de formación docente, ¿está respondiendo a los planteamientos y requerimientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior?

Como aún existen profesores que no se han incorporado a los procesos de formación continua, es necesario replantear la formación docente de los profesores del COBATAB, y en particular la de los docentes adscritos al Plantel No. 18, con sede en la Villa Vicente Guerrero, Centla, Tabasco; institución educativa que se configura como el centro de trabajo actual de la investigadora y en donde desempeña actividades docentes; al respecto, los planteamientos de la RIEMS, de acuerdo con Moreno (2010) destaca que “la mayoría del profesorado de Educación Media Superior (EMS) en México tiene una escasa o nula formación docente, la incertidumbre acerca de la viabilidad de la reforma está puesta sobre la mesa” (p.3).

1.2 Justificación

El interés por realizar este trabajo recepcional, es el resultado de dos inquietudes por parte de la investigadora, una de carácter personal y otra en el plano profesional. Respecto a la primera inquietud, se propuso abordar una temática que le permitiera reflexionar sobre su

práctica docente y transformarla a partir de su incursión en programas de educación continua, tales como cursos, talleres, diplomados, programas de posgrado y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, estos como recursos de apoyo en su praxis áulica; pero además, comprender que al salón de clases asisten alumnos muy diferentes a los de hace diez años, por lo tanto, es un imperativo adaptar el trabajo didáctico a las necesidades y características de las nuevas generaciones.

Ahora bien, con relación a la segunda inquietud, todo docente como profesional de la enseñanza, tiene el compromiso de aportar a la sociedad generaciones de jóvenes con una formación integral, por ello, ante este escenario, las políticas educativas emanan una serie de planteamientos orientados hacia la actualización pedagógica y disciplinar del profesor, con un modelo educativo centrado en el alumno, el cual debe desarrollar competencias que favorezcan su tránsito al nivel superior, o bien, le proporcione los conocimientos, actitudes y valores que lo conlleven a un acercamiento con su futuro entorno laboral; por lo tanto, se consideró importante recuperar las vivencias del docente en el aula, ya que un docente actualizado y con apertura al cambio, es un agente que puede contribuir al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria.

Por lo tanto, otra de las finalidades que han conllevado la realización de este trabajo investigativo es también el de analizar y caracterizar los procesos de formación docente que presentan los profesores del Plantel No. 18, perteneciente al subsistema del Colegio de Bachilleres de Tabasco, esto con respecto a los planteamientos y requerimientos de la RIEMS, ya que no puede pasar inadvertida la exigencia para que, a nivel nacional, las instituciones de Educación Media Superior ingresen al Sistema Nacional de Bachillerato, y que para alcanzar esta meta, los Colegios de Bachilleres deben cumplir con varios requisitos,

entre los que se encuentra el hecho de contar con su planta docente diplomada en el Programa de Formación de Educación Media Superior (PROFORDEMS).

Particularmente, en el Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plante No. 18, ubicado en la Villa Vicente, perteneciente al municipio de Centla, Tabasco, el personal docente adscrito a este centro educativo se caracteriza por contar en un 74 % con estudios de nivel licenciatura y de estos, el 13% cuenta con estudios de maestría, mismas que corresponden a su perfil profesional. Respecto al proceso de educación continua que marcan los requerimientos de la RIEMS, destaca que el 17% de los profesores acreditó el diplomado de PROFORDEMS. Ahora bien, de acuerdo al porcentaje de profesores con estudios de nivel licenciatura, el 16% del personal tiene estudios básicos y técnicos, por lo tanto, se desempeñan en el área de paraescolares, desarrollando actividades de acción social, culturales y deportivas.

Hasta el momento, de los 51 planteles pertenecientes al subsistema COBATAB, con sede en el estado de Tabasco, tan sólo seis han logrado su incorporación al Sistema Nacional del Bachillerato; en tal sentido, la relevancia de esta investigación consiste en instaurarse por sí misma como un diagnóstico de la situación que presenta la formación de profesores en el Plantel No. 18, misma que ha permitido a dicha institución conocer su estado actual en esta materia, y ha posibilitado la adopción de acciones y estrategias que le favorezcan enfrentar exitosamente los retos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

A su vez, esto implicó analizar las necesidades de formación docente para valorar la dinámica del proceso de la enseñanza acorde a los requerimientos de la RIEMS, y el profesor no se convierta solamente en un ejecutor del programa de estudios, sino que realice su

práctica educativa de manera reflexiva y creativa. De igual forma, se considera valioso recuperar la experiencia del docente respecto a la RIEMS, porque todo cambio genera resistencia y en otros casos afecta los procesos laborales, académicos y sociales.

La formación docente que exige la RIEMS al profesor del COBATAB, debe provocar su autorreflexión sobre lo que hace en el aula, lo que enseña, ¿cómo enseña? y ¿cómo los estudiantes aprenden? Es decir, se requiere de un profesional crítico y reflexivo de su propia práctica, que investigue desde su principal escenario de actuación profesional, es decir, el aula; por ello, esta investigación constituye sin lugar a dudas una dimensión esencial de la actividad profesional del docente adscrito en el nivel medio superior.

En este apartado se considera que la formación docente, tal y como lo plantea Gimeno (1997), es una “expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos de los maestros como profesionales de la educación en el aula” (p. 17). Asimismo, Díaz (1998) menciona que “la acción docente debe ser reivindicada en un sustento de labor pedagógica que requiere de una formación docente que sirva para dar herramientas y abordar los problemas de la enseñanza y asignaturas desde una concepción profesional.” (p. 15).

Ambas definiciones son compartidas por la investigadora y desde estos planteamientos se consideró pertinente abordar los procesos de formación de los docentes del subsistema COBATAB, particularmente los que pertenecen al plantel número 18.

Medina (1995) menciona que “un docente sin formación es impensable que adquiera toma de conciencia y práctica innovadora” (p. 143). Por lo cual, en esta investigación, la

temática planteada recupera la necesidad de una exploración de la experiencia docente, que posibilite ampliar el análisis de la misma, con la finalidad de dar a conocer los alcances y limitaciones de la realidad educativa en el COBATAB, con referencia en los planteamientos de la RIEMS, por lo que dicha investigación ha sido guiada por los siguientes objetivos generales y específicos.

1.3 Objetivo general

Analizar las prácticas educativas de los docentes del Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel No. 18, con relación a los planteamientos y requerimientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

1.3.1. Objetivos específicos

- Identificar y/o caracterizar las prácticas de los docentes del COBATAB, Plantel No. 18, respecto de sus referentes de formación docente, desde una visión holística.
- Contrastar los planteamientos establecidos en la RIEMS con respecto a la formación de profesores desde la praxis educativa, recuperando las diversas orientaciones teóricas en materia de formación docente.

1.4 Preguntas de la investigación

A continuación, se describen las preguntas que guiaron este trabajo investigativo:

Los procesos de formación docente en el COBATAB, Plantel No. 18, ¿están respondiendo a los requerimientos que se plantean en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para sus profesores?

Según la RIEMS, ¿cuáles son las competencias que debe desarrollar el docente de nivel medio superior para afectar de cumplir exitosamente los objetivos de la Reforma?

Las perspectivas teóricas y conceptuales de la RIEMS, ¿son aplicables al contexto laboral real del docente del COBATAB, Plantel No. 18?

¿Cuál es el impacto de la implementación de la RIEMS en el proceso laboral, social y académico del profesor del COBATAB?

¿Cuáles son las perspectivas del docente de COBATAB respecto al proceso de formación requerido desde la RIEMS?

¿Cuáles son los contrastes entre los procesos formativos del profesor de COBATAB y los requerimientos de la RIEMS?

1.5. Supuestos de la investigación

En esta investigación se parte del supuesto que: la falta de actualización continua como parte de un proceso de formación por parte del profesor adscrito al subsistema de Colegio de Bachilleres de Tabasco (tal es el caso de los académicos del Plantel No. 18), dificulta la implementación de estrategias para la enseñanza con base en las competencias genéricas y disciplinares, haciendo que sus prácticas pedagógicas no respondan a los requerimientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

De igual manera, las prácticas actuales de los docentes genera apatía y desinterés en los alumnos, siendo que la acción docente debe ser reivindicada en un sustento de labor

pedagógica acorde a las innovaciones que constantemente se generan en el entorno educativo y tecnológico, respondiendo de esta manera a los momentos actuales, pero de algún modo los docentes que han participado de los procesos formativos de la RIEMS, como es el diplomado de PROFORDEMS, están generando espacios de formación significativa en su enseñanza, lo que se contrasta en la fase práctica de este estudio.

Este apartado concentra los principales fundamentos que dan sentido a la realización de la presente investigación, es también el primer acercamiento con un problema de estudio que da la posibilidad de conocer el quehacer de los profesores del Plantel No. 18, en lo que se refiere a su práctica pedagógica, cómo ha cambiado su praxis áulica a partir de los procesos de educación continua que ha recibido como parte de las políticas de actualización de la RIEMS, ya que pueden derivarse diferentes percepciones que permitan dar cuenta de aquellas necesidades de formación que contribuyen en la mejora continua de los aprendizajes y competencias de los estudiantes bachilleres.

CAPÍTULO II.- LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

2.1 La Educación Media Superior. Cambios y desafíos

La Educación Media Superior puede apreciarse en diferentes momentos históricos y enfoques acordes al sistema imperante en su momento, por ello se describe que el bachillerato llegó a México asociado a la Real y Pontificia Universidad de México, exportado desde Europa junto con el concepto de universidad, como un nivel propedéutico; en tal sentido, Domínguez, Carrillo y Martínez (2008), indican cuáles eran las asignaturas que se impartían. “A la enseñanza de la gramática, retórica, artes y teología se adicionó, en el siglo XVIII, el aprendizaje del latín para tener contacto con la cultura clásica, además del interés por el estudio de las ciencias: astronomía, topografía, botánica, zoología y mineralogía; mientras que en las humanidades se difundieron las lenguas indígenas sobre el griego y el hebreo y el estudio de la historia mexicana.” (p. 4).

Con el triunfo liberal, en 1867, se buscó formar a los alumnos en el enciclopedismo positivista en la búsqueda de la verdad, que como bien menciona Domínguez (2008) “...comenzarán por la matemática y ascenderán a la cosmografía y geografía, la física, la química y la biología, la psicología y terminarán con la sociología y la historia general.” (p. 5)

Históricamente se puede estimar una tendencia muy marcada de la formación impartida bajo un modelo tradicionalista, enciclopedista, que si bien permitía al joven desarrollar una habilidad memorística, también tenía que depender del profesor, cuya función era dirigir al alumno para alcanzar un objetivo acorde a la ideología política imperante, como bien puede apreciarse en la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria

(ENP), que forma parte importante del antecedente de lo que hoy conocemos como la Educación Media Superior. Al respecto, De la Cruz (2001), indica lo siguiente:

Nace siendo Presidente de la República Mexicana el Lic. Benito Juárez García quien encargó a don Antonio Martínez de Castro, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, reorganizar la educación en todos los niveles educativos principalmente en el nivel medio superior. En 1868 el Dr. Gabino Barreda crea la Escuela Nacional Preparatoria en la Ciudad de México, iniciando sus labores el primero de febrero de 1868 en el edificio que había ocupado el Colegio Real de San Idelfonso, fue una adaptación del positivismo a las condiciones de México, la finalidad era formar alumnos con alguna especialización para acceder a estudios superiores; puesto que antes de esta fecha la única alternativa en este nivel educativo, era la que brindaba el clero a través de la Universidad Real y Pontificia y Colegio Religioso que existían en la época. (p. 7).

La formación continua del profesor en este nivel medio aún no tiene relevancia, la tendencia política educativa tenía el enfoque crear escuelas para el nivel básico y con ello beneficiar a la Escuela Nacional Preparatoria. Como lo menciona Domínguez (2008), “la fundación de la escuela secundaria por decreto... en 1925. Con ello se ampliaba la oferta educativa de la ENP, y la Escuela Nacional de Maestros..., se creaba una decena de normales regionales, que obedeció a los intereses de Calles, de lograr la integración de la nacionalidad mexicana, y que se diseñó bajo la dirección de Moisés Sáenz (Director de la ENP en 1924 y Subsecretario de Educación de 1925 a 1933).” (p. 5).

En el periodo del Lic. Plutarco Elías Calles, se buscó vincular a la escuela y la vida, pregonando por la escuela activa, en un proyecto rural nacional; la idea Callista de acercar a

la Universidad al pueblo, significó para el bachillerato universitario de cinco años que sus primeros tres años se transformaran en la escuela secundaria, mientras que los dos restantes recibían una orientación profesional, como puente entre la secundaria y los estudios superiores; su plan de estudios se atiborró de materias y horas de clase, que dio por resultado la creación de un tercer año al nuevo nivel educativo y el inicio de protestas a las que se unieron los alumnos de la Escuela de Jurisprudencia, por la implantación de exámenes escritos trimestrales, situación que condujo al paro estudiantil y la consecuente autonomía universitaria.

De igual manera, en el período de los 60's se da un incremento en la matrícula del nivel medio superior, pero también, se hace notar la carencia de una formación sólida del profesor, siendo que el bachillerato único sería una recreación de 1964, como alternativa a una versión fracasada de planes diversificados que contaban con la flexibilidad de las materias optativas a elección de los alumnos; lo que condujo, según el Rector Ignacio Chávez, a un debilitamiento en la calidad de la enseñanza, ante un enorme crecimiento escolar, Domínguez (2008) expone “una deficiente preparación de los alumnos de nuevo ingreso, su falta de hábitos de estudio, la escasez de profesores preparados, la ausencia de profesores de carrera de tiempo completo y la carencia de infraestructura.” (p. 5).

Para 1972, en pleno auge del desarrollo compartido de Luis Echeverría, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) consideraba que al bachillerato le faltaba una definición de objetivos educativos. Ante estas observaciones nace el Colegio de Ciencias y Humanidades, con la modalidad de combinar el estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en los talleres y en los centros de trabajo.

En 1971 La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) establece un nuevo subsistema de educación media superior, propedéutica y terminal: El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Con tres cualidades: la flexibilidad del sistema, el énfasis de formar más que informar y la creación de una metodología adecuada para cumplir sus fines. Se organiza y reforma nivel nacional la Educación Media Superior.

En este periodo se inició el programa de formación de docentes, en el CCH, es la primera vez que se habla de capacitación, pero va dirigido a la formación del profesor universitario. Otro estudio que comparte la misma reflexión, es la de Ducoing y Landesmann (1996) “considera que en las acciones de formación del docente universitario existen dos líneas explicativas que condujeron a cuestionar, reflexionar y pensar en el proceso educativo: la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la constitución del Programa Nacional de Formación de Profesores, lo cual llevó a reorientar las acciones de formación en el ámbito de la universidad.” (p. 295).

En la década de los setenta, es importante mencionar dos ejes centrales de la educación media superior que se retoma en este capítulo; primero, la formación del docente es reducida al término capacitación o adquisición de instrumentación, cuando realmente la formación hace referencia a un proceso mucho más amplio e integral en el sujeto; y segundo, cuando establece un nuevo subsistema de educación media superior, propedéutica y terminal se hacen modificaciones y se redefinen los objetivos educativos acordes a la ideología neoliberal, pero continúa imperando un esquema educativo basado en un currículo con tendencias tradicionales. Esto debido al auge de las tecnologías educativas, las técnicas y las actividades a desarrollar, dando lugar a distintas manifestaciones educativas en otros niveles educativos como el currículum, la planeación, los objetivos a cumplir y la

evaluación.

Fuera de la UNAM se creó el Colegio de Bachilleres, en 1973, como propedéutico y terminal, con la incorporación de la así llamada Capacitación para el Trabajo, al respecto, De la Cruz (2001) indica "... la creación del Colegio de Bachilleres tiene lugar en el año de 1973, el primer Plan de estudios del Colegio de Bachilleres, el cual fue adoptado por todos los planteles de este subsistema en todo el país." (p. 79); en este mismo año los bachilleratos tecnológicos reciben un impulso importante.

- Centro de Educación Científica y Tecnológica del Instituto Politécnico Nacional.
- Centros de Bachillerato Tecnológicos industriales, Agropecuarios y Servicios.
- Centro de Enseñanza Técnica Industrial.
- Centro de Estudios Tecnológicos.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

El 26 de septiembre de 1973, fue creado por Decreto Presidencial el Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente, con capacidad para crear planteles de educación media superior y establecer planteles en coordinación con los gobiernos de los estados e incorporar planteles invitados; en febrero de 1974, comenzó a funcionar en la ciudad de México el colegio de Bachilleres. Para 1978, se creó el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP, con la finalidad de preparar personal profesional calificado a nivel post-secundario. Sería hasta 1982, con el Congreso Nacional del Bachillerato, convocado por la ANUIES y la SEP, donde se señalaría Domínguez et al (2008) que:

El bachillerato integra un ciclo de estudios cuya finalidad es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, y lo prepara para su posible incorporación al trabajo productivo... la penúltima modernización en educación se presentó de 1988 al 2006, en un contexto creciente de una mayor globalización y un discurso neoliberal, que definió para la educación tres grandes objetivos: equidad calidad y gestión eficiente (pertinencia). (p.7)

En 1983 la Secretaría de Educación Pública, expidió el Acuerdo Secretarial Número 91, con el cual, se autorizó el plan de estudios del Bachillerato Internacional y en 1991 expidió el Acuerdo Secretarial número 159, por el que los Centros de Bachillerato Pedagógico cambian su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), además de establecer que la estructura curricular tendría dos opciones: general y pedagógica. Los CEB, junto con la Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas", constituyen hasta hoy día, el subsistema de planteles que está directamente a cargo de la Dirección General del Bachillerato.

En noviembre de 1993 se incorporó la Dirección de Sistemas Abiertos a la entonces denominada Unidad de Educación Media Superior, y se integró el servicio de Preparatoria Abierta, que opera en todos los estados de la república y atiende a centenares de miles de estudiantes y que también es uno de los servicios que continúa prestando la Dirección General del Bachillerato, esto de acuerdo a la SEP (2013).

1984: Creación del CEA. Centro de Enseñanza Abierta

1990: En el transcurso de la década de 1990, la SEP y la mayoría de los gobiernos de las entidades federativas suscribieron los convenios de coordinación para establecer y operar los Colegios de Bachilleres como organismos estatales que imparten el bachillerato general.

Respecto a esos organismos, la Dirección General del Bachillerato ha tenido entre sus facultades la de definir los planes y programas de estudios, así como emitir la normatividad general académica, SEP (2013).

En noviembre de **1993**, “se incorporó la Dirección de Sistemas Abiertos a la entonces denominada Unidad de Educación Media Superior, y se integró el servicio de Preparatoria Abierta, que opera en todos los estados de la república y atiende a centenares de miles de estudiantes y que también es uno de los servicios que continúa prestando la Dirección General del Bachillerato”, Valdivia (2014).

En **1996** se le adscribió el programa Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), el que posteriormente, se incorporó a su estructura, SEP (2013).

En **2002** se creó el Departamento de Incorporación, Revalidación y Equivalencias, con lo cual, la Dirección General del Bachillerato se hizo cargo de los reconocimientos de validez oficial de los estudios de bachillerato general que imparten los particulares, SEP (2013). En enero de **2005**, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, en el que se establecen las atribuciones que la Dirección General del Bachillerato tiene hasta la fecha. En el cumplimiento de sus atribuciones, la Dirección General del Bachillerato ha impulsado dos acciones relevantes y de alcance nacional para mejorar y modernizar el bachillerato general:

- I. Para materializar la estrategia de impartir una "Educación Media Superior de buena calidad", contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, llevó a cabo la Reforma Curricular del bachillerato general, entre los ciclos escolares 2003-2004 y 2006-2007, la cual abarcó la gran mayoría de los

subsistemas adscritos a la Dirección General del Bachillerato o coordinados por ésta.

II. A partir de 2007, en ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Dirección General del Bachillerato conduce el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general. También impulsa la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). SEP (2013).

A partir del ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron los cambios establecidos por la RIEMS en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. Entre los principales cambios están: La adopción del marco curricular común al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la implantación del perfil del docente y del directivo, así como la instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB. SEP (2013). Actualmente la RIEMS, se está implementando en la mayoría los centros educativos de nivel medio superior en el estado de Tabasco.

2.2. Problemáticas en el contexto de la Educación Media Superior

La descripción de la problemática de la Educación Media Superior, que da razón a la RIEMS. Se presenta a partir de un discurso institucional en relación a la continuidad educativa de los jóvenes que egresan de secundaria en el documento Dirección general de bachillerato (2011):

Según lo reportado en el Acuerdo Secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad, en 2010 nuestro país alcanzará

su máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años (6, 651,539) edad en la que se estima se curse la Educación Media Superior (p:7).

Sin embargo, existen realidades latentes, que como bien hemos presentado en el apartado de educación media superior, todo cambio educativo históricamente está vinculado con la ideología imperante en el país que responden a intereses de una minoría en el poder. En este caso para justificar la RIEMS, se dio mucho énfasis al tema de la cobertura y la eficiencia terminal los cuales se trabajaron desde la Dirección General del Bachillerato y los diferentes subsistemas que ésta coordina académicamente, para esto se tomaron líneas de acción, a partir de la identificación de algunos retos presentes en el nivel medio superior.

Así, la Educación Media Superior (EMS) en el país está integrada por una serie de subsistemas que operan de manera independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos, por lo anterior, el punto de partida para definir la identidad de la EMS fue encarar los retos de ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad. En este sentido se construyen propuestas curriculares con base en competencias que darán respuesta a las necesidades de los estudiantes. En la figura 1, se ilustra la manera en la que los principios básicos se articulan con los lineamientos que propone la Reforma para responder a los retos de la EMS en México de manera integral:

- Primero se pretende el alcanzar el reconocimiento del bachillerato universal mediante un nuevo marco curricular basado en tres tipos de desempeños terminales compartidos, además de incluir una serie de componentes comunes a todos los subsistemas y planteles de la EMS.
- En segundo lugar, la pertinencia de la formación que ofrece la EMS se alcanzará a partir del

enfoque en competencias, mediante el cual se dará atención a necesidades de los estudiantes en los contextos personal, educativa y laboral. De este modo se fortalecerá también la función social del nivel educativo.

- Tercero para facilitar la permanencia de los estudiantes en la EMS y el libre tránsito entre subsistemas, se propiciarán trayectorias educativas flexibles, las cuales se desarrollarán en el marco curricular global.

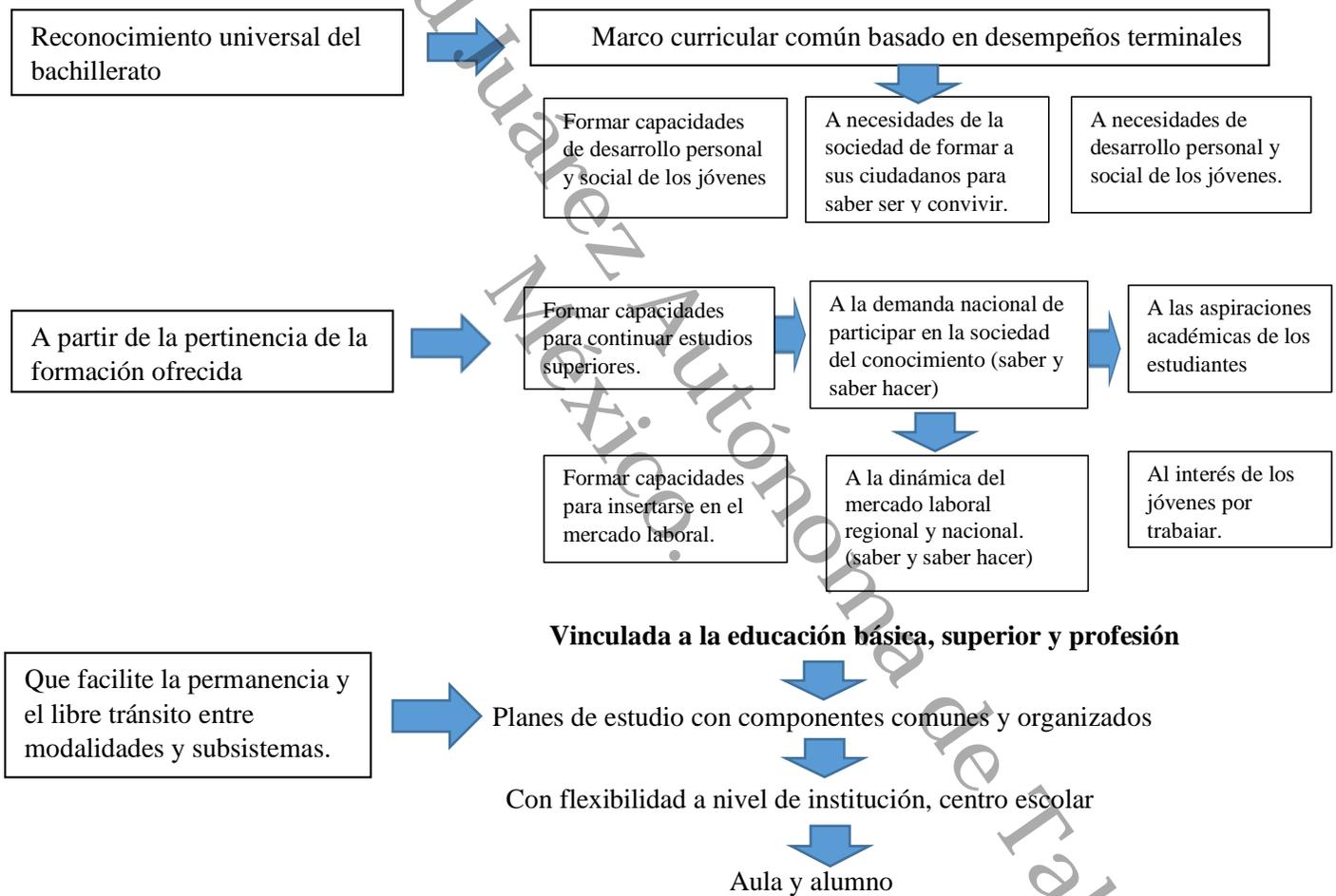


Figura 1. Articulación de los principios básicos con las propuestas para la Integración del Sistema Nacional de Bachillerato.

2.3 Políticas y Reformas Educativas

La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, consiste de forma fundamental en la formulación de propuestas curriculares para responder a las necesidades de los estudiantes, para esto contempla el contexto social del alumno porque se considera que es allí donde desarrolla actitudes y valores para aplicarlos en su vida cotidiana y otorgarles las herramientas útiles en la sociedad. Lo anterior con miras al desarrollo de calidad del país, en la SEMS (2008) se afirma que “la competitividad de México depende en buena medida de este nivel educativo...la calidad de la EMS, constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada” (p.4).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se desarrolla en torno a cuatro ejes fundamentales:

- 1) Construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias
- 2) Definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS
- 3) Instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta
- 4) Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

El MCC permite articular los programas de distintas opciones de EMS en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo).

Las disciplinares, que todo bachiller debe adquirir, están integradas con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados a las disciplinas en las que

tradicionalmente se ha organizado el saber, y que no son necesariamente relevantes al dominio de otras disciplinas. Por su parte, las genéricas son relevantes a lo largo de la vida, aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios y de tipo transversal a todas las disciplinas académicas, además de transferibles ya que refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

Ambas se encuentran ligadas y su vinculación define el marco curricular común; por ejemplo, las diez competencias disciplinares: Matemáticas; Español y Lengua Extranjera; Biología, Química, Física, Geografía Natural; e Historia, Geografía, Política, y Economía y Política, se vincularían con las seis categorías transversales para definir un perfil de egreso: Autorregulación y cuidado de sí; Comunicación; Pensamiento crítico; Aprendizaje autónomo; Trabajo en equipo; y Competencias cívicas y Éticas. Las competencias profesionales pueden ser de carácter propedéutico o extendidas, y para el trabajo o básicas; por lo que no serán comunes a todas las instituciones y cada una las podrá definir según sus objetivos.

Los mecanismos de apoyo que se están aplicando en algunos planteles del COBATAB, y que son propios de la reforma en operación se refieren a Orientación, tutoría y atención individual a alumnos; Desarrollo de la planta docente; Instalaciones y equipamiento; Profesionalización de la gestión; Evaluación integral; Tránsito entre subsistemas y escuelas y Diploma único del Sistema Nacional de Bachillerato. Se propone promover la flexibilidad de los planes de estudio mediante la definición de las competencias que debe adquirir el egresado; promueve el tránsito interinstitucional en el nivel de estudios; incorpora el bachillerato con las reformas mundiales; permite la organización de los planes de estudio de los subsistemas conforme a sus objetivos; atiende las necesidades educativas

actuales; y permite unir esfuerzos sin abandonar la pluralidad.

En cuanto al mecanismo de gestión que permita el adecuado tránsito de la propuesta de la RIEMS, es decir el tránsito entre subsistemas y escuelas se considera muy necesario para evitar la deserción en la EMS. Este factor se ejemplifica cuando el alumno solicita un cambio de plantel a un subsistema diferente muchas veces tiene que repetir semestres incrementando el número de años de estudio. Surge la propuesta que se menciona en la SEMS (2008). “Para facilitar el tránsito entre escuelas resulta indispensable el concepto de potabilidad de los estudios. Significa que los jóvenes puedan llevar los grados cursados de una escuela a otra, e implica que las constancias o los certificados parciales de estudios sean reconocidos en las nuevas escuelas de destino de los jóvenes” (p. 45).

Los acuerdos secretariales que la sustentan a la reforma se mencionan en el documento Dirección general de bachillerato (2011) y son:

“ACUERDO 442. Por el que se establece el Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad.

ACUERDO 444. Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato.

ACUERDO 445. Por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades.

ACUERDO 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

ACUERDO 449. Por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.

ACUERDO 450. Por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior.

ACUERDO 478. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Infraestructura para la Educación Media Superior.

ACUERDO 479. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Becas de Educación Media Superior.

ACUERDO 480. Por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional del Bachillerato.

ACUERDO 484. Por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional del Bachillerato.

ACUERDO 486. Por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General.

ACUERDO 488. Por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente.” (p. 11-12).

2.3.1 La Reforma Curricular

En el documento de la actual reforma se reconoce que la EMS en México es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos, con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares. A pesar de esta heterogeneidad, en las reformas curriculares recientes que se han realizado en ciertos subsistemas, se observan tendencias similares como se indican en la SEMS (2008).

Entre los subsistemas y organismos que recientemente han realizado reformas curriculares significativas se encuentran el sistema tecnológico federal, cuya reforma cubrió también a los CECyTES, el Bachillerato General de la Dirección General de Bachillerato (DGB), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que incluye el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y el bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN). (p.23).

También se señala que, aunque estas reformas se han desarrollado de manera independiente, todas ellas buscan atender problemas parecidos y comparten ciertas características, sobre todo en el énfasis puesto en los modelos centrados en el aprendizaje y en la importancia de la formación, en lo fundamental de los estudiantes, así como en la orientación del currículo a través de una mayor integración y flexibilidad de sus contenidos.

La noción de currículum que se contempla en la RIEMS se entiende desde dos perspectivas, del documento de la SEMS (2008) “como una construcción cultural donde confluyen e interactúan los distintos aspectos de la totalidad educativa, y como una integración de los instrumentos e insumos, que permiten organizar una serie de prácticas escolares”. (p. 13).

De acuerdo con lo anterior, el currículo abarca más allá del plan de estudios, e implica también programas de estudio, materiales didácticos, capacidad instalada, lineamientos académicos y administrativos, entre otros elementos, que concretan su acción en el "deber ser", donde todas aquellas interacciones humanas en las que se ven inmersos los participantes en el acontecimiento curricular, tienen incidencia en la toma de decisiones respecto a los

objetivos, el contenido y la dirección del currículo. Los elementos comunes de la EMS se incluyen en el documento de la SEMS (2008).

a) **Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias.** Reestructuración curricular mediante la creación de cursos específicos o su inclusión de manera transversal.

b) **Flexibilidad y enriquecimiento del currículo.** Tendencia a eliminar secuencias rígidas, creación de espacios transdisciplinarios para la integración de conocimientos y habilidades tanto dentro como fuera de los programas académicos, esta concepción del currículo que supera los cursos aislados sin relación con una realidad externa.

c) **Programas centrados en el aprendizaje.** Cambios en las estructuras y objetivos de los programas, y en las prácticas docentes, las cuales se desarrollan en torno a procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes. (p. 24)

La nueva propuesta para la EMS con un enfoque constructivista del currículum, representa un enorme reto para el profesorado, toda vez que la enseñanza y la evaluación de competencias demandan una sólida formación docente, se trata de procesos complejos que difícilmente se pueden lograr si no se cuenta con un dominio mínimo de ciertas habilidades y conocimientos pedagógicos.

En este apartado es importante definir qué se entiende por competencias porque juegan un papel muy importante en la reforma curricular. Este concepto permite superar el hecho de que los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas: objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas, módulos, entre otros. En el documento de la SEMS (2008) menciona:

Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato... además de permitirnos definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; (p.50).

Otra definición que vale la pena traer a colación es la de la OCDE. Planteado en la SEMS (2008). “Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular.” (p. 50-51).

Las competencias orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el alumno y a conseguir que paulatinamente adquiera niveles superiores de desempeño. Esta perspectiva no se refiere únicamente a desempeños manuales, operativos como algunos de los que se serían requeridos en el ámbito de la educación tecnológica.

Perrenoud (2010) dice que una competencia es: “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tiempo de finido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos... generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 7)

Cabe mencionar que para el desarrollo de estas competencias se requiere de la intervención del docente para propiciar los aprendizajes, es posible aplicarlas cuando las conocemos y enfocamos toda nuestra atención a nuestra labor educativa, siendo que es un proceso complejo aún más cuando no existe un compromiso de actualización constante.

En este sentido, 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 para que los estudiantes identifiquen las conexiones, entre sus estudios y situaciones de la vida real, o, dicho de otro modo, a contextualizar las competencias. Adicionalmente 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. A partir de este planteamiento encontramos que el currículum tiene su principal razón de ser en el educando por tal motivo la RIEMS. Plantea los requerimientos que los alumnos deben de adquirir a partir del perfil de ingreso y egreso.

2.3.2 ¿Nuevo rol docente?

Para concretar la propuesta de la RIEMS, en cuanto al desarrollo de competencias y alcanzar el perfil de egreso deseado para el alumno de nivel medio superior el docente debe realizar actividades de aprendizaje junto con el alumno que le permitan adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Por lo anterior se visiona que la función del profesor será: de facilitador y promotor del aprendizaje además esto se ve respaldado en el documento de la Dirección general de bachillerato (2011) que dice, "... a partir del diseño y selección de secuencias didácticas, reconocimiento del contexto que vive el estudiante, selección de materiales, promoción de un trabajo interdisciplinario y acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante. (p. 47).

En este proyecto educativo de la RIEMS, también contempla que el docente es un mediador entre los alumnos y su experiencia sociocultural y disciplinaria, y su rol es está

muy definido en el documento de la Dirección general de bachillerato (2011) “ayudar al alumno a la construcción de los andamios que le permitan la movilización de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, promoviendo el traspaso progresivo de la responsabilidad de aprender” (p. 47).

Es importante analizar que para concretar la propuesta que plantea la RIEMS, respecto a la función docente en relación al alumno, la enseñanza ya no debe considerar al alumno pasivo, y el maestro cambiar la estrategia de enseñanza que muchas veces se reduce al ámbito expositivo, se sugiere entonces:

- El maestro planee e implemente actividades significativas que exija de los alumnos la movilización de todos sus recursos (conocimientos, habilidades y actitudes). Implemente estrategias didácticas para favorecer continuamente la interacción entre los alumnos para que se apoyen mutuamente y construyan conjuntamente su conocimiento y compartan estrategias, procedimientos y generen ideas para llevar a cabo la actividad. Además de brindar los apoyos acordes a las características de los alumnos que les permita paulatinamente, convertirse en estudiantes autónomos.

Torres (1998), hacen mención de una serie de competencias que debe cubrir un docente eficaz:

- Domina los saberes (contenidos y pedagogías) propios de su ámbito de enseñanza; provoca y facilita aprendizajes, al asumir su misión no en términos de *enseñar* sino de lograr *que los alumnos aprendan; interpreta* y aplica un currículum, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales.
- Ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuadas a cada contexto y a cada grupo;
- Desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría- práctica, la

interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo;

- Reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter aprendizajes; o asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes. (p. 6)

La descripción anterior de las competencias que un docente debe lograr está fijado en cuatro pilares: saber-pedagogía-didáctica-reflexión y se encuentran articuladas para lograr un objetivo que un docente no debe perder de vista en ningún momento, que los alumnos aprendan a través de un saber establecido en un currículum, la elección de una enseñanza que se adapte al contexto grupal y al modelo educativo institucional y la reflexión llevará al docente al crecimiento y actualización de su práctica.

2.3.3 El alumno en la Educación Media Superior

En cuanto al perfil de ingreso al nivel medio superior en la reforma se propone que el posea algunas características deseables basadas en el perfil de egreso de educación básica, se encuentran establecidas en el documento de la Dirección General de Bachillerato (2011).

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez.
- b) Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- c) Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones.
- d) Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes.
- e) Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales.
- f) Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática.
- g) Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales.

- h) Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- i) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano.
- j) Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas.
- k) Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz. (p. 15).

La razón de estos requerimientos se debe al enfoque constructivista que respalda al currículum del nivel medio superior, propone que el alumno lleve a la práctica saberes de cultura, tecnología, historia, convivencia y cómo interpretar, analizar, de acuerdo a su contexto.

En la reforma se propone un perfil de egreso que se relaciona con el paradigma sociocultural o socio histórico y enfatiza que la construcción del conocimiento se realiza en conjunto con otros. Los principios constructivistas se alejan de las nociones donde se concibe al conocimiento como una copia o reproducción fiel del mundo y que se transmite a alumnos pasivos. Por el contrario, se enfatiza la existencia de alumnos activos que construyen su conocimiento. En el documento de la Dirección General de Bachillerato (2011) menciona que:

La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. (p. 18).

En otras palabras, se requiere concebir a un alumno activo, reflexivo, autónomo y autorregulado, capaz de construir significados que le permitan enriquecer su conocimiento para comprender e interpretar su mundo físico y social, a la vez que pueda actuar en él proponiendo alternativas para mejorarlo. Y estos atributos se encuentran en las competencias genéricas que constituyen el perfil del egresado y se complementan por las competencias disciplinares básicas, que, de acuerdo a la RIEMS, son comunes a todas las modalidades y subsistemas, por las disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y las profesionales (para el trabajo). El documento de la Dirección general de bachillerato (2011) indica:

Las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (p. 30).

Este delineado de perfil de egreso del nivel medio superior implica una transformación radical de las instituciones y actores por lo que tiende a desencadenar procesos de formación que consolidan un cambio en la forma de comprender la educación media superior en nuestro país y la función del docente es fundamental, ya que, en los últimos años, la figura del docente se va visto debilitada por diferentes circunstancias que han buscado desacreditar la trascendencia del rol docente en los procesos de formación de los estudiantes; este es también otro de los motivos por el que se realiza esta investigación, ya que se puede dar cuenta que la transición de un modelo educativo a otro es paulatino y la interiorización de las nuevas políticas educativas y su puesta en práctica en el aula es también lento.

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN TABASCO

La educación media superior en el estado de Tabasco históricamente se analiza a partir de los aspectos curriculares que se consideran componentes esenciales de cualquier proceso educativo y la formación docente, entendida como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades que tienen que ver con las diferentes maneras de pensar, percibir, sentir y comportarse.

La educación es un proceso dinámico en el que, por lo general, se toman decisiones en aula con la intención de mejorar los resultados de aprendizaje, pero hay otras, más esporádicas, que se dan en el ámbito de lo político y se traducen en reformas educativas. Como lo menciona Santos (1992) “La propia historia de la educación muestra cómo esos cambios proyectados a nivel macro pocas veces llegan a las escuelas de la manera en que fueron intencionados, pues en la mayoría de las ocasiones las transformaciones que se presentan en las instituciones poco o nada tienen que ver con el discurso oficial grandilocuente de tal o cual reforma” (p. 12).

Por tal motivo se aborda en este capítulo la creación del Instituto Juárez como un centro educativo de trascendencia para la educación en Tabasco, en especial para Colegio de Bachilleres de Tabasco, el cual presenta transformaciones que dan apertura al Colegio de Bachilleres de Tabasco. En 1879, De la Cruz (2001) indica que “el Gobernador, Doctor Simón Sarlat Nova inaugura el Instituto Juárez, el primero de enero 1879” (p. 54) bajo una ideología positivista que era la que predominaba en el país, el plan de estudio se estructuraba por materias seriadas correspondientes a los valores que imperaban en la época con el propósito de erradicar la metafísica especulativa y dogmática y sustituirla por el laicismo.

En la década que comprende 1879-1889, en Tabasco se adoptan los planes de estudios del sistema nacional, De la Cruz (2001) menciona que “se plasman ideas didácticas y prácticas de los estudios secundarios y preparatorios, que se manejaban a nivel nacional” (p. 57)

Del año 1895 al 1899 Se consideran “estudios secundarios especializados.”, para converger las materias y métodos, así como técnica de enseñanza y aprendizaje de la preparatoria con la carrera que el alumno estudiaría. En 1902 la enseñanza se divide en dos, preparatoria y profesional. La preparatoria se desarrollaba en seis años, De la Cruz (2001) plantea que “era una especie de tronco común, como antecedente para la carrera de abogacía, farmacéutica, ingeniería, topografía e hidrología, notaria, contaduría de comercio y la de profesor de instrucción primaria superior” (p. 60). Durante esta época del Porfiriato se dio mayor interés a la educación superior, reflejándose en Tabasco una educación elitista por mencionar de aproximadamente 102 alumnos de los cuales 65 estudiaban materias preparatorias y 37 profesionales.

En 1917, se expide el nuevo plan de estudio, el cual se reduce a tres años, buscando con ello formar personas capaces de producir en el campo laboral, coadyuvando al desarrollo de la sociedad, logrando el objetivo en menor tiempo, en esto años la idea racionalizadora de Tomas Garrido Canabal de alguna manera contrastaba con la filosofía racionalista del país,

El 8 de agosto de 1958, De la Cruz (2001) expone que “el gobernador de estado emite el proyecto de ley para “la transformación del instituto a “Universidad Juárez” en ese año funcionaban las escuelas de bachillerato de ciencias sociales, de biología, físico matemática, química y comercio con un total de 24 alumnos” (pág. 70). Los primeros reajustes al plan de estudios del COBATAB, se realizan en 1993, quedando conformado por tres núcleos:

- Formación Básica con 32 asignaturas repartidas del 1ro al 6º. semestre.
- Formación propedéutica (antes profesional) constituida por seis asignaturas a cursar en 5to y 6to semestre.
- Formación para el trabajo: Se encuentra estructurada por capacitaciones que agrupan 8 asignaturas en total, las cuales se imparten en 5º. y 6º. semestre. (p. 153).

En 1973 las escuelas preparatorias se separan de la Universidad, integrándose a la Dirección de Escuelas preparatorias, “el 19 de junio de 1976 en el Gobierno del Estado. Lic. Mario Trujillo García, mediante el decreto 1451, crea el Colegio de Bachilleres de Tabasco, incorporándose al organismo de las escuelas preparatorias dependientes del estado. Al instalarse el Colegio de Bachilleres de Tabasco, se encuentran funcionando 13 planteles oficiales y 5 particulares. El doctor Bartolo Aguirre Martínez fue designado para ocupar el cargo de Director del nuevo Colegio de Bachilleres, y el licenciado Arístides Prats como secretario de la Junta del mismo.

3.1 Colegio de Bachilleres de Tabasco. Contexto actual

El Colegio de Bachilleres de Tabasco se crea como organismo descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de Villahermosa, Tabasco, calle paseo la Choca número 100. Esquina pijije. Tabasco 2000. El objetivo del COBATAB, su visión, misión y valores Pérez (2010), nos indica lo siguiente:

Objeto: Según la ley orgánica que crea al Colegio, su objeto es ofrecer e impulsar la educación correspondiente al nivel medio superior en las modalidades escolarizadas y no escolarizadas con características propedéuticas.

Visión: Ser el mejor subsistema Colegio de Bachilleres a nivel nacional.

Misión: Hacer de cada plantel un instrumento de desarrollo de su comunidad, formando jóvenes bachilleres de excelencia; con altos valores y con gran sentido de responsabilidad social. Capaces de responder a los retos de modernización nacional en su proceso de globalización.

Valores: Creatividad, sensibilidad, valentía, honestidad, humildad, solidaridad, amabilidad, responsabilidad, productividad, eficiencia, lealtad.” (p.71).

Los directores que tomaron la responsabilidad de dirigir los destinos del Colegio de Bachilleres de Tabasco fueron, los mencionados en la tabla 1.

Tabla 1

Directores del Colegio de Bachilleres de Tabasco

Directores	Periodos
Dr. Bartolo Aguirre Martínez	1975 – 1976
Lic. Justo Díaz del Castillo Trujillo	1977 – 1983
M.V.Z. Carlos Mario Ramos Guzmán	1989 – 1992
Lic. Marco Antonio Mena Olán	1992 – 1996
Ing. Manuel María Vera Rosales	1996 – 2001
Ing. Erasmo Martínez Rodríguez	2001 – 2002
Lic. Miguel Montero Acosta	2002 – 2003
Lic. Andrés Madrigal Hernández	2003 – 2005
Mtra. Martha Victoria Andrade Alcocer	2006 -2008
Dr. Jorge Abdó Francis	2008 - 2010
Mtra. María de los Ángeles Ocaña Rodríguez	2011 -2012
Dr. Normando Xavier Granados Maldonado	2012 -2012
Dr. Jaime Mier y Terán Suárez	2013 - 2018
Dr. Emilio de Ygartúa y Monteverde	2018 - 2019

Nota: Elaboración propia.

De 1976 al 2017 (En 42 años de labores) se fundaron 52 planteles oficiales de COBATAB, que funcionan en las siguientes modalidades: Sistema Escolarizado, Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), Centro de Enseñanza Abierta (C.E.A). El sistema escolarizado, es presencial, es decir, se requiere de un docente que facilite el aprendizaje y estudiantes con disposición de aprender. Otra modalidad es la Educación Media Superior a Distancia (EMSaD). Se cuenta con 63 EMSaD, una alternativa que permite continuar con los estudios de Educación Media Superior, a las poblaciones que, por diferentes situaciones, no tienen acceso a la educación escolarizada. Se conoce como educación a distancia porque el modelo se apoya con el uso de la tecnología como el Internet, red satelital, entre otros y se combina con asesorías grupales e individuales.

La tercera modalidad, es un Centro de Enseñanza Abierta (C.E.A), ubicado en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, con dos modalidades: académica y semipresencial. En el COBATAB (2009) se indica que el C.E.A “es un plantel donde se imparte modalidad no escolarizada para aquellas personas adultas que no han cursado o concluido su bachillerato por diversas causas” (p.19). Trabaja mediante asesorías; promueve el estudio independiente; y se puede concluir en dos años como mínimo. La tabla 2, muestra el plantel y su ubicación:

Tabla 2

Centros de Enseñanza Abierta del COBATAB

Planteles	Ubicación
8	Emiliano Zapata
4	Macuspana
3	Tenosique
15	Villa la Venta, Huimanguillo
18	Villa Vicente Guerrero, Centla
20	Villa Tecolutilla

Nota: Elaboración propia.

✓ 2 Centros de bachillerato interculturales.

- ✓ 43 Centros psicopedagógicos, integrados por una psicóloga, que funge como la presidente de dicho centro, una trabajadora social, y una pedagoga.

El sistema de evaluación en el Colegio de Bachilleres de Tabasco se encuentra en el siguiente cuadro, información registrada en COBATAB (2009) “Artículo 29, para tener derecho a las evaluaciones parciales y su calificación el alumno deberá contar con el 80% de asistencia a clases en el periodo comprendido entre cada uno de ellos” (p. 58).

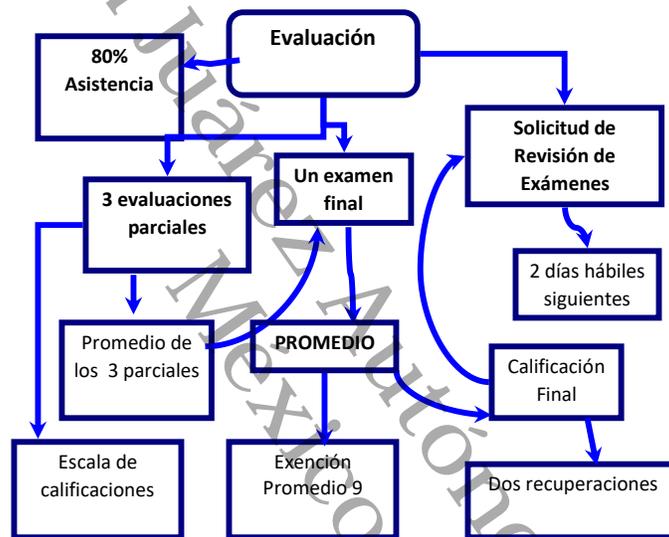


Figura 2. Sistema de Evaluación COBATAB (2009).

A continuación, en las figuras 3 y 4, se representan en primer lugar, los reglamentos que rigen al COBATAB, así como el organigrama en el cual se distinguen los diferentes planteles adscritos a este subsistema educativo.

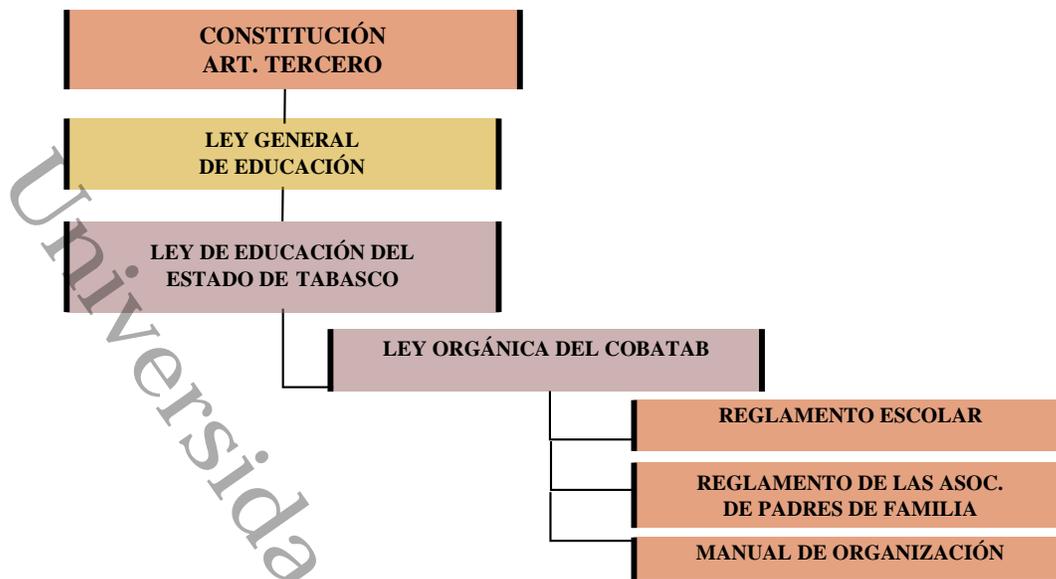


Figura 3. Reglamentos que rigen el quehacer del COBATAB.

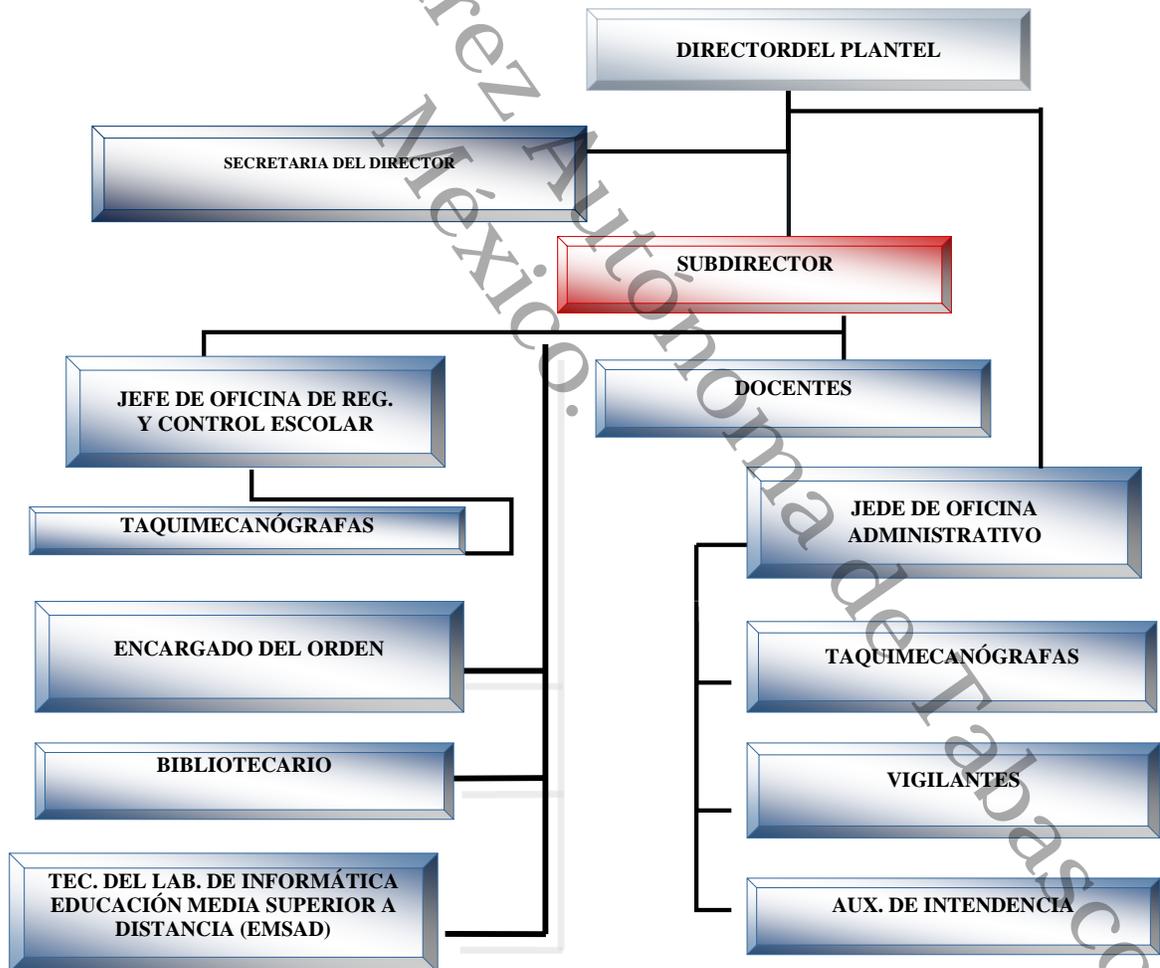


Figura 4. Organigrama de los planteles que integran el sistema COBATAB (2009).

3.1.1 Plan de estudios y aspectos curriculares

Con relación al plan de estudios del COBATAB, su objetivo radica en ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos. Existe una estructura administrativa en cada plantel de COBATAB, en algunos varían porque están clasificados en categoría “A”, de un solo turno, “B”, dos turnos y determinado número de matrícula. Y “C”, con dos turnos y una matrícula mayor a mil.

Integra el componente de formación básica con 31 asignaturas distribuidas del I al VI semestre, de los siguientes campos de conocimientos: Comunicación, Ciencias experimentales, Matemático, Histórico-Social. El segundo componente es el de formación propedéutica, que prepara al alumno para su continuación en estudios superiores, ya que en éste se abordan asignaturas que le permiten profundizar en aspectos particulares de las diversas disciplinas, con la intención de que adquiera los elementos necesarios que le ayuden a definir sus intereses profesionales. Se imparten en V y VI semestre, está constituido por 8 asignaturas (4 pares), con una carga horaria de 3 HSM, son de carácter optativo, el alumno debe elegir una de las 4 series que se ofrecen:

Tabla 3

Serie de asignaturas optativas acorde al Plan de Estudios del COBATAB

Serie I Químico Biológico Temas Selectos de Química I y II Temas Selectos de Biología I y II Ciencias de la Salud I y II Sociología I y II	Serie II Físico – Matemático Temas Selectos de Física I y II Cálculo Diferencial / Cálculo Integral Dibujo I y II Probabilidad y Estadística I y II
Serie III Económico - Administrativo Administración I y II Economía I y II Matemáticas Financieras I y II Ciencias de la Comunicación I y II	Serie IV Humanidades y Ciencias Sociales Sociología I y II Derecho I y II Ciencias de la Comunicación I y II Ciencias de la Salud I y II

El tercer componente es el de formación para el trabajo e incluye las capacitaciones de: Informática, Contabilidad, Puericultura, Administración, Desarrollo Comunitario, Diseño, Laboratorista Químico y Turismo.

Tabla 4

Mapa curricular del Sistema COBATAB.

PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
ASIGNATURA A	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C
MATEMÁTICA SI	5	10	MATEMÁTICAS II	5	10	MATEMÁTICAS III	5	10	MATEMÁTICAS IV	5	10				FILOSOFÍA	4	8
QUÍMICA I	5	10	QUÍMICA II	5	10	BIOLOGÍA I	4	8	BIOLOGÍA II	4	8	GEOGRAFÍA	3	6	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3	6
ÉTICA Y VALORES I	3	6	ÉTICA Y VALORES II	3	6	FÍSICA I	5	10	FÍSICA II	5	10	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORANEA	3	6	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3	6
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	6	HISTORIA DE MÉXICO I	3	6	HISTORIA DE MÉXICO II	3	6	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3	6	*	3	6	*	3	6
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4	8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4	8	LITERATURA I	3	6	LITERATURA II	3	6	*	3	6	*	3	6
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3	6	*	3	6	*	3	6
INFORMÁTICA I	3	6	INFORMÁTICA II	3	6	**	7	14	**	7	14	*	3	6	*	3	6
ACTIVIDADES	4		ACTIVIDADES	4													
	3	52		3	5	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	3		ACTIVIDADES PARAESCOLARES	2		**	7	14	**	7	14
	0			0	2												
							3	6		3	6	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	4		ACTIVIDADES PARAESCOLARES	3	
							3	0		2	0						
													2	5		3	5
													9	0		2	8

* Componente de formación propedéutica
 ** Componente de formación para el trabajo

Las HSM asignadas a las asignaturas para escolares corresponden a Orientación Educativa, Actividades Artístico Culturales y Actividades Deportivo y Recreativa. Como

actividades extracurriculares se contempla a la Orientación Educativa, y Actividades deportivo-recreativas y artístico-culturales. Estas áreas apoyan el desarrollo intelectual, físico, emocional, social y cultural, buscan además que el alumno aproveche el tiempo libre e integre una personalidad sanamente. Dichas actividades no tienen valor en créditos, y su carga horaria se determina institucionalmente, sin embargo, son esenciales para tu desarrollo integral en el bachillerato.

3.1.2. Formación docente en COBATAB. Nuevas tendencias

Respecto a esta temática, se presentan sintéticamente los procesos de formación más relevantes debido a que no existen mayores fuentes que nos permitan ampliar la información. En la década de los setenta, es importante mencionar dos ejes centrales de la educación media superior que se recuperó en el capítulo dos.

Primero, la formación del docente es reducida al término capacitación o adquisición de instrumentación, cuando realmente la formación hace referencia a un proceso mucho más amplio e integral en el sujeto; segundo, cuando establece un nuevo subsistema de educación media superior, propedéutica y terminal se hacen modificaciones y se redefinen los objetivos educativos acordes a la ideología neoliberal, pero continúa imperando un esquema educativo basado en un currículo con tendencias tradicionales.

Esto se debió al auge de las tecnologías educativas, las técnicas y las actividades a desarrollar, dando lugar a distintas manifestaciones educativas en otros niveles educativos como el currículum, la planeación, los objetivos a cumplir y la evaluación.

A partir del ciclo escolar 2009-2010, como se menciona en el capítulo uno, la Reforma integral de Educación Media Superior (RIEMS), se instrumenta a nivel nacional

basándose en la conformación de un Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) que se define en términos curriculares, aunado a este proceso en la RIEMS se reconoce que los profesores son quienes permitirán que la reforma llegue a las aulas; por tanto, se postula que uno de los mecanismos de gestión de más envergadura es el referido al desarrollo de la planta docente, que opera a través del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS), compuesto por siete módulos y un diplomado en Competencias Docentes, cuyo fin es la certificación de los docentes de este nivel.

Este programa fue dirigido de forma permanente a los docentes de COBATAB, pero durante el año 2015, se inició otra modalidad de formación en línea acorde al campo disciplinar y perfil del docente de base, con el propósito de prepararlo para el examen de permanencia que es una propuesta de la reforma educativa.

Como se menciona en el Modelo educativo (2016) “Con el fin de ordenar este proceso de profesionalización del magisterio; la Reforma Educativa creó el Servicio Profesional Docente que define los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros” (p. 56).

Es importante mencionar que la tendencia en este periodo era capacitar al docente para una evaluación, el objetivo del docente era apropiarse de herramientas para permanecer en su función docente. Durante el año 2016, para los docentes del COBATAB, que obtuvieron resultados insuficientes, suficientes, idóneos, inician una formación y actualización en línea, acorde al campo disciplinar al que se encuentran adscritos.

Tabla 5.

Concentrado de Formación docente del COBATAB

Años	Formación docente en Colegio de Bachilleres de Tabasco
1976	En el decreto 1451, lanzado por el gobernador Mario Trujillo García, y publicado en el periódico oficial se establece en el artículo 19 .II acordar los programas sobre actualización y mejoramiento profesional del personal académico.
1978	Se concluyen los cursos de conocimientos y manejo de programas correspondientes al quinto semestre... donde participaron más de 200 maestros de toda la entidad (p. 105). El 6 de agosto en el plantel uno y dos inician los trabajos del primer seminario nacional de orientación vocacional. El seminario se realizó del 6 al 11 de septiembre. Donde participaron profesores del Colegio de bachilleres de Tabasco así como el CECyTE y ETI (p. 105- 106).
1979	<p>El seminario se realizó del 6 al 11 de septiembre. Donde participaron profesores del Colegio de bachilleres de Tabasco así como el CECyTE y ETI (p. 105- 106).</p> <p>Cursos impartidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Talleres de investigación docente de ciencias sociales; -Adolescencia familia y educación e integración de equipos de trabajo. -Cursos de ingles -Técnicas para el aprendizaje grupal didáctico de la física -Taller de Comunicación y Lenguaje
1988	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de investigación docente de ciencias naturales • Educación Ideológica y Sociedad • Educación Ideológica y Sociedad • Taller de mantenimiento de equipo hábil • Técnica y Metodología de Evaluación • Manejo de Programas • Física moderna y la teoría de la relatividad. (p.143) <p>Se efectuaron una serie de capacitaciones y cursos... en los que se beneficiaron 320 profesores. El objetivo fue la actualización y formación de profesores en las siguientes asignaturas:</p>
1993	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio de Física II • Laboratorio de Química • Laboratorio de Ecología • Problemas Didácticos de la Filosofía • Problemas Didácticos de las Ciencias Sociales • Elemento de didáctica general • Psicología del Aprendizaje • Organización de Bibliotecas
1993 - 1994	Uno de los más importantes cursos fue el de “actualización disciplinaria de bachilleres” donde participaron 213 profesores provenientes de los estados de Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Guerrero, Oaxaca, Yucatán y Tabasco como sede, evento que se llevó a cabo los días 1,2 y 3 de Julio de 1994 (p. 157)
1998	Se implementó una serie de cursos para beneficiar a más de 800 trabajadores administrativos y docentes efectuándose del 17 al 28 de agosto (p. 178.)

Tabla 5.

Concentrado de Formación docente del COBATAB (continuación...)

2000-2001	Al término del ciclo escolar 2000-2001 los maestros y administrativos vuelven a tomar capacitaciones y cursos. Esta vez tiene lugar un programa de educación de aprendizaje intercambio de experiencia docente, en este toman parte profesores de los planteles oficiales y de extensiones de todo el estado (p. 185-186)
2001	A partir de 2001 se han impartido cursos a los maestros en los periodos inter-semestrales con diferentes orientaciones disciplinares, actualmente se están implementando cursos acordes al perfil del docente con el propósito de prepararlo para el examen de permanencia que es una propuesta de la reforma educativa.
2010	Se implementa Programa de Formación de Docentes para la Educación Media Superior, (PROFORDEMS) ofertándose a todos los docentes, a través de un diplomado y especialidad.
2014-2015	Se implementan cursos presenciales acordes al perfil del docente con el propósito de prepararlo para el examen de permanencia que es una propuesta de la reforma educativa.
2015- 2017	Previo a las evaluaciones de permanencia los docentes de base del COBATAB, inician una formación y actualización en línea, acorde al campo disciplinar al que se encuentran adscritos.
2017	La formación del docente se orienta al de desarrollo competencias, uso de las TIC, habilidades socioemocionales y el Nuevo modelo educativo.

Fuente: Elaboración propia. Información recuperada de De la Cruz (2001) y del documento de la Dirección General de Bachillerato 2011 (Modelo Educativo, 2016).

Durante el año 2017, se implementa el nuevo modelo educativo en COBATAB, por lo que se hace obligatorito que el docente lleve el curso en línea “el Nuevo Modelo Educativo” así como el de habilidades socioemocionales (Construyet) programa que fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales, siendo que en el nuevo modelo la educación socioemocional se integra al currículo formal de educación obligatoria.

La tendencia de formación de los docentes del COBATAB, está siendo orientada hacia una formación en el desarrollo de habilidades para el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). Como bien se indica en el documento Propuesta curricular

(2016), “La incorporación... de las TIC al currículo generará también un rediseño de las prácticas pedagógicas y de las asignaturas, en virtud de que aportará contenidos curriculares que requieren ser incorporados a los planes y programas de estudio...” (p. 361). Los cursos que actualmente se están impartiendo en plataformas virtuales van dirigidos a docentes de nuevo ingreso, en servicio, docentes con funciones de dirección y supervisor escolar en Educación Media Superior.

3.2. Reforma Integral de Educación Media Superior en Tabasco.

A partir del año 2009 y en congruencia con los objetivos planteados desde la Secretaría de Educación, a través del acuerdo secretarial No. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, el Colegio de Bachilleres de Tabasco (COBATAB), inicia los trabajos de la Reforma Integral de la Educación (RIEMS), adoptando el plan y programas de estudio con un enfoque en desarrollo de competencias, para ello, se ajusta a la política planteada desde la Dirección General de Bachillerato y se une a la propuesta nacional para compartir con todos los subsistemas un marco curricular común que garantice que los egresados adquieran las competencias de este nivel educativo.

Bajo este contexto y siguiendo con el enfoque en competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social. Por ello, un enfoque de competencias conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad que compete al docente, quien promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos

interdisciplinarios, entre otros. De la misma manera, 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.

La RIEMS plantea cinco niveles de concreción: los dos primeros competen a las políticas institucionales, los últimos competen a la instrumentación de la misma en las escuelas y en las aulas, en el tercer nivel es donde se revisa lo relativo a los planes y programas de estudio y en el cuarto, donde se realizan las adecuaciones por centro escolar y es donde se hace posible lograr la pertinencia de la educación, puesto que una misma competencia puede ser desarrollada y aplicada en contextos diferentes, respondiendo a demandas diversas de la realidad.

Esto significa que los modelos curriculares deben ser lo suficientemente abiertos como para permitir la creación de proyectos escolares en cada uno de los planteles. Finalmente, el quinto nivel de concreción curricular en el contexto de la Reforma compete al salón de clases y se encuentra en el terreno de las decisiones del docente. Cada profesor deberá realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiado para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico.

Cierto es que para lograr lo anterior, es necesario que se desarrollen las competencias docentes que se requieren para este nuevo enfoque y que se estipulan en el acuerdo No. 447, SEP (2008) “por el que se establecen las *competencias docentes* para quienes impartan la educación media superior en la modalidad escolarizada.” (p. 1) e impulsar el trabajo en equipo, por lo que es recomendable que los docentes cuenten con estudios de la Especialidad

o el Diplomado en el Desarrollo de Competencias del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROFORDEMS), lo cual les permitirá comprender con mayor precisión, el cómo detonar las competencias en sus alumnos, a partir de experiencias de aprendizaje y la aplicación de nuevas formas de evaluación de este.

La RIEMS es aplicada en el COBATAB. En los siguientes ámbitos: Docente, directivos, instituciones, el primero tiene su razón de ser en las competencias, para realizar un trabajo áulico en este ámbito se propuso estudiar un diplomado o especialidad; el docente que concluye esta formación obtiene un documento que lo acredita como haberse formado y profesionalizado para la RIEMS. A continuación, en la tala 6, se indica cuántos docentes cumplieron con este programa de formación hasta el año 2016, siendo que en el año 2017 se da prioridad a otros procesos de formación relacionados con el nuevo modelo educativo.

Tabla 6

Docentes que han llevado el PROFORDEMS a nivel estatal.

Año	Docentes
2008 – 2009	15
2009 – 2010	295
2010 – 2011	389
2011 – 2012	586
2012 – 2013	677
2014- 2016	979

Fuente: Información obtenida de la entrevista con el Secretario Académico del COBATAB

También se continúa buscando ingresar a los 51 planteles de COBATAB al Sistema Nacional del Bachillerato, para esto los directivos deben actualizarse llevando el PROFORDIR (Programa de Actualización y Profesionalización Directiva).

Este proceso de formación continua consiste en un diplomado dirigido a todo el personal directivo en los planteles del COBATAB, con el propósito de hacer proyectos, diagnósticos y para tener el perfil de directivos.

Actualmente este programa es denominado PROFYDDEMS (Programa de Actualización y Profesionalización Directiva de Educación Media Superior). La formación de estos directivos incluye a los directores, subdirectores académicos. En la tabla 7 se muestra la situación actual de los docentes respecto al programa de formación de Educación Media Superior, del subsistema COBATAB.

Tabla 7

Situación actual de formación de los directos del COBATAB.

Año	Directivos
210	37
2012	67
2013	93
2014- 2016	123

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los datos proporcionados por el Secretarios Académico del COBATAB, existen en este subsistema dos mil ciento noventa docentes; de los cuales mil setecientos son de base y cuatrocientos noventa son personal docente interino. En la tabla 8, se muestran los siguientes datos:

Tabla 8

Número de docentes que participan en procesos de formación continua

Planteles educativos	Egresados PROFORDEMS	%	CERTIDEMS	%	Total de docentes
Planteles	811	44.8	143	17.6	954
EMSAD	168	43.8	34	20.2	202
Total	979	88.6	177	37.8	1156

Fuente: Elaboración propia

La RIEMS, también propone que el docente después de haber concluido el PROFORDEMS, acceda a proceso de certificación de competencias docentes para la Educación Media Superior en Tabasco (CERTIDEMS) de los cuales observamos en la tabla anterior que solo 177 docentes han realizado este proceso.

Los planteles que se ya ingresaron al Sistema General del Bachillerato se encuentran evaluados periódicamente por el Consejo Para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS). Motivo por el cual se busca que todos los planteles ingresen a este programa por lo que se menciona en el acuerdo 480 en Dirección general de bachillerato (2011) “por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional del Bachillerato.” (p. 12).

En cuanto al enfoque del trabajo docente la RIEMS, propone integrar al profesor a partir de los colegiados donde las academias, están formadas por áreas de conocimiento y que se muestran en los campos disciplinares de la siguiente Tabla 9.

Tabla 9

Concentrado de las Academias y de asignaturas que las integran

ACADEMIA	ASIGNATURAS
Lenguaje y Comunicación	Taller de Lectura y Redacción I y II Lengua Adicional al Español I, II, III, IV Ciencias de la Comunicación I y II Informática I y II
Matemáticas	Matemáticas I, II, III, IV Probabilidad y Estadística I y II Cálculo Diferencial e Integral Matemáticas Financieras.
Ciencias Sociales	Historia de México I y II Historia Universal Contemporánea ESEM Metodología de la Investigación Derecho I y II Administración I y II Economía I y II
Humanidades	Ética y Valores I y II Introducción a las Ciencias Sociales Filosofía Literatura I y II Sociología I y II
Ciencias Experimentales	Química I y II Biología I y II Física I y II Geografía Ecología y Medio Ambiente Temas Selectos de Química I y II Temas Selectos de Física I y II Temas Selectos de Biología I y II Ciencias de la Salud I y II
Capacitaciones	Capacitación de Contabilidad Capacitación de Administración Capacitación de Turismo Capacitación de Puericultura Capacitación de Laboratorista Químico Capacitación de Desarrollo Comunitario Capacitación de Informática Capacitación de Diseño
Orientación Educativa	Orientación Educativa
Actividades paraescolares	Actividades Paraescolares

Fuente: Acuerdo Secretarial 444 (SEP, 2009). Capítulo 3. De las competencias disciplinares

(p.5).

Estas disciplinas se abordan previo a un trabajo llamado colegiados, donde se realiza la planeación semestral del contenido de cada asignatura incluyendo las dosificaciones el seguimiento y evaluación de las actividades que se llevan a cabo durante el semestre, en la búsqueda de fortalecer el trabajo áulico en la mejora permanente del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el documento de la Dirección general de bachillerato (2011) “La vida académica de cada centro educativo deberá promover de manera intensa el trabajo colegiado, para dar concreción al objetivo de consolidar y fortalecer los cuerpos docentes de las instituciones que prestan servicios de bachillerato general” (p. 28).

Se reconoce que este trabajo no puede ser desarrollado en forma dispersa, sino que requiere de una meticulosa planeación y la disposición de los docentes para compartir y para aprender, de ahí que lo recomendable y deseable entonces, es que en cada periodo escolar se lleven a cabo reuniones programadas en tres momentos: al inicio del semestre, a mediados y casi al término de este, buscando que durante las mismas se genere un objetivo conocimiento sobre el estado que guardan los estudiantes en los diferentes grupos, tanto por áreas disciplinares como por asignaturas.

Esta recomendación se debe a la poca participación de los profesores en trabajo de academias, lo cual implica reuniones periódicas y niveles de compromisos para llevar a cabo la propuesta de seguimiento sobre el estado de los estudiantes que se concreta en el saber adquirido, pero que desafortunadamente en muchos casos se enfoca al resultado de un examen y no al proceso en sí del aprendizaje del alumno ni mucho menos al desarrollo de competencias. Otro elemento fundamental, que implementó el COBATAB, fue el trabajo de tutorías y orientación indicándose en el documento de la Dirección general de bachillerato (2011) lo siguiente “la reforma establece, una serie de mecanismos de apoyos como la

orientación y la tutoría que en estricto sentido coadyuvan a la concreción de una serie de estándares de calidad que establece el Sistema Nacional del Bachillerato” (p. 11).

La acción tutorial se ha implementado en los planteles de COBATAB, con el propósito de atender a los alumnos en que presentan riesgos de reprobación, y como consecuencia la deserción, así como en los bajos índices de eficiencia terminal, y esta encomienda la tiene el profesor a través de la tutela del alumno, esto puede desarrollarlo de manera personal o grupal. Esta actividad es muy importante pero requiere de acciones y compromisos por parte del docente, siendo que la reforma proyecta al alumno desde una perspectiva de Piaget y Vigotsky, a partir del desarrollo de la inteligencia y por ende las habilidades adquiridas en jóvenes, de comprensión y construcción del conocimiento, no se trata entonces, de explicar simplemente un tema de difícil aprendizaje, a manera de retroalimentación sino implica un acercamiento a la teoría de Vigotsky y tener una cultura de responsabilidad.

La RIEMS también considera en el mapa curricular a la orientación educativa como parte fundamental para la atención y desarrollo integral de los alumnos en el área Psicosocial, escolar, institucional y profesigráfica de los alumnos, motivo por el cual en los diferentes planteles del COBATAB, establecen dos horas de orientación por cada grupo una para asesorías cubiculares y otra para el desempeño frente a grupo.

El orientador para llevar a cabo su labor docente desempeña una competencia profesional la cual es definida por Sanz y Sobrado (1998) como “el conjunto de actitudes, saberes y habilidades aprendidas mediante la formación o la experiencia laboral que posibilita realizar y desempeñar roles y situaciones de trabajo requeridos en la profesión de

Orientador” (p.25). Aunado al trabajo de orientación educativa, se está implementando en los planteles centros psicopedagógicos, que ofrecen apoyo psicopedagógico a los alumnos atendiendo problemáticas particulares.

3.3 El COBATAB Plantel No. 18

El contexto donde nace el Colegio de bachilleres de Tabasco plantel 18. Se relaciona con la idiosincrasia de la Villa Vicente guerrero, siendo que desde sus orígenes a los habitantes de esta zona comúnmente se les conoce como chontales de Tabasco; la Villa Vicente Guerrero, se localiza a 33 kilómetros de la cabecera municipal y puerto de Frontera, y a 60 kilómetros de recorrido de la capital del estado de Tabasco. Pérez (2010) indica que:

“en 1841, la Villa Vicente Guerrero, fue organizada con el nombre de Ranchería Santa-Ana. Posteriormente tomó el nombre de Ranchería Iturbide y el 7 de septiembre de 1927 adquirió la categoría de pueblo con el nombre de Vicente Guerrero, por decreto 1072. Siendo gobernador del Estado Mario Trujillo, fue elevado a la categoría de Villa con el mismo nombre.” (pp. 20-21).

Actualmente, Vicente Guerrero tiene servicios educativos en todos los niveles por mencionar: preescolar, primarias, secundarias, preparatoria, universidad y un Centro de maestros. Algunos de los momentos más importantes de la historia de la Villa Vicente Guerrero, son los que a continuación se mencionan en la Tabla 10:

Tabla 10

Momentos históricos de la Villa Vicente Guerrero

1841	Fundación de la ranchería Santa Anita, en honor de la imagen señora Santa Anita que los fundadores adoraban. Instalación de las familias y minúsculas comunidades originales. Intensificación de la explotación del palo de tinte en el área. Concentración formal de la población. Normalización del comercio y tráfico fluvial y lacustre.
1908	Se le cambia el nombre a la Ranchería Santa Anita.
1909	Tomó el nombre de Ranchería Iturbide, denominación que conservó hasta el 5 de septiembre de 1927.
1910	Voluntarios en la guerra de 1910 participan para librarse del sistema de explotación que ejercían los latifundistas, quienes los trataban como esclavos a cambio del mísero jornal de 25 centavos.
1927	El 7 de septiembre adquirió la categoría de pueblo con la denominación de Vicente Guerrero, por decreto 1072. Siendo gobernador del Estado Mario Trujillo García fue denominado Villa con el mismo nombre. Pasó a pertenecer al municipio de Centla y de su comunicación con el puerto de Frontera.
1930	Introducción del primer camino carretero.
1932	Fue "Centro Difusor". Dio inicio la Campaña antirreligiosa.
1947	Extensión del protestantismo. Extensión de la educación oficial.
1948	Se fundó la primera Escuela Primaria.
1950	Carretera asfaltada.
1955	Se solicitó un Centro de Salud.
1960	Desarrollo del mercado de consumo ligado a la aparición de una reducida clase media.
1970	Se construyeron el mercado y una Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria (ETA).
1972	Se introdujo la comunicación telefónica de larga distancia.
1973	Se estableció el telégrafo.
1976	Se instaló una nueva escuela primaria. Se construyó un jardín de niños y se puso luz mercurial en el parque.

1977 Se comenzó la pavimentación del tramo carretero Guerrero-Santa Cruz. Se instaló una tercera escuela primaria. Se instaló una escuela para adultos.

Tabla 10

Momentos históricos de la Villa Vicente Guerrero (Continuación...)

1978 Se construye la barda del cementerio municipal. Se pavimenta el tramo Guerrero-Cauhtémoc y un libramiento en el pueblo. Se pavimenta alrededor del parque y la Calle Francisco Villa. Entró en funcionamiento la red de agua, que no resultó potable. Se creó una cooperativa pesquera. Se instala la CONASUPO. Se instala una cooperativa particular. Guerrero contaba con 6 mil 388 habitantes.

1983 El 9 de septiembre da inicio la educación media superior con la escuela particular incorporada a la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación (SECUR) en el ciclo escolar 1983-1984. El plantel llevó el nombre de "Lic. Antonio Ocampo Ramírez."

1983 El 26 de septiembre se logra la incorporación de la preparatoria al Colegio de bachilleres de Tabasco, y se crea el plantel número 18.

2008 25 Aniversario de la fundación del plantel número 18 del Colegio de Bachilleres de Tabasco. Preside la Ceremonia la profesora Martha Victoria Andrade Alcocer, Directora General del COBATAB.

2010 El 9 de marzo se regulariza la pertenencia del predio que ocupa el Plantel No. 18, al otorgársele el título de propiedad municipal.

2011- El plantel 18 amplía sus servicios con un (CEA) Centro de Enseñanza Abierta.
2017
Se realiza el techado de la plaza cívica.
Se crea un Centro Psicopedagógico.

Fuente: Información recuperada de Pérez (2010, p. 37 y 40).

En 1982, un grupo de profesionista de la villa Vicente Guerrero, se organiza para realizar las gestiones de una preparatoria el grupo estaba dirigido por el Ing. José del Carmen Marín García y lo integraban el Dr. Miguel A. Mezquita Ovando, el Lic. David Sánchez Santos, el Dr. Lenín Rodríguez Ramírez, el Lic. Heber Sánchez Alejandro, y el profesor

Rubén Sánchez Alejandro. Todos comprometidos con la enseñanza resolvieron llevar a cabo las gestiones que fueran necesarias ante las autoridades educativas. Pérez (2010) menciona lo siguiente:

El 9 de septiembre de 1983 se da la autorización oficial provisional, bajo la modalidad de escuela particular, para el ejercicio escolar 1983-1984. Ante la urgente necesidad de contar con un espacio apropiado para el buen funcionamiento de la escuela preparatoria, se acudió a la municipalidad a cargo del edil Amado Francisco Franco Suárez. Quien aceptó y se comprometió con la solicitud (p. 42).

En 1984, a mediados del mes de octubre, se da inicio a la construcción de las primeras aulas concluyendo los trabajos de la primera etapa el 5 de mayo de 1985. Las obras entregadas fueron: 8 aulas, una dirección, 2 sanitarios, un cubículo de intendencia, una sala de usos múltiples, plaza cívica y 2 canchas de basquetbol.

Inaugurando el Lic. Franco Suárez, Edil Municipal de Centla; Tomás R. Reyna, Diputado; el M.V.Z. Carlos Mario Ramos Guzmán, Director General del Colegio de Bachilleres de Tabasco; el Ing. José del Carmen Marín García, miembro fundador del plantel y ex delegado municipal de la Villa; el Médico Miguel A. Mezquita Ovando, delegado municipal de la Villa. A continuación, se presenta la tabla 11, misma que incluye la relación de profesores que conformaron la primera plantilla docente, como institución reconocida oficialmente. Los profesores fundadores del plantel 18, son los que se describen a continuación:

Tabla 11

Relación de Profesores fundadores del COBATAB, Plantel No. 18

PROFESOR	MATERIA
Ing. José del Carmen Marín G.	Matemáticas
Lic. Gabriel Hernández Reyes	Taller de Lectura y Redacción
Dr. Lenín Rodríguez Ramírez	Química
Lic. David Sánchez Santos	Ciencias Sociales
Prof. Carlos Torres Espinoza	Inglés
Prof. Rubén Sánchez Alejandro	Física

Fuente: Elaboración propia.

El 18 de julio de 1986 egresó la primer Generación formada por 33 alumnos, en el turno vespertino, con las capacitaciones de: Dibujo arquitectónico y de construcción y Contabilidad fiscal. Actualmente existe en el plantel 18 una matrícula de 1068. En el turno matutino 665 y 403 en el turno vespertino haciendo un total de 961, alumnos, tal y como se indica en la tabla 12.

Tabla 12

Docentes de base del COBATAB, Plantel No. 18

Total de docentes	Titulados a nivel licenciatura	No titulados a nivel licenciatura	Maestría Titulados	Maestría no Titulados	Especialidad titulados	Permiso administrativo
30	27	3	4	5	2	3

Fuente: Elaboración propia (abril 2014).

Durante el año 2015, la plantilla docente, fue modificada, siendo que muchos docentes, optaron por jubilarse que presentar la evaluación de permanencia docente. Esto permitió que fueran sustituidos por personal de nuevo ingreso, denominado de prelación, es

decir que aprobaron la evaluación de ingreso. Actualmente la plantilla docente se integra por 32 docentes de base y cinco de prelación.

CAPÍTULO IV.- LA FORMACIÓN DE PROFESORES. SUPUESTOS TEÓRICOS-CONCEPTUALES

En el presente capítulo se presenta un análisis de la formación de los profesores, en tres momentos, el primero se aborda a partir de las distintas concepciones sobre el quehacer docente, el tema a tratar es relevante porque tenemos el acercamiento al análisis de los fundamentos de la formación de profesores sus tendencias, y tradiciones. En un segundo apartado un panorama sobre la problemática que ha presentado la formación de profesores en el nivel medio superior desde sus antecedentes en México, y en un tercer momento la formación de profesores en el nivel medio superior Tabasco.

La conceptualización de la formación docente se construye muchas veces a partir de sus prácticas en general explicándose desde las demandas institucionales y de los docentes mismos. Las diversas acepciones sobre la formación se dividen entre aquellas que ponen énfasis en la formación que viene de fuera y en aquella que pone de manifiesto el marco de referencia del sujeto; no reconociendo la formación del sujeto como una totalidad en donde existe una interrelación de lo subjetivo y objetivo en el hombre.

Desde esta perspectiva la formación docente en sí misma no tiene sentido, ésta se adquiere en la medida en que los maestros se identifican con un proyecto de esta naturaleza, lo cual tampoco implica que sea su proyecto. También, es necesario no confundir la formación con capacitación o instrucción, sino que hay que entenderla como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades que tienen que ver con las diferentes maneras de pensar, percibir, sentir y comportarse. Para Ferry (1990) “el

formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas que le permitan perfeccionarse” (p.42)

La formación docente se refiere al perfeccionamiento de su quehacer docente que apunte hacia las necesidades de los estudiantes y su inserción en el contexto superior o laboral. Para Díaz, A (1988) el concepto de formación docente es definido como “la preparación profesional para la docencia especializada en algún nivel o área educativa, es decir que el docente debe seguir perfeccionando sus conocimientos, técnicas y sobre todo su discurso educativo” (p.13).

Otra definición de formación docente es la de Sánchez (2002) quien la muestra como un “proceso planificado de crecimiento y mejora en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, la Institución y buscando la interrelación entre las necesidades del desarrollo personal, institucional y social” (p.8)

A partir de los conceptos expuestos, es necesario indicar que la formación de profesores se ha valorado desde el momento histórico que este vive, y ello obedece a la ideología imperante en su momento o en su caso a las reformas curriculares se han generado en la educación, motivo por el cual hacemos un planteamiento del estudio de las diferentes tradiciones de formación. El modelo academicista muy ligado a un pensamiento medieval, que indica que la formación sólida disciplinar determina la calidad de la enseñanza, Asprelli (2010) “se consideran valiosos los conocimientos de contenido con los componentes.” (p.115).

Esta tendencia de formación tiene dos vertientes; el enciclopédico que da prioridad a una formación disciplinar del docente, se ha criticado mucho el rol unilateral que desempeña

este profesor, pero hay que reconocer que una de las bondades es el dominio del contenido de su asignatura, podemos decir, que es un intelectual o especialista en la materia, aunque los críticos la ubican su enseñanza muy metódica y al alumno pasivo.

La segunda vertiente del modelo academicista es el comprensivo, hace énfasis en los conocimientos de contenidos de distintas disciplinas o campos del saber y pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas, la enseñanza está interesada esencialmente en la transmisión de un conocimiento y la formación del profesor es el dominio de la materia que se enseña.

Esta tendencia esta disociada de cualquier estrategia didáctica, algunos críticos lo indican en S. De Vicente (2002) “los cursos de formación en aspectos pedagógicos y didácticos son contraproducentes lo único que los profesores deben de aprender, además de la formación en las artes liberales les vendría de su experiencia de aprendizaje en la escuela” (p. 42).

En este aspecto se indica que algunos sectores del profesorado adoptan posturas como aquella que para enseñar consideran únicamente necesario conocer a fondo los contenidos de la asignatura que imparten mostrando una apatía por una formación continua.

4.1 Fundamentos de la formación de profesores. (Tradiciones)

La tradición práctica

Esta tradición considera a los profesores como prácticos habilidosos, como artesanos que revelan en su trabajo el conocimiento del oficio, de la técnica y de la habilidad artística propia de la enseñanza. Según esta tradición, el conocimiento que los profesores poseen sobre

la enseñanza se acumula por un proceso de ensayo y error y se encuentra en la sabiduría de los docentes experimentados. Como afirma Asprelli (2010), “La formación docente considera la práctica como eje. Esta formación se basa en el aprendizaje experiencial y la observación” (p.118).

La formación del profesor se ve, por lo tanto, como un proceso de aprendizaje, en el sentido de los antiguos aprendices de oficios o profesiones, que aprendían por el contacto con maestros experimentados a los que imitaban hasta conseguir el dominio del oficio. Martínez (1997) indica,

“Actualmente, tanto en los estudios teóricos como en los programas de formación y perfeccionamiento docente, se privilegia la perspectiva que considera al profesor como “práctico reflexivo” partiendo del supuesto de que la práctica profesional trasciende a la mera conceptualización técnica instrumental de procesos de elección de medios y procedimientos para la solución de problemas preestablecidos” (p.1).

La enseñanza es prioritariamente una actividad “práctica” más que “técnica”, lo que implica que el profesor debe estar preparado para enfrentarse constantemente a situaciones problemáticas en las que necesita emitir juicios sobre como transferir mejor sus valores educativos generales a la práctica de clase y eso tiene poco que ver con la simple habilidad de aplicar prescripciones técnicas.

La orientación tecnológica-eficientista se basa en el desarrollo de habilidades y la actividad del docente es de carácter instrumental, orientada a la resolución de problemas del aula, el conocimiento científico en su área tecnológica permite la eficiencia y eficacia en la

organización del trabajo docente para el cumplimiento de las exigencias institucionales. De Vicente (2002) menciona que “Los partidarios de esta tradición piensan que la mejora de la calidad de la enseñanza, entendida como profesión, estará en la acumulación de conocimiento científico derivado de la investigación y de la aplicación apropiada de ese conocimiento a la práctica de clase.” (p.469)

En esta tradición subyace no solo una visión de la enseñanza como ciencia aplicada, sino además la metáfora del profesor como “ejecutor” de los principios y leyes establecidos por esa ciencia. Por ello, en la formación de los profesores se considera que éste debe dominar un cuerpo de conocimientos del contenido y de habilidades técnicas, que estarán determinadas por otros de antemano, tomando base de la investigación sobre enseñanza efectiva.

La tradición personal

Esta tradición hunde sus raíces en la epistemología fenomenológica y en los principios de la psicología perceptiva y del desarrollo; tiene su base en la pedagogía de la no directividad. La persona es el eje de este modelo, la formación docente se enfoca a su auto-descubrimiento.

En la enseñanza se destaca el carácter personal; cada docente pone en práctica las estrategias de acuerdo a su forma de ser. Como indica Asprelli (2010), “La práctica está integrada a los saberes teóricos, respecto al curriculum de formación” (p.117).

La conducta humana es para los partidarios de esta corriente, el punto de encuentro de tres clases de percepciones, a saber, cómo se ve a sí mismo, cómo ve las situaciones en las que se encuentra inserto y cómo interaccionan ambas percepciones.

El papel del profesor no es otro que el de un facilitador que tiene como misión la creación del clima adecuado para que el aprendizaje se produzca; por ello debe conocer individualmente a sus estudiantes, lo que le permitirá seleccionar los materiales más adecuados y fijar las tareas que respondan a las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes. Porque el aprendiz en esta tradición es un agente activo, que toma parte en su propio aprendizaje. En la enseñanza debe de prevalecer la disponibilidad y la significación personal.

La tradición socio-crítica

Es conocida también como tradición progresiva, radical, orientada a la indagación y reconstruccionista social. En esta tradición, la formación de los profesores, así como la escuela, son entendidos como elementos esenciales en la transformación social, en la progresiva y constante búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria, más humana. El docente promueve el pensamiento crítico de sus alumnos. Esta tradición propone un modelo crítico y de reconstrucción social indicando que el docente debe considerar lo siguiente. Asprelli (2010).

- “a.- Un bagaje cultural solido con orientación política y social.
- b.- Capacidad de reflexión crítica sobre su propia práctica.
- c.- Actitudes de compromiso en el ejercicio de su profesión” (p. 121)

La tradición propone una práctica docente basada en la investigación acción, da prioridad al desarrollo de la investigación sobre la enseñanza y sobre los contextos en los que tiene lugar. Pero esta focalización sobre el desarrollo de habilidades de investigación crítica

no implica que se tengan por fútiles las habilidades técnicas; éstas han de ser valoradas no como un fin en sí mismas sino como un medio para alcanzar esos fines.

Este modelo de investigación acción propuesto por la tradición socio-crítica, designa la tarea docente indicando Asprelli (2010), “Que los docentes no se circunscriben a la clase como situación de aprendizaje, sino como un espacio donde se construye la tarea docente” (p.122), la tarea docente desde este punto de vista no es una rutina, mecánica, ni repetitiva de modelos.

Por otra parte, S. De Vicente (2002) menciona que “las instituciones controlan la conducta humana al proporcionar modelos definidos, obligando a seguir una dirección contra otras muchas teóricamente posibles. Esa estructura sirve de barrera para la experimentación con otras estructuras alternativas” (p.56).

El modelo presentado permite analizar que una de las problemáticas que presentan algunos docentes es la falta de información sobre estas tradiciones que son parte esencial del perfeccionamiento de la praxis docente, por tal motivo es relevante que el profesor del Colegio de Bachilleres Tabasco, caracterice sus prácticas, para enfrentar los retos de la RIEMS.

El planteamiento anterior se hace en base a un estudio que realiza el INEE (2015). “La escolaridad de los docentes de educación media superior que presenta la INEE (2015), indica que “casi las dos terceras partes tienen una licenciatura completa y el 7% cuenta con algún grado de especialidad o maestría incompleta.

Además, el 12.3% tiene al menos la maestría completa” (p. 42), este indicador permite apreciar que existe una población significativa por renovar sus procesos de formación para

atender a las diferentes demandas de innovación educativa acorde a los modelos educativos presentados.

4.2 Conceptualización de la enseñanza acorde a la RIEMS (tradicional, crítica, constructivista).

El análisis de la propuesta pedagógica que propone la RIEMS, así como la función que está desarrollando el profesor del plantel 18. Se aborda a partir de una confrontación de tendencias tradicional, crítica y constructiva esta última basada en el tipo de profesor que requiere la RIEMS.

Estas propuestas nos muestran el hacer pedagógico del docente desde especificidades muy delimitadas por mencionar para la didáctica tradicional el docente establece el aprendizaje de sus alumnos de acuerdo a su "saber", es el centro del modelo; mientras que en la tendencia crítica, el alumno se convierte en un agente activo y el profesor es concebido como el generador de diferentes espacios, quien permite la expresión del interés del alumno para transformar su realidad social; sin embargo desde una visión constructivista el docente es percibido como un "facilitador, guía del aprendizaje" en la expresión de sus teóricos, este se encuentra al servicio de los alumnos para intervenir cuando ellos lo soliciten, papel semejante al que se le atribuye en las corrientes no directivas.

Uno de los elementos sustanciales que la RIEMS, sostiene es el enfoque de la educación basada en el desarrollo de competencias docentes que inicialmente es considerada como una de las manifestaciones del modelo de la tradición tecnológica, el cual busca la

adquisición de destrezas docentes específicas y observables, que se relacionan con los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Desde esta perspectiva el objetivo de la formación del profesor es la enseñanza, para el logro de la eficacia de la intervención tecnológica derivada del conocimiento científico. El profesor es el ser pensante que adecua la intervención tecnológica a las diferentes situaciones problema de la enseñanza y del aprendizaje exclusivamente. El propósito formativo para Ferry (1990), “obedece a la elección y operación de medios para lograr objetivos que se predeterminan por los especialistas del diseño curricular.” (p. 13)

La formación, por lo tanto, es instrumental, técnica, para la aplicación de los recursos o medios para la consecución de los objetivos. En este sentido, la práctica educativa como intervención tecnológica, la enseñanza como proceso-producto, el profesor como técnico y la formación por competencias son enfoques incluidos en la concepción epistemológica de la enseñanza como racionalidad de orden técnico.

A manera de análisis es menester plantear que las propuestas que la RIEMS está presentando como una alternativa de mejora en la educación, las prácticas de enseñanzas, basadas en el desarrollo de competencias tanto genéricas como disciplinares, motivo por el cual se elaboró un programa de especialidad y diplomado que tienden a homogeneizar el rol, los conocimientos y la metodología de la práctica docente, validados por los expertos, partiendo de que al docente le hace falta o carece de determinados conocimientos, y una de esas competencias invitan al docente hacer uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como se indica en uno de los seis objetivos a los cuales responde la RIEMS, en documento Dirección general de bachillerato (2011), el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, una política aplicada con estricto apego al

artículo tercero constitucional, una educación relevante y pertinente y el fomento de una democracia plena del sistema educativo.” (p.11).

Razón por el cual en el plantel 18, los alumnos de primer semestre ya cuentan con Tablet, para que la intervención del docente sea a partir de los medios electrónicos, sin embargo, no todos los docentes están capacitados para su buen uso y desarrollo.

En este aspecto aún no se aprecia la articulación de las propuestas de la RIEMS. Se necesita un compromiso de asumir el reto para que sea funcional la reforma, y abordar otras tendencias los modelos tradicionales siendo que la formación docente es importante para el cambio educativo, pero debe estar centrada en un buen desempeño pedagógico sobre los saberes disciplinares mediante las distintas prácticas, otra concepción tradicional se relaciona con la enseñanza tradicional la cual surge en el siglo XVII.

Pansza, Pérez y Morán (2007) “Con un movimiento que coincide con la ruptura del orden feudal y con la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía; se debaten en el terreno de la educación distintos proyectos políticos” (p.58).

En esta tendencia se aferran algunos profesores en el contexto del plantel 18, las prácticas escolares aún se basan en el orden, a partir del cumplimiento de objetivos, que ahora son denominadas competencias que tiene que desarrollar en cada bloque que indica el programa de asignatura y que son reportados a la dirección de la institución a través de los avances programáticos que muestran si el profesor concluye el programa al término de un semestre.

Se hace fácil dictar, marcar investigaciones que consisten en la reproducción de un libro o información que se obtiene de internet, el alumno tiene un papel pasivo únicamente

como receptor del conocimiento. La autoridad, esta última es personificada por el maestro a quien se le considera el dueño del conocimiento y del método de enseñanza. Pansza, Pérez y Morán (2007) indican que "...el orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad" (p.59).

En síntesis, la enseñanza es de manera instintiva, sistemática, prevalece la idea de vocación docente, muy lejos de ser concebida como formación docente. Cabe mencionar que esta tradición académica considera que S. De Vicente (2002) "para enseñar es suficiente y necesario la posesión del conocimiento que ha de ser transmitido, resaltando el hecho de que está interesada esencialmente en la transmisión de conocimiento y en el desarrollo de la comprensión del alumno." (p. 41).

La RIEMS quiere abatir esta forma de trabajo docente que se encuentra bien arraigada, tal parece que serán las nuevas generaciones quienes asumirán el reto de un trabajo áulico diferente, esto por las exigencias del sistema y por conservar un trabajo que se circunscribe a un contrato de eventual.

La conceptualización de la enseñanza acorde a la tradición crítica son entendidos como elementos esenciales en la transformación social, en la progresiva y constante búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria, más humana, dando prioridad al desarrollo de la investigación sobre la enseñanza y sobre los contextos en los que tiene lugar. Esta perspectiva ve al futuro profesor como un agente activo en su propia formación y asume que cuanto más conozca los orígenes y consecuencias de sus acciones y de las realizadas que las

construyen, tanta más posibilidad tiene de poder controlar y cambiar esas acciones y coacciones.”

Desde la perspectiva de este modelo, la tarea central de la formación de profesores es el desarrollo en ellos de la capacidad de acción reflexiva; se les debe capacitar para que puedan por sí mismos examinar los problemas morales, éticos y políticos, así como los instrumentales, ínsitos en su pensamiento y en su práctica de cada día. Esta corriente aplica una didáctica crítica, toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Indica que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas. Este análisis es el que rescata el verdadero poder que, como clases institucionales, tienen profesores y alumnos.

El análisis del poder lleva al docente al cuestionamiento de su propia autoridad y conduce a alguna forma de autogestión que se enfrenta al tradicional autoritarismo pedagógico. Dentro de esta corriente se considera que el único elemento real de maduración psicológica y de progreso social consiste en el pleno ejercicio, por parte del hombre, del poder que le pertenece por su actividad y su trabajo, ese poder cotidiano que comenzando logra por las instituciones en que transcurre su vida.

En otro aspecto también retomamos para análisis al constructivismo. A partir de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el contexto de la creación del Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad, es el

Constructivismo social el cual desde el paradigma constructivista retoma los planteamientos de la corriente de pensamiento sociocultural, cuyo máximo representante es L.S. Vigotsky.

Por un lado, se encuentra el paradigma cognoscitivista, en cuyos orígenes presta atención al procesamiento de la información cuya explicación y análisis se basa en la metáfora de la mente como si fuera una computadora. Posteriormente desligándose de esta postura, Ausubel propone un aprendizaje significativo como se menciona en Hernández (2004) señalando “no todos los tipos de aprendizaje son iguales como lo habían señalado los conductistas, para quienes solo existe una forma de aprender” (p.138) esta propuesta se basa en contextos escolares reales, donde el aprendizaje no se incorpora a la estructura cognitiva de los alumnos de forma arbitraria, sino que se relaciona con el aprendizaje previo.

Por otro lado, el paradigma psicogenético, propuesto por Piaget, se interesó en sus inicios por aspectos epistemológicos privilegiando el estudio de la construcción del conocimiento en el plano individual e interno (endógeno) y abordó el estudio de la relación entre el proceso de desarrollo de los niños y su proceso de aprendizaje, como se indica en Hernández (2004:176) “en esta postura se acepta la indisolubilidad de del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento.”

Finalmente, el paradigma sociocultural o socio histórico, comenta Hernández (2004:211) es “una propuesta de L. S. Vigotsky, desarrollado a partir de la década de 1920” se enfatiza que la construcción del conocimiento se realiza en conjunto con otros (exógeno). En este paradigma la mediación sociocultural es esencial para explicar el aprendizaje enfatizando la existencia de alumnos activos que construyen su conocimiento a partir de los procesos socioculturales.

Para Díaz y Hernández (2002) “La idea de construcción de significados irremediamente refiere a la teoría del aprendizaje significativo que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (p. 39).

Es decir, un estudiante puede construir nuevos significados gracias a la relación entre la información nueva y sus conocimientos previos, pero para ello se requieren determinadas condiciones relacionadas con el material a aprender, las actividades y el ambiente motivante implementados por el maestro estas condiciones se mencionan brevemente a continuación en el documento de la Dirección general de bachillerato (2011).

“La enseñanza debe contemplar y planear actividades reales que permitan a los alumnos desplegar sus conocimientos, habilidades y actitudes, para integrar procesos y contenidos por medio de la interacción con el material y con sus compañeros.

- El maestro debe promover en el aula un clima de motivación para conseguir que el alumno tenga disponibilidad y compromiso para aprender y no centrar su interés en la sola aprobación de la asignatura” (p.20)

Con base a lo expuesto hasta ahora, se delinearán algunas características de los procesos de enseñanza y aprendizaje que dan sentido a la concepción constructivista y que retoma la RIEMS. Pero es importante hacer notar que la construcción del conocimiento no hace referencia únicamente al activismo, no se pretende afirmar que el solo hecho de poner a los alumnos a hacer algo (como hacer una representación o ver una película) o que realicen alguna actividad fuera del aula (dinámicas grupales en el patio) o incluso fuera del centro

escolar (una visita al museo) genera por sí mismo aprendizajes significativos por considerarse que los alumnos están construyendo su conocimiento porque se divierten, participan o están interesados.

Un aprendizaje es significativo debido al proceso constructivo interno que realizan los alumnos relacionando sus conocimientos previos con la información nueva y es promovido por el maestro a través de actividades con sentido y en su interacción con los alumnos antes, durante y posterior a la actividad, donde promueve en ellos un proceso de reflexión. De esta manera, las actividades propuestas por los docentes adquieren gran relevancia en el aprendizaje, pues de sus características y la forma de conducirla, dependen de la gama de recursos que los alumnos puedan movilizar.

Dentro del constructivismo la corriente sociocultural, plantea la necesidad de que los alumnos desarrollen sus aprendizajes en contextos situados, haciendo uso de sus conocimientos y experiencias previas, la RIEMS invita en el documento de la Dirección general de bachillerato (2011), “diseñar proyectos, resolver problemas, tomar decisiones, organizar eventos, trabajar en equipo, analizar casos, exponer hallazgos, escribir reportes, administrar recursos (p.21). De manera tal que las actividades diseñadas por los docentes deben ser significativas y poseer las características enriquecedoras para que los alumnos aprendan de esa experiencia.

Los aspectos que la práctica docente del plantel 18 tiene que modificar de acuerdo a la propuesta constructivista es en relación al trabajo en el aula por competencias básicas y disciplinares. Trabajar y evaluar aspectos cualitativos, conducta, responsabilidad,

creatividad. Incluir en la evaluación los portafolios de evidencias y considerar los ambientes de aprendizaje.

El docente debe buscar que el alumno desarrolle: conocimientos, habilidades, actividades contextuales, valores y convertirse en un sujeto cognitivo aportante. Además, el docente debe engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado, esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Desde esta perspectiva, Hernández (2004) menciona: “el profesor, junto con el alumno y los saberes curriculares es una parte importante de la relación tripolar en todo acto educativo, desde esta postura el profesor asume la tarea de promover una atmosfera de reciprocidad de respeto y autoconfianza para el alumno y debe dar la oportunidad de que el aprendizaje autoestructurante de los educandos pueda desplegarse sin tantos obstáculos” (p.197)

4.3 La formación docente. Una nueva mirada desde la RIEMS

La Reforma Integral de la Educación Media Superior, inició un proyecto de formación de docentes basado en el desarrollo de competencias, genéricas, disciplinares y básicas, para el logro de este objetivo, como se menciona en el capítulo tres, el docente tenía que formarse cursando una Especialidad o el Diplomado en el Desarrollo de Competencias del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROFORDEMS), de forma presencial o en línea, lo cual les permitiría comprender con mayor precisión, el cómo detonar las competencias en sus alumnos, a partir de experiencias de aprendizaje y la aplicación de

nuevas formas de evaluación. Como bien se indica en algunas investigaciones de nivel medio superior Ducoing (2002- 2011)” la preocupación de formar orientadores y docentes, de acuerdo con la RIEMS, es dar una respuesta de formación de competencia de estudiantes.” (p. 550).

Además, porque el modelo educativo anterior era de tipo vertical, y no era favorable a la adquisición de nuevas capacidades del s. XXI. Muchos profesores mostraron apatía por este curso, por mencionar en el plantel 18 de una plantilla integrada por treinta y dos docentes de base solo nueve concluyeron este programa de formación, que tenía continuidad con la certificación en competencias docentes.

La RIEMS, impulso un modelo educativo basado en el desarrollo de competencia en los alumnos, buscando erradicar un modelo tradicional, caracterizado en un desempeño docente centrado en contenidos teóricos y saberes la RIEMS buscó favorecer en la EMS un desempeño docente mencionado en el documento propuesta curricular (2016) centrado en:

- El proceso de aprendizaje del alumno, con énfasis en la transformación del mismo de receptor pasivo a sujeto activo, autónomo, capaz de “aprender a aprender”.
- El desarrollo de competencias y de tres tipos de aprendizajes: conocimientos, habilidades y actitudes.
- Los intereses de los alumnos en el contexto social: ¿Qué y para qué se aprende? ¿Qué se puede hacer con esos saberes?
- La evaluación continua del aprendizaje.
- La participación del alumno en el mundo actual.
- La participación en un ambiente escolar y colegiado para favorecer el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa. p.265

Sin embargo, la preocupación del docente en el periodo del año 2014- 2015 era más de carácter laboral que de la formación en competencias, siendo que debía prepararse para ser evaluado y mantenerse en su centro de adscripción, motivo por el cual buscaba tomar cursos relacionados con la elaboración de secuencias didácticas, como la realización de una planeación argumentada, hasta la integración de un portafolio de evidencias. Siendo que en el capítulo VIII de la permanencia en el servicio indica en el art. 52". La evaluación será obligatoria... cada 4 años, y noveno... será separado del servicio público, el personal que se niegue a participar en los procesos de evaluación" (p. 5).

Ante esta premisa los profesores del plantel 18, optaron por trabajar en equipos para integrar portafolios de evidencias acordes a los lineamientos de evaluación, así como el análisis de documentos relacionados con la evaluación de permanencia.

Uno de los resultados de estos trabajos colaborativos fue la recuperación de los acuerdos secretariales, las competencias genéricas y disciplinares, un acercamiento al documento del sistema nacional del bachillerato 2011, donde se indica cómo se estructura el nuevo marco curricular común y los perfiles del educando de nivel medio superior.

En el periodo 2016 y 2017, el nuevo discurso de formación y actualización se sustenta en la implementación de un nuevo modelo educativo como parte de la RIEMS, que tiene como propósito garantizar que los procesos de formación docente estén acordes con la actualización del MCC, dicha actualización se argumenta en que las competencias genéricas y disciplinares no son suficientes para apoyar el trabajo docente, busca también, que los docentes refuercen y actualicen su conocimiento pedagógico del contenido por área disciplinar, para que desarrollen un mayor dominio de los elementos pedagógicos específicos

de su área disciplinar mediante el análisis de casos de técnicas didácticas pertinentes por cada área.

El nuevo modelo educativo incluye en su currículo la incorporación de habilidades socioemocionales, el uso de las TIC. Razón por lo cual se implementa la estrategia nacional de formación continua de profesores de Educación Media Superior, ofertando los siguientes cursos en línea: apoyo a la evaluación docente, fortalecimiento de la práctica docente, fortalecimiento por contenido y campo disciplinar, de especialización, fortalecimiento de la función directiva, inducción al nuevo modelo educativo.

La RIEMS a través del nuevo modelo educativo, da impulso al uso de las TIC, indicando que el profesor debe generar los ambientes de aprendizaje donde propicie el uso de la tecnología en el caso del COBATAB, para responder a esta propuesta, otorga Tablet a los alumnos de nuevo ingreso, siendo esta una tarea nueva para los docentes, estos en la medida que cada vez se hacen presentes en su entorno de trabajo y los estudiantes que van a la par de los adelantos tecnológicos, las conciben como una herramienta indispensable.

Otro elemento que está requiriendo de formación es apropiarse de habilidades socioemocionales, este programa se ha incorporado a los planteles de COBATAB, partiendo de la inclusión en la planeación de clase de cada profesor y de la aplicación de fichas **construyet**, que se presentan en tres dimensiones: **conocet**, dirigido a los alumnos de primer y segundo semestre, la segunda dimensión, **relacionat**, aplicado a los terceros y cuartos semestre y la tercer dimensión **eliget**, dirigido a los que cursan quinto y sexto semestres. Esta formación se está brindando a los profesores en línea.

Las reformas educativas dependen, entre otros agentes, de los técnicos que las diseñan, de los políticos que deciden y les proporcionan un soporte normativo y económico y del profesorado que las realiza y cuyo papel no siempre ha recibido la relevancia que le corresponde. En este tiempo actual el ejercicio profesional está condicionado por su actitud personal y por la adquisición de competencias que es lo que está demandando la RIEMS.

4.4 Procesos de formación docente en el COBATAB, Plantel No. 18

Hablar de la formación de profesores en el plantel 18 implica retomar los enfoques educativos que se han generado a partir de su conformación como plantel, siendo que la educación ha sido eje de investigación constante y como resultado de estas surgen las propuestas de mejora que se realizan a nivel nacional, así como aquellas políticas educativas que le han dado sentido a las distintas modalidades de formación.

En el periodo de la incorporación del plantel 18 al sistema de COBATAB, en la década de los ochenta la política educativa aun predominante en el país estaba relacionado con el proyecto de reforma, descentralización y modernización de la educación, centrado en planes y programas de estudios como lo menciona Alcántara (2008) menciona: (1982-1988), establecía para el sector educativo tres propósitos principales: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas. (p.15). De acuerdo al proyecto de reforma a nivel nacional, en el COBATAB, se ofertaron cursos de formación a todos los planteles sobre manejo de programas, como lo menciona De la Cruz (2001):

- Taller de investigación docente de ciencias naturales.

- Educación ideológica y sociedad;
- Taller de mantenimiento de equipo hábil.
- Técnica y metodología de evaluación
- Manejo de programas
- Física moderna y la teoría de la relatividad. (p.143)

Es importante mencionar que los cursos de formación que se ofertan en COBATAB, históricamente se imparten en los inter semestrales y es opcional para el profesor. De igual forma es relevante indicar que las distintas modalidades de formación en este periodo estaban sustentadas por el modelo de la tecnología educativa, por mencionar el curso manejo de programas, estaba estructurado por objetivos generales y específicos, el profesor tenía que aprender a diseñar un programa acorde a parámetros bien establecidos. Se considera que el antecedente de la tecnología educativa lo constituye la sociología del control en Alemania. Aguilar y Quintanar (2002) indican que "...a principios del siglo XX recibe su aporte principal de Taylor, con la escuela de administración científica cuyo objetivo es lograr una programación de tipo racional y eficiente del proceso productivo" (p. 23). En la década de los noventa los cursos ofertados a los profesores del COBATAB, y en consecuencia a los docentes del plantel 18, fueron según De la Cruz (2001):

- Laboratorio de física II
- Laboratorio de química
- Laboratorio de ecología
- Problemas didácticos de la filosofía
- Problemas didácticos de las ciencias sociales
- Elemento de didáctica general

- Psicología del aprendizaje
- Organización de bibliotecas

La razón de estos cursos ofertados se debe a la propuesta de profesionalización a nivel nacional, en busca de una formación integral del profesor y transformar al docente en una doble vertiente, desarrollar en él una actitud crítica y modificar su práctica tradicional, dentro de este contexto a nivel nacional de 1980 a 2000, los grupos académicos asumieron posiciones diversas en el campo: establecieron lazos sociales particulares (a partir de encuentros académicos, congresos, seminarios, reuniones de trabajo) en las que se identificaban unos y estigmatizaban a los otros.

La producción académica creció: ensayos, análisis, reflexiones, libros de apoyo, antologías. Esta serie de encuentros produjo una masa crítica que llevó a la diferenciación de los ideales pedagógicos, al maestro y a su tarea ya no se le veía de la misma manera, los ideales y acciones se diversificaron y dieron pasos a diversas formas argumentativas para el campo de la formación de docentes.

Cuando en el país se estructura el sistema nacional educativo a la par se considera la formación de los profesores, esto se aprecia históricamente en el capítulo tres donde las distintas reformas curriculares a la educación conllevan al profesor a dar un sentido a su formación el cual está acorde a las políticas imperante para cada periodo, por mencionar en el periodo de 1988, se realizan las acciones de modernización educativa donde el profesorado se vio en la necesidad de asumir los cambios resumidos en los objetivos que Domínguez et al (2008) señala:

La penúltima modernización en educación se presentó de 1988 al 2006, en un contexto creciente de una mayor globalización y un discurso neoliberal, que

definió para la educación tres grandes objetivos: equidad calidad y gestión eficiente (pertinencia). (p. 7)

La tendencia de formación de los profesores en el plantel 18 en los últimos cinco años 2013- 2017 se ha generado acorde a la reforma del currículo, proceso que se genera por las propuestas de la RIEMS. Veamos la formación que prevalece en los profesores acordes al área de conocimiento.

En la tabla 13 se muestra la educación continua en la que han participado los profesores del COBATAB, Plante No. 18.

Tabla 13

Participación de los profesores de la Academia de Lenguaje y Comunicación en actividades de educación continua

Profesor	Perfil	Maestría	Especialidad	PROFORDEMS	Cursos Tomados
A - 1	Lic. en Educación Primaria	x			Inglés
A - 2	Lic. en Ciencias de la Educación				Taller de lectura y redacción.
A - 3	Lic. en Ciencias de la Educación				Taller de lectura y redacción. Competencias docentes
A - 4	Lic. en idiomas				Planeación didáctica El ambiente de aprendizaje en el aula. Certificación CENNI. Seminarios.

Fuente: Elaboración propia.

Una de las exigencias de la reforma educativa instrumentada en el 2009 es la formación de profesores en competencias para realizar un trabajo áulico donde el alumno desarrolle competencias genéricas en base al acuerdo secretarial 444, en la propuesta curricular (2016, p. 262). De otra forma no se haría factible desarrollar un aprendizaje del alumno, con énfasis en la transformación del mismo de receptor pasivo a sujeto activo, autónomo, capaz de “aprender a aprender”. Esta información se muestra en la tabla 14.

Tabla 14

Participación de los profesores de la Academia de Matemáticas en actividades de educación

continua

Profesor	Perfil	Maestría	Especialidad	Profordems	Cursos Tomados
B 1	Ingeniero Electricista				Competencias docentes
B 2	Lic. en matemáticas	X		X	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Álgebra. Geometría. Cálculo. ▪ Aritmética. ▪ Planeación didáctica argumentada. ▪ Planeación de Casos. ▪ Estrategia de casos (curso en línea)
B 3	Lic. en matemáticas	X		X	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategia para la enseñanza de matemáticas. Aula virtual.(curso en línea)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15

Participación de los profesores de la Academia de Ciencias Sociales en actividades de

educación continua

Profesor	Perfil	Maestría	Especialidad	PROFORDEMS	Educación Continua
C-1	Lic. en Historia			X	Acordes a la disciplina
C-2	Lic. en Historia	X			Elaboración de reactivos. El ambiente de aprendizaje en el aula. Estrategias didácticas en la enseñanza
C-3	Lic. en Derecho				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16

Participación de los profesores de la Academia de Humanidades en actividades de

educación continua

Profesor	Perfil	Maestría	Especialidad	PROFORDEMS	Educación Continua
D-1	Lic. en Sociología				Competencias docentes Planeación Didáctica Argumentada. Portafolio de Evidencias
D-2	Lic. en Psicología	X			

Fuente: Elaboración propia.

Es importante analizar que la carencia de formación del profesor en el programa de PROFORDEMS, el cual proporciona las bases y herramientas para el trabajo disciplinar respaldado por competencias, no ha permitido la concreción de una formación acorde a los requerimientos no solo de la RIEMS, sino del nuevo modelo educativo vigente, repercutiendo en la formación del estudiante.

Tabla 17

Participación de los profesores de la Academia de Ciencias Experimentales en actividades de Educación Continua

Profesor	Perfil	Maestría	Especialidad	PROFORDEMS	Cursos Tomados
E - 1	Ing. Químico	X			Elaboración de reactivos Planeación didáctica argumentada Portafolio de evidencias
E - 2	Ing. Industrial Química				Laboratorio
E - 3	Lic. En Enfermería				Competencias Docentes
E - 4	Ing. Bioquímica				El ambiente de aprendizaje en el aula Planeación didáctica argumentada
E - 5	Lic. En ecología			X	Planeación didáctica argumentada
E - 6	Lic. En ecología				Planeación argumentada. Portafolio de evidencias
E - 7	Médico general				Competencias Docentes Química

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18

Participación de los profesores de Capacitaciones en actividades de Educación Continua

Profesor	Perfil	Maestría	Especialidad	Profordems	Cursos Tomados
F - 1	Lic. en Administración de Empresas			X	Planeación argumentada, Nuevas tecnologías de información. Ética y valores Corel Draw Administración, desarrollo humano (curso en línea)
F - 2	Lic. en Informática				Competencias docentes. Portafolio de evidencias
F - 3	Lic. en Informática				Competencias docentes.
F - 4	Lic. en Arquitectura				Autocad. El ambiente de aprendizaje en el aula. Planeación argumentada. Portafolio de evidencias.
F -5	Lic. en diseño				

Fuente: Elaboración propia (Información obtenida de Subdirección Académica, Plantel 18)

Otro aspecto por mencionar en el Plantel 18, es que únicamente una pequeña población de docentes se ha involucrado en la dinámica de actualización con relación al PROFORDEMS. Algunas razones, se deben a que el profesor no es exclusivo de la institución, es decir, se desempeña en otros centros trabajo, generando desinterés por su formación principalmente por el factor tiempo.

Una de las debilidades de estos procesos de formación y actualización es que no se ofertan en su totalidad a toda la población de profesores en sus diferentes áreas disciplinares por lo que el profesor opta por inscribirse en cursos que no están acorde a su perfil.

4.5 Nuevos retos en la formación docente

La formación constante de profesores resulta muy útil para desarrollar una educación de mayor calidad, acorde a las necesidades de un contexto actual, un profesor que respalda sus prácticas educativas con elementos teóricos, pedagógicos, tecnológicos y éticos es un profesional que reflexiona sobre su quehacer cotidiano, que colabora activamente para

mejorar su competencia y la del centro educativo al que se encuentra adscrito; y actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión y de las demandas de actualizarse en los modelos educativos del entorno social y cultural.

El Colegio de Bachilleres de Tabasco, cuenta con un programa de formación en periodos inter-semestrales, dirigido a los profesores, y corresponde a cada docente tomar la responsabilidad de asistir e innovar su acervo cultural. Uno de los discursos que el profesor menciona es que estos procesos no satisfacen los requerimientos actuales del sistema escolar.

Sin embargo, existen instituciones y organizaciones en el país dedicadas a dar apoyo a los profesores para que puedan afrontar correctamente el cambio que se generan en el contexto educativo, los cuales responden a las exigencias de las políticas educativas vigentes, por mencionar los cursos en línea que ofrece la Secretaria de Educación Media Superior en México (SEMS) acordes al modelo educativo actual predominante en el país.

El profesor que requiere la Reforma Integral de la Educación Media Superior debe respaldar sus acciones educativas con el dominio y aplicación de competencias genéricas y disciplinares y no sólo concentrarse en la elaboración de herramientas técnicas para transmitir un conocimiento, se necesita desarrollar un trabajo colaborativo que incluya al estudiante en la dinámica de expresarse y comunicarse efectivamente, que practique estilos de vida saludables respaldados por valores humanos; la formación permanente del profesorado, es la base del desarrollo de la escuela (Ainscow, 2001).

Es por eso que se hace necesario y urgente que el profesor del COBATAB 18, asuma el compromiso de actualizar conocimientos a través de innovar su práctica educativa bajo el esquema de facilitador, este reto se alcanzará a través de una formación basada en competencias, dando atención a la parte socioemocional de sus estudiantes, incorporando las propuestas del programa Construyet, que permite al profesor y al alumno tener un

autoconocimiento y manejo de sus emociones, integración adecuada y una relación asertiva en sus centros de trabajo.

Siendo que las perspectivas teóricas y conceptuales de la RIEMS, requieren que todos los académicos de una institución adopten un estilo de enseñanza que permita al alumno ser autogestivo, reflexivo, analítico

El impacto de la implementación de la RIEMS, en el proceso laboral y académico del profesor del COBATAB 18, ha sido bueno para algunos docentes, sobre todo en aquellos que se han formado en el PROFORDEMS, porque este programa permite tener una visión de trabajo por proyectos, la relevancia ya no se centra en los exámenes, sino en una evaluación formativa, en productos que permiten al alumno saber ser y hacer.

El programa también impulsa al docente al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación representando un reto para asimilar e incorporar su potencial formativo a los esquemas de la educación formal.

Se debe reconocer que el presente siglo, se caracteriza por el valor que se le atribuye a la generación y aplicación del conocimiento, esto determina la necesidad de adoptar cambios en los paradigmas que explican y permiten operar el proceso de aprendizaje.

La perspectiva del COBATAB 18, es ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato, a partir de atender a los lineamientos que implica el proceso, pero algo necesario es que todos los profesores deben tener concluido el PROFORDEMS. De aquí el reto de involucrar a todos los profesores en este proceso formativo.

CAPÍTULO V. FASE METODOLÓGICA

Partiendo de la experiencia de la investigadora como docente en el área de las Ciencias Sociales y académica del COBATAB Plantel No. 18, ha observado en el ámbito laboral en el que se desarrolla, la existencia de actitudes y percepciones por parte de los profesores que laboran en este subsistema, respecto a la formación docente en los que han participado. Al respecto, consideran que los procesos de educación continua en muchas de las ocasiones obedecen a situaciones de presión laboral, de indicadores para el acceso a becas institucionales, o bien, como parte de las exigencias que derivaron de la RIEMS.

Si bien es cierto que algunos de los profesores de este plantel están certificados con el Diplomado PROFORDEMS, es menester analizar cómo este proceso de actualización en competencias docentes ha tenido efectividad en el logro de mejores procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes; cómo la praxis del docente adscrito al plantel No. 18 se ha transformado o bien, sigue su curso normal aún después de haber participado en este evento

de educación continua; y de igual manera, se requiere un análisis respecto a que si los procesos de formación docente, están respondiendo a los requerimientos establecidos en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para sus profesores.

Sin duda, la tendencia de esta normativa es la reconfiguración del desempeño académico del profesor de nivel medio superior, por lo cual, este deberá desarrollar nuevas competencias para efectos de ser congruente con esta reforma. Pero, entonces, ¿cuáles son las competencias que debe desarrollar el docente de nivel medio superior para efectos de cumplir exitosamente los objetivos de la RIEMS? Son estos los ejes de análisis que dieron sentido a esta investigación.

Las experiencias vividas por la investigadora a lo largo de las actividades docentes en el nivel medio superior, han permitido dar cuenta del desinterés por parte de algunos maestros los procesos de formación continua; sus prácticas educativas en su mayoría se caracterizan por ser poco prácticas, predominado el discurso y la teoría, así como el poco uso de las herramientas tecnológicas como auxiliares de apoyo en sus sesiones, entre otros detalles didácticos.

5.1.- Delimitación del objeto de investigación

El trabajo de investigación se realizó en dos fases:

Fase Teórica-Conceptual: consistió en la recopilación de contenidos teóricos que hacen referencia a la formación docente, considerando su desarrollo histórico en el subsistema COBATAB; se realizó un recorrido de los cambios y transformaciones del Colegio de Bachilleres de Tabasco, así como la recuperación de los aspectos más importantes de la Reforma Educativa con relación al proceso de formación docente adscrito a este

subsistema educativo; así como el abordaje de las competencias docentes enmarcadas por Perrenoud; todo ello con el propósito de comprender el impacto de la reformas políticas en el ámbito educativo, y cómo esta avalancha de cambios impactan en el quehacer docente, todo con miras de lograr una educación de calidad.

Fase Práctica: Esta fase se caracterizó por ser de campo, es decir, la búsqueda de información que permitió conocer las percepciones del profesor adscrito al Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel No. 18, respecto a que si los procesos de formación docente en esta institución educativa ¿están respondiendo a los requerimientos que se plantean en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para sus profesores?, identificar o reconocer aquellas competencias que debe desarrollar el docente de nivel medio superior para afectos de cumplir exitosamente los objetivos de la Reforma; el impacto de la implementación de la RIEMS en el proceso laboral, social y académico del profesor del COBATAB?.

Todo ello, en el marco de poder analizar las prácticas educativas de los docentes del Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel No. 18, con relación a los planteamientos y requerimientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Es importante destacar que la investigación se realizó en las instalaciones del Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel No. 18, ubicado en la Villa Vicente Guerrero, Centla, Tabasco.

5.2.- Enfoque y tipo de investigación

Al respecto, se menciona que esta investigación se trabajó desde el paradigma cualitativo, que como bien refieren Ramón y García (2013) busca comprender los hechos o fenómenos sociales desde su propio contexto, además parte de un planteamiento inductivo.

(p. 28). En este caso, se inició con entrevistas dirigidas a los docentes que cuentan con una formación en PROFORDEMS, y se concluyó con una guía de observación aplicada en el aula de clases donde se realizan las sesiones del programa.

De igual manera, se caracterizó por ser de tipo constructivista, debido a que trata de comprender los fenómenos o conductas desde la misma perspectiva de los involucrados, parte de las vivencias de los sujetos (Hasimoto, 2005, p. 96).

El alcance de la investigación es de carácter descriptivo y de acuerdo a Sampieri (2010), los estudios de este tipo “Miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas”. En tal sentido, una de las ventajas que ofrece este tipo de estudio es la posibilidad de ofrecer predicciones, aunque sean estas muy rudimentarias, por ello, buscan especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Por otro lado, Rojas (1980) define a este enfoque como “La descripción de los hechos, como operación elemental que se hace con ellos, se reduce a su fijación, a su enumeración, a cierta agrupación, a la instauración de sus conexiones con los conceptos científicos”. Para efectos de la presente investigación, se describen las características de los docentes que laboran en el Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel No. 18, así como sus perfiles profesionales, sin dejar de lado, la formación que han recibido en materia de educación continua.

5.3.- Población y muestra

La población se define como: “la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”, esto de acuerdo a Tamayo y Tamayo (1997).

La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. Básicamente las muestras se caracterizan en dos grandes ramas: las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas.

En las muestras probabilísticas, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidas para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis.

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador.

Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación. Elegir entre una muestra probabilística o una no probabilística depende del planteamiento del estudio, del diseño de investigación y de la contribución que se piensa hacer con ella.

El área de estudio en el que impacta este proyecto es el educativo y fue desarrollado en el Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel No. 18, ubicado en la Villa Vicente Guerrero, Centla, Tabasco; es un organismo público en el que se imparten las siguientes capacitaciones: administración, informática, diseño, puericultura, laboratorista químico.

Actualmente la matrícula escolar en el ciclo Escolar Enero–junio 2018 es de 1,144 alumnos. Para efectos de la presente investigación, la muestra es no probabilística y se determinó trabajar con profesores, cuya población asciende a 5 maestros entrevistados

5.4.- Instrumentos para la recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos: una Entrevista dirigida a cinco profesores que imparten clases en el Colegio de Bachilleres de Tabasco Plantel No. 18, se registró el perfil docente, con datos generales y la formación profesional; la guía de preguntas estuvo integrada de veintinueve preguntas que incluyo la experiencia docente, condiciones laborales y la RIEMS en la práctica laboral.

La *entrevista* se define como una conversación entre una persona (el entrevistador) y otra el (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia (pudiéndose entrevistar a cada miembro del grupo individualmente o en conjunto; esto sin intentar llevar a cabo una dinámica de grupo, lo que sería un grupo de enfoque)

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semi-estructuradas o no estructuras o abiertas (Grinnell, 1997). En las primeras, el entrevistador realiza su labor basándose en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta. Las entrevistas semi-estructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general con temas no específicos y el entrevistador tiene toda la flexibilidad para manejarlas.

En estos tres tipos de entrevistas se manejan diversas clases de preguntas (Grinnell, 1997, p. 118):

- 1.- Preguntas generales. Parten de planteamientos globales (disparadores) para ir llegando al tema que interesa al entrevistador.
- 2.- Preguntas para ejemplificar. Sirven como disparadores para exploraciones más profundas, en las cuales se le solicita al entrevistado que dé un ejemplo de un evento, un suceso, o una categoría.
- 3.- Preguntas de estructura o estructurales. El entrevistador solicita al respondiente una lista de ítems a manera de conjunto o categorías.
- 4.- Preguntas de contraste. Al entrevistado se le cuestiona sobre similitudes y diferencias respecto a símbolos o tópicos, y se le pide que clasifique símbolos en categorías.

El propósito de las entrevistas es obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado (“en sus propias palabras”). El “experto” es el entrevistado, por lo que el entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado. Nos interesan el contenido y la narrativa de cada respuesta.

Las principales ventajas de la entrevista según Contreras (2003) son:

- 1.- Es una técnica eficaz para obtener datos puntuales y relevantes.
- 2.- La información que se obtiene es superior que cuando se limita a respuestas escritas
- 3.- Por su condición oral y directa, se pueden captar los gestos, tonos de voz, énfasis, entre otros.
- 4.- Puede ser económica en su proceso de aplicación.
- 5.- Por su flexibilidad en su estructura puede utilizarse en diferentes tipos de investigaciones y sujetos de estudio.

La entrevista se ajusta a este trabajo de investigación por su flexibilidad ya que permite obtener información más profunda, detallada, y se adapta al contexto a características del entrevistado.

5.5.- Análisis e interpretación de datos

Para el tratamiento de la información obtenida de las entrevistas se utilizó el análisis discursivo organizando la información a partir de los objetivos. Asimismo, la información obtenida a través de las observaciones hechas se organizó por temática o aspecto observado. El análisis de datos se refiere a la etapa del estudio de los datos y del establecimiento de enunciados e ideas relevantes de acuerdo a los objetivos de estudio (Mejía, 2011). Así, en el análisis el investigador tendrá que encontrar significados por los datos recogidos.

Se diseñó un solo tipo de entrevista para los participantes la cual estuvo conformada por 29 preguntas abiertas, dichas preguntas fueron la guía principal para otras posibles preguntas de acuerdo a las respuestas de los participantes, de las cuales resultaron 14 categorías para el análisis de las respuestas. Estas categorías se conformaron de acuerdo por un análisis de estudio.

Para Piñuel, (2002) un análisis de contenido es un “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos texto”(p.2).

En primer lugar, se presenta el análisis de cinco entrevistas realizadas, cuyos resultados se presentan a continuación por dimensiones y categorías.

Dimensión: Perfil y formación docente.

Categoría: Datos generales

En la tabla 19, se muestran los datos que corresponden a los profesores entrevistados, los cuales mostraron disposición durante el proceso de entrevista; cada profesor está integrado en las siguientes academias el docente A, en la academia de lenguaje y comunicación, el profesor B, en histórico social, el profesor C y D en matemáticas y el profesor E en la academia de capacitaciones. Sus categorías corresponden a profesor titular de tiempo completo ("B" TC) y profesor titular de tres cuartos tiempos ("B" TT). La antigüedad en el plantel les ha permitido una gran experiencia áulica, respaldada por procesos de formación que el ámbito educativo requiere.

Tabla 19

Nivel de habilitación de los profesores del COBATAB, Plantel No. 18

Docente	Perfil	Categoría	Grado de estudio	Estudio del PROFORDEMS	Sexo	Edad
DA	Lic. en Idiomas	Prof. Titular "B" TC	Maestría	Si	H	58
DB	Lic. en Historia	Prof. Titular "B" TT	Maestría	No	M	43
DC	Lic. en matemáticas	Prof. Titular "B" TT	Maestría	Si	H	38
DD	Lic. en matemáticas	Prof. Titular "B" TC	Maestría	Si	H	54
DE	Lic. en Administración de empresas	Prof. Titular "B" TT	Licenciatura	Si	H	39

Feunte: Elaboración propia.

Categoría: Formación profesional

De los profesores encuestados como se muestra en el capítulo, 4.4 Procesos de formación docente en el COBATAB, Plantel No. 18, esta se ha realizado acorde a las exigencias de las reformas educativas, pero también se han enfocado al área disciplinar en la que se desarrolla como profesor y estos se caracterizan en: talleres, cursos, diplomados, especialidades, maestría. Como lo indica el docente entrevistado

Tengo como 3 diplomado, cursos que nos ha impartido la institución de colegio de bachilleres y el año pasado en el 2016 terminé mi maestría en educación ya con título y todo en la U P N en la Universidad Pedagógica Nacional de Villahermosa. (D.B)

Es importante señalar que de los profesores seleccionados para la entrevista solo uno no cuenta con el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior. (PROFORDEMS)

Categoría: Experiencia Docente

Desde la perspectiva de los profesores sus aportaciones derivadas de las experiencias adquiridas durante su trayectoria escolar no solo han sido como profesor, sino que han ocupado espacios de carácter administrativo y directivo en periodos determinados y al concluir, regresan al trabajo docente.

Además de ser docente durante 28 años he sido jefe del área de registro de control escolar de este plantel, también he sido coordinador del Sistema de Enseñanza Abierta del mismo y fui el primer subdirector del turno vespertino de este mismo plantel (DD)

Tuve la oportunidad de colaborar en la institución de como por ejemplo maestro de inglés, y de orientación y estuve en la parte administrativa como subdirector, jefe de control escolar durante 8 años. (DA)

Otro aspecto que mencionan los profesores del plantel 18, es que la reforma, no afectó su proceso de trabajo en relación a cambios de asignatura, si no que estas generaron una apertura más amplia

En año y medio ya ubicaron más en mi perfil yo soy un licenciado en historia a mi parecer me vi favorecida, se amplió más mi perfil ya puedo dar otras asignaturas, claro me rezagaron algunas materias, pero las que están más acorde con mi perfil ya las puedo cubrir. (DB)

La experiencia laboral que los profesores entrevistados han tenido en otros campos de trabajo ha sido de carácter docente

Soy profesor de matemáticas en una escuela secundaria federal (DD)

Bueno, básicamente estuve trabajando en una escuela secundaria en la ciudad de Frontera, bueno también, fui puedo decir, que fundador de la escuela secundaria técnica y por razones familiares me cambian de escuela hasta que me jubile pero siempre seguí trabajando en Colegio de bachilleres plantel 18. (DA)

Categoría: Condiciones laborales

Los profesores mencionaron que cuentan con nombramiento definitivo, dentro de los cuales dos son de tiempo completo y tres de tres cuartos tiempos. Otro aspecto de las condiciones laborales de los profesores es que, con la implementación de la RIEMS, debían presentar la evaluación de permanencia para conservar un trabajo por cuatro años y luego repetir el mismo proceso, los cuales fueron evaluados en su área de conocimiento.

Las consideraciones que se hicieron con respecto a la implementación de la reforma en relación con el ambiente de trabajo del profesor son favorables a partir de la invitación a una actualización constante, pero sobre todo en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Pues como todo cambio en la vida se dieron ciertas modificaciones, sobre todo anda uno más preocupado por la actualización, por la preparación de las actividades para la evaluación, se ha modificado hasta cierto punto, pero con respecto a la evaluación a la relación con los compañeros no, de hecho, se ha hecho un poco mejor la consolidado, más la unidad de los compañeros. (DD)

Se nos exige un poco más, no es nada más el trabajo en el aula, también el académico, el trabajo con la comunidad y aparte de eso también, a nosotros como maestros nos exigen estar en preparación continua y más que nada entrar a lo que es la tecnología, el internet, es muy importante para uno como docente. (DB)

II. Dimensión: La RIEMS en la práctica de los docentes

Categoría: conocimiento sobre la RIEMS.

La vivencia de los docentes en relación al conocimiento de los planteamientos que hace la RIEMS, para su implementación se resume en el trabajo que han realizado en academias para la planeación de secuencias didácticas basadas en competencias genéricas para los alumnos y disciplinares para los docentes también se valora el intercambio de experiencias a través del trabajo colaborativo que han realizado.

Hemos estado trabajando con respecto a las capacitaciones que nos brinda Colegio de Bachilleres de Tabasco con respecto de ¿qué es una secuencia didáctica? ¿ qué es un

planeación argumentada?, portafolios de evidencias , nos dimos cuenta que ese compartir de otros profesores de la misma institución, que lo que nosotros realizamos en inicio de semestres toda nuestra planeación en la cual trabajamos, si era acorde a lo que la reforma nos está pidiendo y estamos trabajando en base a enfocar los objetos de estudio y tomar en cuenta las competencias que queríamos que el alumno desarrollara en el aula y que esas competencias no nada más era para el momento, sino que esas competencias era para su vida futura, consideramos que si hemos estado trabajando muy bien y que hemos llevado acabo el uso de esas competencias, y su implementación nos ha permitido también a nosotros crecer como profesores, desarrollando y tomando en cuenta las innovaciones tecnológicas para que nuestros alumnos sean más preparados con más ejercicios y actividades que fomente su proceso de aprendizaje siento que si nos hemos preparado más que ya tenemos más claro el concepto. (DE)

Categoría: Características que debe tener y desarrollar el docente para el modelo de la RIEMS.

Las características de las prácticas educativas de los docentes para aplicar la RIEMS, son un proceso de formación, actualización y capacitación en el uso de herramientas y recursos tecnológicos informáticos, evaluar las competencias que deben adquirirse para la vida futura; asumir un rol diferente al tradicional en su proceso de enseñanza.

La primera característica que debe tener, es ser una persona dispuesta al cambio, mientras no esté dispuesta al cambio habrá reformas diversas y no se lograra el objetivo y el compromiso principal a mantenerse actualizado, investigar, estudiar tratar de apegarse a la reforma para ser mejor y tener mejores estudiantes. (DC)

Pues las características que el maestro debe tener es el de innovador, desarrollar competencias en los alumnos, actualizarse sobre el manejo de la tecnología y también la actualización docente en el área pedagógica. (DD)

Bueno la RIEMS pide que el maestro sea un guía ya no es el maestro protagonista de la enseñanza sino más bien es que el alumno logre desarrollar ese aprendizaje, (DB)

Categoría: ¿Qué piensa el profesor sobre la RIEMS?

La apreciación del docente se dio en relación a la complejidad de la aplicación de las competencias, porque la formación docente tradicional aún sigue presente, no ha permitido a muchos asumir un nuevo rol docente, para otros en su momento tuvo relevancia a partir de un proceso de capacitación para presentar una evaluación de permanencia y no para mejorar su práctica educativa, siendo que los cursos que ofreció el COBATAB, en su momento fueron para capacitar al profesor en función de una evaluación, como se menciona en el cuadro siete del subtema 3.1.2. Formación docente en COBATAB. Nuevas tendencias, del año 2014 al 2017 los cursos que se impartieron a los docentes fueron: cursos presenciales acordes al perfil del docente con el propósito de prepararlo para el examen de permanencia que es una propuesta de la reforma educativa.

Lo más difíciles es entender la formación basada en competencias ya que la mayoría de nosotros no tiene esa formación, de hecho, no fuimos educados en esa formación, (DC)

Algo que no se daba 2 o 3 años atrás era la actualización de docentes por parte de la implementación de cursos del Colegio de Bachilleres, pero gracias a este proceso de la reforma hemos tenido nuevos cursos a los que hemos asistido en este semestre en este caso julio y en enero después, todos estos cursos hemos aprendido muchísimo gracias a ellos nos hemos preparados lo suficiente para poder presentar el examen de evaluación (DE)

Categoría: ¿Son aplicables las competencias?

Como bien mencionan los profesores en su experiencia sobre la RIEMS, trabajar con competencias es un trabajo complejo, sin embargo, se coincide que si son aplicables siendo que estas se contextualizan al trabajo áulico del profesor como lo indica Philippe Perrenoud (2004) “La experiencia, el pensamiento y las competencias de los profesores son objeto de numerosos trabajos, inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología del trabajo, el análisis de las prácticas”

Claro que si son aplicables, considero que puede ser un objeto de aprendizaje, que el maestro debe seguir, pero también, este es un elemento fundamental en el proyecto lo que te guía en los contenidos que vas a enseñar y que al final el alumno tiene que desarrollar, no nada más el alumno sino también el maestro, las competencia sirven para el maestro y para el alumno.

(DB)

Algunas de las competencias si se pueden aplicar en el contexto propio del plantel ya que se pretende que todas las asignaturas trabajen de manera correlacionada, en el aspecto disciplinar se pretende que el alumno sea más reflexivo y analítico en el ámbito de las matemáticas para que de esta manera tenga una mejor formación, se enfrente de manera más segura a su ámbito laboral o a la formación profesional que se pretende. (DC)

Categoría: ¿ Qué competencias ha desarrollado el profesor en su práctica docente?

Los docentes expresan que las competencias que se han aplicado van acorde a la al área de conocimiento, asignaturas, temas y sugerencias de los programas de estudio, pero se basan en las competencias genéricas y disciplinares.

Bueno esto en el caso de la Competencia disciplinar para el área de la que imparto mi clase ejemplo para el programa son las competencias que hemos desarrollado o tratamos

desarrollar con los alumnos la de interpreta tablas gráficas mapas diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos. (DD)

Principalmente las genéricas la comprensión de la lectura, para que el alumno pueda entender lo que hace tiene que entender lo que lee entonces es importante que comprenda textos de diferente tipo y en el aspecto disciplinar, bueno la aplicación de los conocimientos en la resolución de problemas relacionándolos cada día más con la vida diaria, con su contexto. (DC)

Las competencias se han establecido en base a los objetivos que el programa nos está pidiendo, en este caso nosotros al realizar la planeación argumentada, nosotros vamos enfocando cuales serían las competencias que nuestro programa de estudio nos está sugiriendo y las aplicamos en base al concepto que nosotros vamos a desarrollar en el aula, en este caso una de las competencias es “se conoce y valora así mismo y aborda problemas y retos tomando en cuenta los objetivos que persigue”, aquí lo que nosotros queremos es que el alumno identifique sus emociones y de manera constructiva reconozca la necesidad de solicitar un apoyo al momento que él esté llevando a cabo una actividad académica, otras de ellas es “ la elección de estilos de vida saludables y la interpretación de mensajes” como el alumno va a interpretar sus ideas. (DE)

III. Dimensión: Formación de profesores / Diplomado PROFORDEMS

Categoría: Procesos de formación de profesores que ha implementado la RIEMS.

Este proceso en sus inicio fue una invitación a los profesores para llevar un diplomado de seis meses o una especialidad en línea impartida por la UPN en un año y seis meses,

denominado Programa de Formación Docente en Educación Media Superior, PROFORDEMS. Muchos optaron por cursar el diplomado, otros decidieron no llevarlo.

Los procesos están basados en el diplomado que implementaron a todos nos dieron la oportunidad de inscribirnos en diferentes generaciones a la formación basada en competencias la forma como lo eligieron no fue impuesta, fue una invitación abierta para todos con las mismas posibilidades. (DC)

Al inicio cuando me toco llevar el PROFORDEMS fue una invitación, pero no todos los profesores lo querían llevar, pero en el caso de nuestro plantel con una plantilla docente de cuarenta maestros solamente asistimos cinco de los cuales una compañera maestra ya no pudo concluir por cuestiones de salud, pero es importante para nosotros porque es un nuevo modelo educativo que desconocíamos totalmente, posteriormente los profesores restantes han ido llevando el PROFORDEMS y de esta manera nos ha sido más fácil el trabajo y la coordinación en las actividades académicas que se llevan a cabo al inicio del semestre porque más del setenta por ciento de los profesores ya tienen cursado el PROFORDEMS (DE)

Categoría: ¿Qué piensa el profesor sobre este proceso de formación del PROFORDEMS?

Se coincide que es básico tomar el diplomado de PROFORDEMS, para tener un acercamiento a los pilares que sustentan el modelo de la RIEMS y el actual del profesor con un desempeño, pero también se reconoce que es un proceso a largo plazo.

El PROFORDEMS es básico para que los maestros puedan entender y comprender exactamente cómo funciona la RIEMS, básicamente el PROFORDEMS es el que nos lleva a un camino seguro para poder obtener el máximo grado de aplicación. (DA)

Pues considero que piensa que es algo difícil de aplicar, no dominamos, no conocemos realmente a fondo lo que es la formación basada en competencias por que no fuimos formados así y la misma teoría que aprendimos durante ese diplomado nos menciona que es un proceso a largo plazo, en los países donde se implementó tenía que partir desde el nivel preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior para poder ver los beneficios de esta formación, en nuestro país desafortunadamente no ha sido así, y ahora que ya se pretende formar ese tipo de formación a los muchachos, posiblemente venga una nueva teoría y se venga al traste la formación basada en competencias. (DC)

Categoría: ¿Ha sido difícil por el Contenido?

Se comparte la idea que los contenidos del diplomado no son difícil, la abundante información que proporciona requiere dedicación, esfuerzo y organización del tiempo.

No es difícil simplemente como es algo nuevo existen términos nuevos a los que no estábamos acostumbrados, términos más técnicos y nos costó un poquito comprenderlos, pero si ya actualmente se nos hace más fácil usarlos, como todo proceso implica lectura mucho análisis, pero al final el objetivo fue logrado. (DE)

Bastante pesado si, por que, si tienen que leer muchos libros, pero difícil no es. (DC)

Categoría: ¿Ha sido difícil el uso de tecnología o poco accesible para el profesor?

Como la RIEMS, a través de las competencias indica que el profesor y el alumno deben hacer uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, algunos profesores ya están familiarizados con estas herramientas tecnológicas, otros necesitaron entrar a un proceso de formación.

No porque ya hacíamos uso de las tecnologías lo que ha sido difícil es cómo esa herramienta tecnológica la traigo al grupo y las aplico con ellos debido a las carencias que tenemos en la institución, en este caso no contamos con internet, a veces el centro de cómputo no está disponible para todos los grupos hay cierta restricción es solamente para alumnos de la capacitación de informática para la capacitación que nosotros manejamos contabilidad y administración no nos permiten el acceso, ya tienen un registro y control entonces nosotros tenemos que hacer es traer nuestros equipos y así los alumnos hagan uso de ellos de manera grupal. (DE)

No, afortunadamente desde hace 15 o 20 años he tenido la oportunidad de estar en contacto con la tecnología, para mí eso no tiene nada de difícil. (DC)

Si, al principio lo vi difícil, pero, al ver que mis alumnos tenían muchas dudas entonces, decidí personalmente capacitarme, prepararme en el conocimiento de la informática. (DB)

Categoría: ¿Le gustaría otro tipo de proceso para el desempeño de sus clases?

Los profesores reconocen que en el desempeño de sus actividades escolares se debe implementar el uso de equipos como Tablet, y material electrónico.

Si me gustaría que a la capacitación de contabilidad y administración le fueran entregados sus equipos en este caso sus tablet como se los dieron a los alumnos de primer semestre, debido a que el colegio de bachilleres no tiene un texto específico para las capacitaciones. Tenemos que hacer uso de internet para investigar la información para nosotros sería muy beneficioso. (DE)

Como se dan los tiempos lo electrónico creo que es lo mejor, porque lo podemos reproducir compartir de una manera más fácil, luego cuando son libros se pierden, los mutilan etc. Y

entonces, mejor de forma electrónica lo tenemos a la mano en cualquier momento y son más fáciles de reproducir también (DC)

CONCLUSIÓN

El ideal educativo fundamentado en el constructivismo reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye de manera individual, donde la labor del docente es reconocida como mediador guía, humanista, facilitador, a fin de que el estudiante desarrolle habilidades, destrezas para responder a demandas complejas, en su contexto social educativo. Para esto se hace necesario que la formación del profesor sea acorde a los supuestos que plantea el constructivismo que es el sustento teórico de la RIEMS.

Por tal motivo se sugiere que los profesores generen ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, para esto deberá considerar adecuaciones paulatinas en el medio físico, los recursos y materiales con los que se trabaja en los proyectos educativos que se desarrollan en la escuela y, particularmente, en la forma de interacción de sus protagonistas; para esto se necesita el estudiante pueda dar lugar al aprendizaje significativo frente al “memorístico” o “mecánico”. Esto implica que la formación del profesor se oriente a otros esquemas de formación tradicional

Se sugiere que su formación continua permita materializar la visión que el nuevo currículo plantea. Por un lado, orientada a la actualización de contenidos y, por otro, a la renovación del trabajo en el aula, a través de la introducción de innovaciones y estrategias pedagógicas para propiciar los ambientes de aprendizaje, procesos de evaluación y generación de materiales característicos del siglo XXI.

De igual forma proponen atributos y competencias que el docente debe desarrollar, sin embargo es relevante la idea de Perrenoud (2004) “se ve claro que el rumbo que gobierna

dicho recorrido está dirigido al horizonte utópico de pensar que en educación, y por lo tanto en la formación de sus profesionales, las cosas se pueden hacer siempre mejor y que todo es posible” De acuerdo a la vivencia de los profesores del plantel 18, para trabajar con competencias se requiere de un proceso siendo que se les ha formado bajo un esquema tradicional, entonces se necesita que se den espacios de formación en relación al tema, como trabajar en competencias en el nivel medio superior, así como el uso de las TIC. Y a partir de ahí estaríamos pensando en un nuevo rol docente.

En este contexto también se ve la participación obligada de las autoridades involucradas en hacer una reforma integral quienes, preocupados por no quedarse en el rezago educativo, que afectaría los ámbitos económicos también con el desarrollo tecnológico, en un mundo globalizado.

Sin embargo, las condiciones en materia de infraestructura no son las adecuadas en la mayoría de los centros educativos aún existen los pizarrones donde se usan los gises, en otros casos los talleres de computo no están actualizados a los avances de la tecnología. Pero podemos enunciar que una de las bondades rescatables, es el enfoque humanístico que propone la RIEMS donde se nos invita a retomar los valores éticos para el desarrollo de actitudes positivas donde deben involucrarse padres de familia, alumnos, directivos y maestros.

SUGERENCIAS

A partir los resultados de las investigaciones y experiencias de formación, se pueden identificar una serie de factores que facilitan la formación de profesores en las escuelas de los diferentes niveles educativos, una de ellas, es la colaboración entre los docentes, importante actividad que permite el intercambio de experiencias y conocimientos entre pares, significará de gran ayuda entre los docentes debido al acercamiento directo con los alumnos, otro factor importante es la orientación práctica de la formación, actividad que permitirá hacer lo pertinente en el momento adecuado, otro factor más es la reflexión sobre la práctica, saber qué es lo que el docente está planeando, ejecutando y evaluando, y hacer énfasis en donde existan las carencias, también las estrategias metodológicas activas, la mejora de la diversidad, la participación heterogénea de los profesionales de la educación son importantes para una formación de profesores exitosa, (Morina, 2005).

Después de analizar y caracterizar las prácticas de los docentes del COBATAB, Plantel No. 18, respecto de sus referentes de formación docente, lo cual fue posible a través del análisis de las diversas tendencias de formación y la dimensión vivencial del profesor del plantel 18, se sugiere los siguientes aspectos.

Innovar los contenidos de los programas de estudio para que el profesor encuentre la coherencia entre las innovaciones teóricas del modelo educativo actual y sus exigencias.

Reforzamiento de la formación continua de los docentes de EMS, en el desarrollo de competencias genéricas para una mejor consolidación de las mismas en proceso de enseñanza. Siendo que estas se han valorado por los docentes del plantel 18, como un proceso complejo y de adecuación a largo plazo.

Fomentar en el profesor una cultura de actualización constante en relación a los conocimientos disciplinares y de los aspectos pedagógicos para un adecuado desarrollo disciplinar del profesor basado en competencias de tal manera que le permita asumir al profesor su nuevo rol como mediador, guía, facilitador, así como comprender el conocimiento del sujeto que aprende y facilitar ambientes de aprendizajes diversos, que den paso a la transformación de la práctica educativa. Como bien lo menciona Díaz (2006) “El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos” (89).

Continuar fortaleciendo el trabajo colegiado de las academias para contribuir colaborativamente a una mejor práctica docente y que los aprendizajes y conocimientos que adquieran los estudiantes sean acordes al contexto de la escuela.

La incorporación de cursos pertinentes en relación a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) generara un rediseño de las prácticas pedagógicas, en virtud de que generará espacios de aprendizaje propicios para que los docentes brinden un mejor acompañamiento y orientación a sus estudiantes

Incorporar a los procesos de formación de los profesores programas que generen nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, como utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.

Promover Investigaciones educativas que permitan conocer el impacto de la implementación del Modelo Educativo, sus fortalezas y debilidades en los diferentes planteles educativos del COBATAB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, M. (1990) *“Desarrollo y contradicciones en el modelo del hacer docente.”* México: UNAM. Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Aguilar S., M. y Quintanar B., C. (2002) *“El currículum como espacio para la formación pedagógica y didáctica de los docentes.”* México: Maestría en Ciencias de la Educación. Facultad de Psicología.
- Asprelli, M., C. (2010) *“La didáctica en la formación docente.”* Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- ANUIES (No.13) <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res013/txt11.htm>
- Colegio de Bachilleres de Tabasco (COBATAB) (22 de julio 2009). Reglamento interior del Colegio de Bachilleres de Tabasco. Periódico oficial, p.19.
- De la Cruz, D. (2001). *“La educación media y su tiempo”*. México: Colegio de Bachilleres de Tabasco.
- Diario oficial, (2016) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/CRITERIOS_T%C3%A9cnicos_Promoci%C3%B3n.pdf
- Díaz, A. (1998). *“La formación de profesores”*, en cuaderno de trabajo. Foro universitario 5/6. Sindicato de Trabajadores de la UNAM, México: ANUIES-SEP-CISE-UNAM, México.
- Díaz B., F. y Hernández, G. (2002). *“Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.”* Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Dirección General de Bachillerato (2011). Documento base del Bachillerato General.

Domínguez, H., Carrillo, R.A., Martínez, J.J. (2008). “*La Reforma por Competencias del Bachillerato Mexicano*: Universidad Nacional Autónoma de México Colegio de Ciencias y Humanidades”, documento presentado en el VIII Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Colima: Universidad Autónoma de Nayarit. Consultado en: http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/311/ReformaPorCompetenciasDel_Bachillerato.pdf.

Ducoing, P., y Landesmann, M. (1996) *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Ducoing W. P. (1993) “*Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002*” Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo I) México: COMIE.

Ducoing W. P. (2002-2011) “*procesos de formación*” Volumen 1. México: COMIE.

El Modelo Educativo (2016). Documento electrónico en pdf.

Ferry, G. (1990) “*El trayecto de la formación.*” México: Paidós.

Funciones del docente y directivos escolares en los procesos de evaluación de la reforma educativa. Doc. Pdf.

Hernández R. G. (2004) “*Paradigmas en Psicología de la educación*”. México: Editorial Paidós. 1ra. Edición.

Hernández S., R. “*Metodología de la Investigación*”. México: editorial McGRAW-HILL. 5ta. Edición

INEE (2015). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. “*Los docentes en México. Informe 2015.*” México: INEE.

García P., R. “Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía” [celebrado del] 28 al 30 de junio de 2016, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid

Gimeno S., J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Argentina: Instituto de estudios y Acción Social.

Grinnell, (1997) historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto: raíces y momentos decisivos: México. Editorial Limusa

Martínez Sánchez. A. (1997) El profesor y la reflexión sobre la práctica. Universidad de valencia. Profesorado. Volumen 1, número 2, 1997, 9-12. (Artículo)
http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1%282%29_9-21.pdf

Medina, A. (1995). *Formación del profesorado e innovación curricular*. *Revista de orientación pedagógica*, Vol.47,(Nº2), pag.143. Recuperado el 3 de noviembre de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/serylet/articulo?codigo=54493>.

Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación - ReLMIS*. Nº1. Año 1. Abril - Sept. De 2011. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 47 - 59. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/fullissue/relmis01.pdf> consultado el 15 de Abril de 2013.

México: Subsecretaría de Educación media superior/Dirección General del Bachillerato
DGB/DCA.

Moreno, T. (2010). “*El Currículum por Competencias en Educación Media Superior: Orientaciones para su evaluación*” Documento presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 15. Procesos de Formación / Ponencia. Estado de Hidalgo: instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad

- Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Moriña, A. Parrilla A. (2005). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la Inclusión Educativa. *Revista de educación*. Universidad de Sevilla, España
- OthónTellez
- http://www.othontellez.com.mx/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=43
- Pansza G., M., Pérez J., E. y Morán O., P. (2007). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*, México: Alejandría.
- Pérez V. A. (2010) “Educar para el futuro”, México: privado de Armando Pérez Vidal.
- Philippe, Perrenoud (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World, Gráficas Monte Albán,
- Piñuel, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 1-4
- Rojas, S. R. (1980) “Guías para realizar investigaciones sociales” México: editores plaza y Valdez.
- Santos, M. (1992). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Algibe.
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación educativa*, (Nº 16).

Salgado, E. (2012) Guías para elaborar citas y referencias en formato APA. Costa Rica: Universidad Latino Americana de Ciencia y Tecnología.

Sánchez, J. (2002). El desarrollo profesional del docente universitario. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado el 5 de mayo de 2009 de <http://www.UNAM.mx/udual/revista/DesarrolloProfesional.htm>.

SEP (29 de octubre 2008) Tercera sección, Secretaría de Educación Pública. Diario oficial, p.1.

SEP (23 de junio 2009.) Secretaría de Educación Pública. Diario oficial, p.5.

SEP (2013) Antecedentes. SEMS. 14 de octubre de 2013.

http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb.

S. De Vicente R., P. (2002). “*Desarrollo profesional del docente. En un modelo colaborativo de evaluación.*” I.C.E. Universidad de Deusto: mensajero.

SEP (2016) Propuesta curricular para la educación obligatoria. Mexico:SEP.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2008). *Reforma integral de la Educación media superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México: Secretaría Educación Pública.

Tamalyo, y T., M (1997) “ El proceso de la investigación científica” México: editorial limusa

Tallaferro, G y Dilia, C. (2006). “*La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes.*” Educere: Revista Venezolana de Educación, N°. 33, pag. 269-273. Recuperado el 5 de mayo de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2101104>

Torres, C., y R. (1998). *Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo*

educativo? Revista Perfiles Educativos. (Nº.82) Recuperado el 7 de noviembre 2012. De <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>

Valdivia, C. (2014) *En 1867 se creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)*, consultado el 12 de septiembre 2014 de. <https://prezi.com/dwmgrhq3q70j/en-1867-se-creo-la-escuela-nacional-preparatoria-enp-cons/>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.



COLEGIO DE BACHILLERES DE TABASCO

PLANTEL 18

Estimado profesor(a).

En el plantel 18 se está llevando a cabo un proyecto de investigación sobre los **“Procesos de formación docente en el COBATAB Plantel No. 18. Un análisis desde la perspectiva de sus actores”**, por lo que solicito su valioso apoyo para la realización de una entrevista con la finalidad de conocer desde su perspectiva las necesidades de formación acorde a la propuesta de la RIEMS. La entrevista se realizará en la hora y lugar que usted indique, y si así lo autoriza, se utilizará grabadora. Se garantiza la confidencialidad de la información que proporcione en esta entrevista.

Sin otro particular, agradezco su valioso apoyo.

Atentamente

Lic. Feliciano Sánchez García

Responsable de la investigación.



COLEGIO DE BACHILLERES DE TABASCO

PLANTEL 18

ENTREVISTA A DOCENTES

Fecha: _____ Lugar: _____ Hora: _____

OBJETIVO: Analizar las prácticas educativas de los docentes del Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel No. 18, con relación a los planteamientos y requerimientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

DATOS GENERALES:

Nombre del profesor:

Profesor entrevistado: D C.

Carrera:

Asignatura que imparte:

Turno donde labora:

Años de experiencia docente:

E.-Buenas tardes maestro Rafael Javier Marín

D E.-

E.- Agradezco que haya aceptado la entrevista que tiene como propósito contribuir a un proyecto de investigación sobre la formación de profesores respecto a la RIEMS, mucho agradeceré maestro me conteste las siguientes preguntas

E.-Cuál es su formación profesional?

D E.-

E.- ¿Cuándo egresó?

D E.-

E.- Además de la licenciatura y otros estudios ha realizado?

D E.-

E.- Gracias más maestro, en materia de formación continua que ha impartido el colegio de bachilleres ¿qué cursos ha tomado en los últimos 3 años?

D E.-

E.- ¿Cuántos años de servicio tiene en el plantel 18?

D E.-

E.- ¿Ha sido únicamente docente o ha ocupado otros puestos?

D E.-

E ¿Que asignatura ha laborado en los últimos 5 años?

D E.-

E.- Tuvo cambios por la implementación de la reforma educativa?

D E.-

E.- ¿Trabaja como docente o realiza algún otro tipo de actividad en alguna otra institución?

D E.-

E ¿Qué tipo de nombramiento tiene aquí en el plantel 18 maestro?

D E.-

E.- Considera que la reforma y su implementación ha afectado su ambiente o relación laboral, en el COBATAB?

D E

E.- Maestro en cuestión de conocimiento de la RIEMS, ¿qué características y competencias debe desarrollar el docente para tener este modelo de la reforma educativa?

D E.-

E.- Maestro en este ambiente secular ¿qué piensa el profesor de Colegio De Bachilleres Plantel 18 sobre la RIEMS?

D E.-

E.-Maestro usted sabe que la RIEMS está planteando competencias genérica y disciplinares, las genéricas para los alumnos y las disciplinares para las asignaturas en sus diferentes campos de conocimientos ¿qué le parecen maestro son aplicables en su contexto laboral?

D E.-

E.- ¿Cuáles de esas competencias considera que ha desarrollado o aplicado en su práctica?

D E.-

E.- **¿Cuáles de estas competencias maestro considera que no ha podido desarrollar**

D E.-

E.- **¿Maestro vamos a hablar un poquito sobre el diplomado de PROFORDEMS, conoce los procesos de formación de profesores que ha implementado la RIEMS o sea la reforma educativa para capacitar a los docentes en este modelo educativo?**

D E.-

E.- **¿Maestro, que piensa el profesor sobre este proceso de formación del PROFORDEMS?**

D E.-

E.- **¿Me parece que el proceso de formación maestro es adecuado para implementar la reforma y bien ya lo ha hecho algunas observaciones que los puedes ir al respecto el proceso de formación**

D E.-

E.- **¿Considera que esta formación en PROFORDEMS ha sido suficiente para la implementación de este proceso?**

D E.-

E.- **Maestro, ¿ya curso el PROFORDEMS?**

D E.

E.- **¿Ha sido difícil el contenido?**

D E.-

E. ¿Qué temas les fueron más difíciles maestro?

D E.-

E.- ¿Ha sido el uso de la tecnología o poco accesible para usted?

D E.-

E. -¿Le gustaría otros tipos de proceso libros, antologías que no fueran electrónicos?

D E.-

E.- ¿Le gustaría otro tipo de contenido de acuerdo a lo que está trabajando maestro?

D E.-

E.-Maestro para concluir esta entrevista ¿Quiénes y cuántos concluyeron este programa de PROFORDEMS?

D E.-

E.-Maestro, agradezco su participación, buenas tardes.



COLEGIO DE BACHILLERES DE TABASCO

PLANTEL 18

ENTREVISTA A DOCENTES

ANEXO 3

OBJETIVO: Analizar las prácticas educativas de los docentes del Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel No. 18, con relación a los planteamientos y requerimientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

FICHA TECNICA:

Profesor entrevistado: D C.

Carrera: licenciado en educación media en el área de matemáticas.

Asignatura que imparte: matemáticas

Turno donde labora: vespertino

Años de experiencia docente: 29 años

E.-Buenas tardes maestro Rafael Javier Marín

D E.- Buenas tardes.

E.- Agradezco que haya aceptado la entrevista que tiene como propósito contribuir a un proyecto de investigación sobre la formación de profesores respecto a la RIEMS, mucho agradeceré maestro me contesta las siguientes preguntas

E.-Cuál es su formación profesional?

D E.- Licenciatura en educación media en el área de matemáticas.

E.- ¿Cuándo egresó?

D E.- En el año de 1990 de la Universidad Autónoma del Estado de Tlaxcala

E.- Además de la licenciatura y otros estudios ha realizado?

D E.- Soy profesor de Educación primaria de una normal y también tengo la maestría en matemáticas en la normal Superior el estado de Yucatán

E.- Gracias más maestro, en materia de formación continua que ha impartido el colegio de bachilleres ¿qué cursos ha tomado en los últimos 3 años?

D E.- He tomado algunos cursos impartidos por la universidad Juárez autónoma de Tabasco, la estrategia para la enseñanza de matemáticas en el nivel medio superior, he tomado el diplomado en formación en competencias docentes y también he asistido a otros talleres impartidos en los diferentes planteles que pone como cede el colegio de bachilleres, acerca de la enseñanza de las matemáticas en este nivel,

E.- ¿Cuántos años de servicio tiene en el plantel 18?

D E.-Tengo 28 años de servicio cumplido, estoy sobre el numero 29

E.- ¿Ha sido únicamente docente o ha ocupado otros puestos?

D E.- Además de ser docente durante 28 años he sido jefe del área de registro de control escolar de este plantel, también he sido coordinador del sistema de enseñanza abierta del mismo y fui el primer subdirector del turno vespertino de este mismo plantel

E ¿Que asignatura ha laborado en los últimos 5 años?

D E.- Matemáticas I, II, III y IV y física I, II, además de laboratorio de física I, II

E.- Tuvo cambios por la implementación de la reforma educativa?

D E.- No porque siempre estuve dentro de mi perfil académico

E.- ¿Trabaja como docente o realiza algún otro tipo de actividad en alguna otra institución?

D E.- Soy profesor de matemáticas en una escuela secundaria federal

E ¿Qué tipo de nombramiento tiene aquí en el plantel 18 maestro?

D E.- Tengo una plaza base con 30 semana mes

E.- Considera que la reforma y su implementación ha afectado su ambiente o relación laboral, en el COBATAB?

D E.- En lo más mínimo no, no me ha afectado a mí en lo personal me he mantenido dentro de mi perfil

E.- Maestro en cuestión de conocimiento de la RIEMS ¿qué características y competencias debe desarrollar el docente para tener este modelo de la reforma educativa?

D E.- La primera característica debe tener, debe ser una persona dispuesta al cambio, mientras no esté dispuesta al cambio habrán reformas diversas y no se lograra el objetivo y el compromiso principal a mantenerse actualizado , investigar , estudiar tratar de apegarse a la reforma para ser mejor y tener mejores estudiantes .

E.- Maestro en este ambiente secular ¿qué piensa el profesor de colegio de bachilleres plantel 18 sobre la RIEMS?

D E.- Lo más difíciles es entender la formación basada en competencias ya que la mayoría de nosotros no tiene esa formación, de hecho no fuimos educados en esa formación,

E.-Maestro usted sabe que la RIEMS está planteando competencias genérica y disciplinares, las genéricas para los alumnos y las disciplinares para las asignaturas en sus diferentes campos de conocimientos ¿qué le parecen maestro son aplicables en su contexto laboral?

D E.- Algunas de las competencias si se pueden aplicar en el contexto propio del plantel ya que se pretende que todas las asignaturas trabajen de manera correlacionada, en el aspecto disciplinar se pretende de que el alumno sea más reflexivo y analítico en el ámbito de las matemáticas para que de esta manera tenga una mejor formación, se enfrente de manera más segura a su ámbito laboral o a la formación profesional que se pretende.

E.- ¿Cuáles de esas competencias considera que ha desarrollado o aplicado en su práctica?

D E.- Principalmente las genéricas la comprensión de la lectura, para que el alumno pueda entender lo que hace tiene que entender lo que lee entonces es importante que comprenda textos de diferente tipo y en el aspecto disciplinar, bueno la aplicación de los conocimientos

en la resolución de problemas relacionándolos cada día más con la vida diaria, con su contexto.

E.- ¿Cuáles de estas competencias maestro considera que no ha podido desarrollar

D E.- En el ámbito de genéricas principalmente la relación con el medio, es difícil llevar a los muchachos ah algún espacio de mucho provecho para ellos, ya no hay esos viajes de estudios que eran avalados antes por la institución, permita al alumno estar en un contexto diferente que lo hacía ambicionar ese tipo de ambiente para prepararse mejor, pero dentro de las posibilidades se pretende dar el espacio a los muchachos pero no es lo mismo.

E.- ¿Maestro vamos hablar un poquito sobre el diplomado de PROFORDEMS, conoce los procesos de formación de profesores que ha implementado la RIEMS o sea la reforma educativa para capacitar a los docentes en este modelo educativo?

D E.- Los procesos están basados en el diplomado que implementaron a todos nos dieron la oportunidad de inscribirnos en diferentes generaciones a la formación basada en competencias la forma como lo eligieron no fue impuesta, fue una invitación abierta para todos con las mismas posibilidades.

E.- ¿Maestro, que piensa el profesor sobre este proceso de formación del PROFORDEMS?

D E.-Pues considero que piensa que es algo difícil de aplicar, no dominamos , no conocemos realmente a fondo lo que es la formación basada en competencias por que no fuimos formados así y la misma teoría que aprendimos durante ese diplomado nos menciona que es un proceso a largo plazo en los países donde se implementó tenía que partir desde el nivel preescolar , primaria , secundaria, medio superior y superior para poder ver los beneficios de

esta formación , en nuestro país desafortunadamente no ha sido así, y ahora que ya se pretende formar ese tipo de formación a los muchachos , posiblemente venga una nueva teoría y se venga al traste la formación basada en competencias .

E.- ¿Me parece que el proceso de formación maestro es adecuado para implementar la reforma y bien ya lo ha hecho algunas observaciones que los puedes ir al respecto el proceso de formación

D E.- Pues Consideró que es benéfico en función de que estemos dispuesto a cambiar intentarlo que es importante porque es manifestar te llevamos y fumados no lo estamos en la mitad y seguimos trabajando de la más tradicional entonces en función de que lo pongamos en práctica veremos los beneficios q bondades de este sistema aunque no las dominemos yo creo que intentando los podemos hacer que sea posible.

E.- ¿Considera que esta formación en PROFORDEMS ha sido suficiente para la implementación de este proceso?

D E .- No, no lo considero porque nuestros instructores no dominan esta formación ellos se fueron a la teoría no sé qué digan mis compañeros que también cursaron en otras sedes pero desde mi punto de vista todos los instructores que nos acompañaron ese proceso , no pueden enseñar lo que ellos no saben , lo único que hicieron fue conducir el curso basado en teorías , en literaturas pero no fue suficiente al final de cuenta lo que se pretendía llevar a buen fin el curso sin productos muy palpables .

E.- Maestro, ¿ya curso el PROFORDEMS?

D E. Afirmativo lo curse en la universidad de ciudad del Carmen Campeche.

E.- ¿Ha sido difícil el contenido?

D E.- El contenido difícil no, bastante pesado si, por que si tienen que leer muchos libros, pero difícil no es.

E. ¿Qué temas les fueron más difíciles maestro?

D E.- La parte teórica de conocer el acuerdo, la fundamentación, de conocer la reforma, que realmente no ayuda mucho, el leerlo es pesado, es solo conocimiento y nuestro trabajo no nos ayuda en mucho, nosotros necesitamos técnicas que nos ayude a implementar las competencias o a desarrollar las competencias en nuestros alumnos, no tanta literatura y teoría.

E.- ¿Ha sido el uso de la tecnología o poco accesible para usted?

D E.- No, afortunadamente no desde hace 15 o 20 años he tenido la oportunidad de estar en contacto con la tecnología, para mí eso no tiene nada de difícil.

E. -¿Le gustaría otros tipos de proceso libros, antologías que no fueran electrónicos?

D E.- Como se dan los tiempos lo electrónico creo que es lo mejor, porque lo podemos reproducir compartir de una manera más fácil, luego cuando son libros se pierden, los mutilan etc. Y entonces, mejor de forma electrónica lo tenemos a la mano en cualquier momento y son más fáciles de reproducir también.

E.- ¿Le gustaría otro tipo de contenido de acuerdo a lo que está trabajando maestro?

D E.- Si, realmente si me gustaría más, ejercicios prácticos que sean de mayor utilidad para los muchachos, hemos buscado algunos pero considero que hay personas que pueden con su experiencia aportar más.

E.-Maestro para concluir esta entrevista ¿Quiénes y cuántos concluyeron este programa de PROFORDEMS?

D E.-Desconozco quienes no lo concluyeron, no puedo hablar de lo que no sé.

E.-Maestro, agradezco su participación, gracias buenas tardes.

México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.