



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***“La implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior  
(2009-2012) en el Bachillerato de dos Universidades Públicas de México”***

Tesis que para obtener el Grado de  
Doctor en Educación  
Presenta

**Rito Terán Olguín**

Director de Tesis: Dr. Andrés Lozano Medina



*A la memoria de Liberato, mi entrañable hermano, líder  
perene de los universitarios sinaloenses; el más sencillo y consecuente  
luchador por las grandes causas de los de abajo.*

*A Chela, mi compañera de toda la vida, a Liber, Inti, Claudio y Renato; ellos,  
con la fuerza de su amor, lograron que fructificara esta disfrutable etapa.*



*Agradecimientos:*

*A mi comité tutorial y amables lectores: doctores Roberto Rodríguez Gómez, Roberto González Villarreal, Prudenciano Moreno Moreno, María Luisa Murga Meler, Juan Fidel Zorrilla Alcalá y Joaquín Hernández González, sus siempre valiosas observaciones y atinadas críticas fueron esenciales en esta investigación.*

*A mi tutor, doctor Andrés Lozano Medina, su conocimiento, actitud crítica y constante atención, permitieron ir construyendo este trabajo.*

*A quienes en todo momento me prodigaron su apoyo y estímulo: Isabel Díaz del Castillo, Rosalía Gámez Díaz, Trinidad García Camacho, Angélica Pérez Ordaz, María Inés Chávez, Gilberto Silva Alonso, Melchor Inzunza, Roberto Borja, Víctor Antonio Corrales, Oscar Domínguez Montiel, Armando Flórez Arco, Margarita Pérez, Carlos Acosta, David Obeso y Francisco Padilla; su generosidad sin límites en el trabajo de campo y en los valiosos intercambios de ideas fueron una contribución invaluable en este trayecto.*

*A todos los profesores y directivos de la UAS y la BUAP, que amablemente me brindaron su apoyo, y por la oportunidad única de aprender de su conocimiento y experiencia.*



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN GENERAL.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I. LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS Y ESTRUCTURA DE LA TESIS.....</b>	<b>12</b>
1. Introducción .....	12
2. Planteamiento del problema .....	27
3. Pregunta central .....	29
4. Preguntas específicas .....	29
5. Hipótesis.....	30
6. Justificación .....	30
7. Objetivo general .....	32
8. Objetivos específicos.....	32
9. Método .....	32
9.1. Lineamientos generales .....	32
9.2. Área de estudio y definición de las muestras .....	36
9.3. Diseño metodológico.....	40
<b>CAPÍTULO II. SENTIDO Y SUSTENTO DE UNA REFORMA EDUCATIVA .....</b>	<b>45</b>
1. Introducción .....	45
2. El diseño de las políticas educativas .....	48
3. Las reformas educativas y su incidencia en la sociedad .....	65
4. Diseño e implementación de las políticas públicas y respuesta de los actores involucrados .....	67
<b>CAPÍTULO III. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS) .....</b>	<b>72</b>
1. Contexto para su diseño e implementación.....	72
1.1. Ámbito internacional.....	72
1.2. Ámbito nacional.....	77
2. La RIEMS como una política pública para la educación en México .....	83
2.1. La política pública educativa y su diseño.....	83
2.2. Implementación de la RIEMS .....	89

3.	Los fundamentos de la RIEMS .....	92
3.1.	La educación basada en competencias .....	92
3.2.	Competencias para la Educación Media Superior de México .....	98
<b>CAPÍTULO IV. EL BACHILLERATO EN LAS UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS DE SINALOA Y PUEBLA.....</b>		<b>106</b>
1.	Introducción .....	106
2.	El bachillerato en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) .....	109
3.	El bachillerato en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). 122	
3.1.	Elementos históricos .....	122
3.2.	De la cobertura.....	123
3.3.	De la organización académico-administrativa .....	127
3.4.	Planes de Estudio del Bachillerato de la BUAP .....	129
3.5.	Los cambios en el Plan de Estudios del Bachillerato de la BUAP, a su incorporación al SNB.....	150
<b>CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>		<b>155</b>
1.	Introducción .....	155
2.	Observación participante en los planteles .....	157
3.	Opiniones de los directivos de los planteles .....	158
4.	Estructura analítica.....	159
5.	Análisis de la encuesta aplicada a los profesores de la UAS y la BUAP .....	168
6.	Análisis de las entrevistas .....	195
7.	Consideraciones destacadas por participantes de la encuesta y entrevistados sobre la implementación de la RIEMS.....	214
8.	Discusión .....	227
9.	A manera de resumen .....	236
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES GENERALES.....</b>		<b>238</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>251</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>261</b>



## INTRODUCCIÓN GENERAL

El impulso que ha retomado la globalización económica, signada por la interdependencia de las naciones, ha puesto de relieve la cuestión educativa. De hecho ha puesto en evidencia que la productividad y el crecimiento económico dependen, como nunca antes, de la educación. Más propiamente, de la calidad de la educación.

Lo dijo bien Carlos Fuentes: “el lugar privilegiado de la modernidad económica lo ocupan los creadores y productores de información, más que de productos materiales” (Fuentes, 2002: 57); a su vez la información tiene su base en la educación. Y ésta ha de plantearse como un proceso inacabable, porque “mientras más educado sea un ciudadano, más educación seguirá necesitando a lo largo de su vida” (p.63). La meta de la enseñanza moderna debe ser la “educación vitalicia” (p.63).

El novelista adelanta algunas soluciones, entre otras fortalecer la continuidad educativa, impedir los vacíos que hoy se advierten entre la educación básica y la educación para la tecnología y la informática, y fortalecer el magisterio. “No es posible exigirle al maestro latinoamericano cada vez más labor y más responsabilidad, pero con salarios cada vez más mermados y con instrumentos de trabajo cada vez más escasos” (p.58).

Desde esa perspectiva, los sistemas educativos y las iniciativas de reforma que se han impulsado en el continente y en nuestro país, están orientados a proponer procesos educativos en respuesta a estas transformaciones económicas, a los nuevos avances científicos y tecnológicos, a las potencialidades de la comunicación y de la informática, que han hecho al hombre, contemporáneo de todos los hombres del planeta.

Tal vez sea el desafío al que la educación debe responder en el contexto de la globalización económica, de la información y del conocimiento. Y debe hacerlo desde

la crítica fundamentada frente a las proclamas de una libre competencia desigual y excluyente.

Una de las principales tendencias actuales en la educación se orienta hacia la creación de modelos flexibles, que permitan afrontar los retos económicos y sociales que representa la *sociedad del conocimiento*. En el marco de la nueva economía, la política educativa se alinea hacia una renovada competitividad no sólo en su territorio, sino con otras regiones y países del mundo. Se destaca que el conocimiento, la investigación, la educación y la formación a lo largo de toda la vida, son los pilares del éxito ante la globalización, donde se enfatiza la relación de la educación con el mundo del trabajo y se impulsa un mejoramiento de su calidad.

El propósito principal de las reformas educativas en el mundo, se encauza a seguir el camino trazado por los países desarrollados para reorganizar los sistemas educativos y orientarlos hacia la competitividad y el mercado. En esta perspectiva, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de su sistema educativo en general, y en consecuencia de la estructura de la Educación Media Superior (EMS).

En una apuesta a la educación como agente de desarrollo social y económico, la cobertura, la equidad y calidad en la EMS constituyen un componente fundamental para que el país dé respuesta oportuna a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco menos desigual.

En nuestro país, el sistema de EMS enfrenta grandes desafíos tales como: la baja cobertura, el alto índice de abandono escolar, la escasa pertinencia entre los planes de estudio y las necesidades reales de la sociedad, la dispersión de estructuras y formas de organización en los subsistemas, así como la desvinculación con los niveles básico y superior, por mencionar algunos. Por ello, la atención de estos fenómenos trajo consigo la necesidad de realizar transformaciones sustantivas en el sistema educativo nacional y estar acordes a los paradigmas en el ámbito mundial.

En este contexto y como respuesta a las tendencias globales y a la problemática interna del sistema educativo nacional, el gobierno federal impulsa la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); la cual se constituye como un acto de reconocimiento público de las insuficiencias de este nivel educativo y al mismo tiempo como un compromiso inalienable del Estado con la sociedad mexicana. Se presenta como alternativa frente a la problemática de un insuficiente ofrecimiento educativo, inconexo, disperso, heterogéneo; además de una rígida e ineficiente estructura, caracterizada por el rezago educativo, la baja cobertura y calidad y la deserción y reprobación, entre otras. Por ello se encuentra inmersa en un proceso de cambio dirigido a dar respuesta a las tendencias globales, que se expresan según el principio de formar en competencias a todos aquellos individuos inscritos en las diversas modalidades educativas que se ofrecen.

No deja de ser significativo el hecho de que la RIEMS surgiera de un gobierno que sacrificó todo avance en la educación elemental en aras de un pragmatismo político. Sin embargo, no se puede regatear el acierto de la RIEMS, emprendida por los gobiernos panistas después de un largo periodo de abandono de este ciclo educativo, el bachillerato, prácticamente desatendido durante 70 años. Es lo que justifica la paradójica política educativa panista.

La RIEMS se erige como una política pública sobre la base de una concertación institucional, con el propósito de dotar de orden, estructura y diversidad académica a la EMS, cuyo centro articulador es el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). El SNB se propone dotar de identidad, orden, articulación y pertinencia a las entidades educativas y dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Su meta es instaurar un Marco Curricular Común (MCC), definir y regular las distintas opciones educativas de la EMS. De igual modo, establecer mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta y, un modelo de certificación de los egresados del SNB. Con ello se busca favorecer el desarrollo de capacidades y habilidades para permitir al individuo tener un crecimiento a lo largo de la vida. Y en esta perspectiva,

desbrozar el camino de las oportunidades educativas para reducir desigualdades e impulsar la equidad entre grupos sociales, ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

Si bien se reconoce ese acierto, no puede ignorarse el hecho de que no se advierte en la reforma, algún análisis que dé cuenta de lo que requiere el país en el desarrollo de cuadros que conduzcan al desarrollo de la nación. Es decir, la propuesta de reforma ignora la forma en que los individuos han de insertar sus proyectos de vida en la realidad nacional, elemento que tiene como uno de sus efectos, el abandono temprano de la escuela al no responder a las expectativas de los educandos.

En este escenario, adquiere especial relevancia la necesidad de revisar lo que ha ocurrido con el desarrollo y la implementación de la RIEMS, como una política educativa pública. Es decir, valorarla no en función de sus intenciones sino de sus resultados. Este criterio nos puede proporcionar claridad de lo que sucede una vez que una ley, reforma o programa ha sido puesto en práctica. El gobierno federal dio a conocer la RIEMS con el fin de conducir a la mayoría de las instituciones que imparten estudios de bachillerato a promover transformaciones, hasta ahora concentradas sobre todo en articular los aspectos curriculares planteados por la RIEMS a sus planes de estudio, así como en la formación y actualización de su personal académico.

De ahí que la presente investigación se focalice en el estudio de tres ciclos escolares (2009-2012) para conocer el camino que ha seguido la implementación de la RIEMS. Por ello consideramos dos de sus ejes principales: a) el desarrollo de un MCC bajo un enfoque por competencias en el aprendizaje de los alumnos y b) el análisis sobre el tratamiento que han recibido los planteles de bachillerato en cuanto a la infraestructura y los servicios educativos necesarios. Con este propósito tomamos los casos de dos universidades autónomas que se adhirieron a la reforma, y que se han propuesto ingresar al SNB: la de Sinaloa (UAS) y la de Puebla (BUAP). A estos

casos aplicamos la investigación documental y el estudio de campo, para lograr un mayor acercamiento con los diferentes actores que participan en el proceso.

Se toman en cuenta dos aspectos centrales: a) El contexto y contenido de la RIEMS como política pública para la educación, y b) El discurso de los actores involucrados, con especial énfasis en los docentes y directivos del bachillerato, en los procesos de interpretación y desarrollo de la reforma. Se examinan algunos indicadores relativos al aprovechamiento escolar y los índices de retención, los cuales representan rasgos importantes en la formación de los estudiantes y constituyen referentes relevantes de la incidencia de la RIEMS en este nivel de estudios. Asimismo, con el propósito de recoger las opiniones, se realizaron encuestas al personal académico y entrevistas semiestructuradas y en profundidad, tanto a los directivos de la EMS como a las autoridades centrales de ambas instituciones, así como a personalidades del ámbito educativo que han tenido injerencia en el proceso.

Los propósitos de analizar estos elementos obedecen al reconocimiento de las dificultades inherentes a la instrumentación de toda reforma educativa, en el tenor de que los componentes del acto educativo son un tejido complejo en el que las relaciones humanas, la interpretación de la propuesta educativa y las decisiones de los actores en torno a la continuidad o no de las acciones, determinan el éxito o fracaso de toda iniciativa política.

Como bien apunta Marginson (2010), si México pretende insertarse de mejor manera en el mercado internacional y en la sociedad del conocimiento, se requiere en principio tres cosas: cambiar la visión del Estado hacia la educación superior, la ciencia y la tecnología; conjugar en una sola política a la ciencia y a la educación superior con miras de largo plazo; y al fin, un mayor apoyo de recursos financieros para fortalecer la base institucional compuesta por las universidades públicas.

La RIEMS ha sido novedosa al plantearse e implementarse como una política pública de largo alcance, donde los actores clave tienen un valioso espacio de concertación

para impulsar acuerdos en beneficio de nuestros jóvenes y del país en su conjunto, que al mismo tiempo, responda al nuevo contexto político, económico y social que nos presenta la globalización y la sociedad del conocimiento. No obstante, es fundamental que todos los niveles de gobierno mantengan la continuidad de esta política pública educativa y no sea presa de los vaivenes y caprichos de los gobernantes en turno. Por eso es fundamental un reconocimiento tanto de sus ventajas como de los riesgos que se pueden presentar en el camino hacia su completa implementación. No se debe olvidar que la educación es prioritaria para el desarrollo, por lo que su articulación mediante una política pública, puede revertir los rezagos que por décadas se han acumulado en el país.

Finalmente, la RIEMS deberá enfrentar el nuevo escenario de la obligatoriedad de la educación media superior, modificando su estructura, actualizándola, de tal forma que permita asegurar su finalidad principal: proporcionar educación de calidad a todos los estudiantes egresados del ciclo de la educación secundaria en la perspectiva de ser una formación competente para un entorno de transformaciones.

## CAPÍTULO I

### LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

#### 1. Introducción

A partir de la década de los setenta, la implementación de políticas se ha constituido como una valiosa herramienta para el estudio de las políticas públicas, y al mismo tiempo como una estrategia de análisis que nos puede aportar claridad de lo que sucede una vez que una ley, reforma o programa ha sido definido y se ha puesto en práctica.

Al poco tiempo de que dos autores norteamericanos, Jeffrey L. Pressman y Aarón Wildavsky (1973), publicaron sus primeros trabajos, los cuales fueron caracterizados dentro del campo de arriba-abajo (*top-down*), se suscitaron importantes debates frente a lo que sostenían otros especialistas de políticas públicas, los cuales respecto de la implementación sostenían una perspectiva distinta y se ubicaron en lo que se conoce como un enfoque de abajo-arriba (*bottom-up*).

Sobre el particular, Flores Crespo y Mendoza (2012) expresan que: "...las ideas que sostienen la perspectiva de arriba-abajo se fincan en el hecho de que el proceso de política sigue una secuencia lineal [...] pues anteriormente se asumía que el proceso de poner en marcha ciertas acciones era directo y sin grandes obstáculos, de ahí que con la separación analítica de las fases (diseño, implementación y evaluación) del proceso de una política, se develó una nueva e impugnable dimensión de análisis" (p. 29).

Otros autores, entre los que destaca Michael Lipsky, y a quienes se les caracterizó como *bottom-uppers* (abajo-arriba), reivindicaron el importante papel que en un proceso de implementación desempeñan instancias, grupos o individuos colocados en niveles intermedios o inferiores, y donde no sólo cuenta el papel de los altos mandos que diseñan una determinada política. Flores Crespo y Mendoza (2012) lo abordan de la siguiente manera: "El enfoque de abajo-arriba considera que la

implementación de políticas es un continuo en donde existen procesos de aprendizaje, adaptación y reformulación (John, 1998). Quizá una de las contribuciones de este modelo haya sido la necesidad de poner atención a un nivel de gobierno más real que el de la alta jerarquía, en donde existan “rutinas” o intentos de los burócratas de menor nivel por rebasar la incertidumbre que generan las decisiones de los altos funcionarios y la presión del trabajo cotidiano. [...] todas estas interacciones dan como resultado las políticas, según hace notar Lipsky (citado en Hill y Hupe, 2006: 52)” (pp. 32-33).

Apareció, más adelante, un grupo de autores conocido como los sintetizadores, entre los cuales sobresalió Richard Elmore, quienes sostenían una visión que buscaba puntos de convergencia o acercamiento entre aquellas dos posiciones. Flores Crespo y Mendoza (2012) los caracterizan así: “Una lección importante de los sintetizadores fue que recuperaron la idea de que hay múltiples actores desempeñando un papel central en los procesos de implementación que participan en distintas capas gubernamentales (*layers*); incluyendo desde las posiciones más altas del gobierno hasta las de los “burócratas de ventanilla”. Asimismo, los sintetizadores empezaron a incluir factores no meramente tangibles como los valores y la confianza en sus modelos explicativos” (pp. 40-41).

En este contexto, conviene retomar algunos señalamientos que formula Aguilar (2003), quien de manera muy destacada ha desarrollado valiosos estudios sobre este campo. En el apartado *Estudio Introductorio*, al puntualizar sobre el significado de la implementación afirma: “Dar su concepto a la implementación y a lo que debe ser considerado problema de la implementación es la primera tarea. El significado primero del término “implementar” es derivado del lenguaje ordinario (inglés): llevar a cabo, llevar a efecto, efectuar, realizar, producir, cumplir, culminar, completar... El verbo denota la acción que se ejerce sobre un objeto, considerado falto, defectuoso, desde un cierto punto de vista, con el fin de dotarlo de todos los elementos necesarios para que llegue a su perfección o acabamiento. En este contexto es obvio que lo que se implementa, el objeto de la acción denotada por el verbo implementar,



es la política [...] hay que reivindicar y recuperar el espacio intermedio del actuar, el conjunto de acciones que transformó las intenciones en resultados observables. Este espacio intermedio del actuar es precisamente el acto de implementación” (pp. 43-44).

En ese mismo trabajo, más adelante el autor subraya: “En conclusión, lo que los estudios de la implementación dejan en claro es la importancia que la dimensión política y organizativa tienen para que la política logre tener un impacto claro y constructivo en las condiciones reales de vida y no sea sólo una buena intención o un hermoso proyecto de expertos. El momento del diseño, que tanto significado atribuye a los aspectos teóricos, tecnológicos y económicos, debe complementarse con la previsión de los problemas organizacionales que aparecerán con mayor o menor dureza en el momento en que la política abandone los papeles llenos de análisis, cálculos y reglamentos, las reuniones de elaborados especialistas, y se le eche a andar en el mundo real” (p. 90).

Sobre la base de lo antes señalado, nos proponemos estudiar la implementación de la RIEMS en dos universidades públicas: la Autónoma de Sinaloa y la Benemérita Autónoma de Puebla, durante el periodo que comprende de 2009 a 2012, enfocando el estudio a dos de sus ejes: los cambios operados en el contexto del MCC, y lo correspondiente a los servicios educativos, es decir a los apoyos para el mejoramiento de la infraestructura de los planteles.

Consideramos que el enfoque más pertinente para desarrollar el trabajo es el construido en el campo de los sintetizadores, teniendo como puntos de apoyo las siguientes consideraciones:

La RIEMS es una política pública, diseñada y promulgada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008). Ha sido asumida en el más alto nivel de decisión del gobierno federal desde una primera etapa después de su anuncio. Aún después, incluyendo su publicación en el Diario Oficial de la Federación, se buscó el apoyo de

organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Y por supuesto, en forma directa, de las autoridades centrales de la mayoría de las universidades públicas que imparten educación media superior, de las propias instancias directivas de los otros subsistemas de bachillerato (general, tecnológico y profesional técnico) que se ubican en el ámbito de la SEP, así como de las escuelas de educación media superior a cargo de los estados, involucrando por tanto a las correspondientes secretarías de educación de los gobiernos estatales.

Es evidente que en el desarrollo de la reforma han intervenido de manera corresponsable diversos niveles de autoridad y de gobierno, pero sobre todo hacia el interior de las universidades, las instancias de dirección intermedias hasta llegar a los cuerpos directivos y a los propios profesores de los planteles.

Ocurre entonces que el proceso de interacción de los diversos actores que participan en la implementación de la RIEMS, representa un aspecto central que conviene examinar, de tal manera que el enfoque de la alternativa conocida como de los sintetizadores, corresponde con mayor claridad al interés por observar cómo han actuado los niveles superiores de decisión, y cómo ha sido recibida y puesta en práctica la iniciativa de reforma objeto de estudio en los propios planteles que gradualmente han ido ingresando al SNB, el cual es uno de los propósitos de la reforma, o en aquellos planteles que se preparan para solicitar su ingreso.

En resumen, importa conocer de qué manera, a lo largo del periodo 2009-2012, los diversos actores han intervenido en la implementación de la RIEMS, en las dos universidades que hemos seleccionado para el presente trabajo de investigación.

La historia de la EMS en nuestro país muestra que variadas circunstancias han influido para que este nivel educativo se caracterice por la existencia de diversos subsistemas, los cuales funcionan de manera independiente, sin adecuados vínculos que permitan articulación y coordinación entre ellos; la SEP reconoce, tan sólo por

tipo de servicio y sostenimiento, once modalidades de bachillerato<sup>1</sup>: general, de dos años, tele bachillerato, de arte, por cooperación, colegio de bachilleres, pedagógico, industrial, agropecuario, pesquero y forestal. De ellas se han desprendido más de 300 planes de estudio; también es posible observar marcados desniveles en cuanto a las condiciones de estudios que prevalecen entre el medio urbano y rural.

No obstante, aún en este panorama de diversidad en la oferta educativa, la matrícula escolarizada de la EMS en todo el país, alcanza actualmente casi cuatro millones y medio de estudiantes, y en lo que se refiere a la matrícula que es cubierta por las universidades públicas, en el ciclo escolar 2007-2008 alcanzó la cifra de 466,831 estudiantes (Lozano, 2010: 162), lo que representó el 13% del total de la matrícula atendida en el país.

Es el nivel educativo que se ha caracterizado por el abandono en cuanto a los apoyos requeridos por parte del gobierno federal y los gobiernos estatales; sin embargo, en estos últimos años han ocurrido acontecimientos que podrían modificar su situación por la importancia y trascendencia que se esperaba tendría el anuncio en 2007 de la RIEMS por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP y, más recientemente, la aprobación por el poder legislativo en septiembre de 2011 de la iniciativa para elevar a rango constitucional la obligación para la federación, los estados, el Distrito Federal y los municipios, de impartir la educación media superior.

Al presentarse la RIEMS, ésta concentró las políticas educativas expresadas en el Plan Nacional de Desarrollo<sup>2</sup> del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, y declaró su pretensión por atender las deficiencias señaladas para este nivel educativo<sup>3</sup> :

- Falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información.

---

<sup>1</sup> *Alumnos en nivel Bachillerato de 2000 a 2008*, en: **Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional**. SEP. Consulta Electrónica, 06/nov/2010.

<sup>2</sup> **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**. Presidencia de la República. México, <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>.

<sup>3</sup> Ídem. p. 177.

- Desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo.
- Cobertura de la educación media superior de tres quintas partes de la población de 16 a 18 años, es decir, 58.6%.
- Eficiencia terminal insuficiente en 2006: 60.1%.
- Bajo nivel de escolaridad de la población: 23% de la fuerza laboral en México tiene estudios superiores a la secundaria, en comparación con el 67% con niveles educativos de preparatoria y mayores de los otros países miembros de la OCDE.
- Insuficiencia de programas que faciliten el ejercicio simultáneo de estudio y trabajo, particularmente entre los 15 y los 29 años, etapa del desarrollo en el que numerosos mexicanos, abandonan sus estudios para trabajar.

En el documento de la RIEMS, después de un breve recuento del estado que guarda este nivel educativo, se establecen como retos para definir la identidad de la educación media superior: la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad (SEP, 2008: 8-10).

Para hacer posible una verdadera reforma y atender a los retos planteados en el Plan Nacional de Educación, la RIEMS estableció como condición indispensable el desarrollo de cuatro ejes de instrumentación:

1. El establecimiento de un MCC con base en competencias.
2. La definición y regulación de las modalidades de oferta.
3. El establecimiento de mecanismos de gestión o profesionalización de los servicios educativos.
4. La instauración de una Certificación Complementaria del SNB.

En la gran mayoría de las universidades públicas, particularmente en aquellas que imparten EMS y que están integradas a la ANUIES, los problemas y el futuro de este nivel educativo, durante años han sido motivo de preocupación y debate expresados

en foros y encuentros, tanto regionales como de carácter nacional. De tal manera que al presentarse la iniciativa, fue vista como una oportunidad para que este ciclo recibiera un tratamiento diferente. Conviene por lo tanto, referir con brevedad lo ocurrido entre la RIEMS y este agrupamiento de instituciones de educación media superior y superior.

Desde que se constituyó la Red Nacional del Nivel Medio Superior Universitario (1998)<sup>4</sup>, dicho agrupamiento fue concebido como una instancia de vinculación y coordinación de las instituciones de educación superior públicas que imparten los estudios de bachillerato; a los pocos años de su creación se fueron sumando a sus actividades casi todas las universidades públicas del país. Bajo su coordinación se han realizado decenas de coloquios y reuniones nacionales, en las cuales se ha abordado la problemática de la educación media superior.

A poco tiempo de formada, esta organización pasó a ser parte de la ANUIES, y se han incorporado algunas instituciones educativas del sector privado que imparten bachillerato, aunque la presencia altamente mayoritaria sigue siendo la de las universidades públicas.

En la reunión nacional de la Red, efectuada en Toluca, Estado de México, el 28 de febrero de 2007, el entonces Subsecretario de Educación Media Superior de la SEP, Dr. Miguel Székely, presentó las líneas principales de lo que meses después tomaría forma en lo que conocemos como la RIEMS.

A partir de entonces se sucedieron varios encuentros nacionales, como el realizado en la ciudad de México en 2009, en el cual fue revisado el proyecto de convenio para la posible adhesión de cada una de las instituciones integrantes de la Red al SNB y por tanto a la reforma. Fue necesaria, desde luego, la realización de varios encuentros y reuniones de discusión tanto regionales como de carácter nacional, para el intercambio de puntos de vista sobre la forma y características de una

---

<sup>4</sup><http://redes.anui.es.mx>. Recuperado en abril de 2011.

eventual suscripción del convenio con la SEP. Formulados los posibles cambios y modificaciones al proyecto de convenio, que en forma colectiva consensuaron los representantes, más tarde cada una de las instituciones, en pleno uso de su autonomía, tomó la decisión de suscribir o no el convenio para su incorporación al SNB. Al final 25 de 26 universidades públicas optaron por adherirse, es decir, casi la totalidad de las casas de estudio que imparten educación media superior (M. Moreno, Sria. Acad. ANUIES, com. pers.).

En suma, a partir de 2008 la RIEMS se constituyó en una política pública para el conjunto del bachillerato nacional. Cómo fue concebida y cómo ha transcurrido su implementación, sobre todo en las universidades públicas que imparten este nivel educativo, cuáles han sido los problemas que se enfrentan y cómo se superan, en qué aspectos se ha concentrado la reforma y cuáles son las características de los procesos de su implementación, son aspectos que en virtud de su carácter nacional y de las condiciones de inequidad y de resultados desiguales en las distintas regiones del país, serán objeto del presente estudio.

Una somera revisión de lo que ha ocurrido hasta ahora, nos indica que las acciones emprendidas por cada una de las instituciones de educación superior que se allanaron a la reforma, han sido muy diversas y con tiempos y acentos diferentes en los ejes fundamentales de la RIEMS. Consideramos que mediante un análisis de esta política pública, en la parte de su implementación y centrando la atención en dos universidades durante los ciclos escolares que van de 2009 al 2012, puede lograrse una visión mucho más clara del rumbo que presenta dicha reforma.

Por lo anterior, el análisis de la implementación de la RIEMS en el bachillerato universitario, teniendo en cuenta su carácter general o propedéutico y por su pertenencia a instituciones de educación superior, característica que les permite nutrirse de apoyos académicos, de infraestructura y mayores posibilidades de reforzamiento institucional, estará dirigido a abordar los casos particulares de dos universidades públicas que imparten este nivel educativo, las cuales a nuestro juicio

son suficientes si tomamos en cuenta que en relación con la matrícula estudiantil, representan, en un caso a un grupo de instituciones con la más alta cobertura y a otro en el que se ubican las de una cobertura mediana; además han sido seleccionadas bajo los siguientes criterios:

- Que se hayan adherido a la RIEMS.
- Que estén ubicadas en lugares distantes y que las condiciones socioeconómicas prevalecientes en esas regiones sean diferentes.
- Que sean representativas de regiones diversas del país (noroeste y centro), en razón de la cobertura que alcanza cada una de ellas respecto de otras opciones de bachillerato, es decir que presenten, la primera una muy elevada cobertura, la segunda un bajo índice de cobertura en relación con la oferta de bachillerato en su entidad.

Las universidades que atienden a esos criterios son la Autónoma de Sinaloa y la Benemérita Autónoma de Puebla. La información con la que hasta ahora se cuenta, nos permite afirmar que en estas instituciones el acento principal de la implementación se ha centrado en dos de los cuatro ejes de la reforma, el referido al MCC y el que trata sobre los servicios educativos.

Es importante, sin embargo, tener presentes algunas de las características sobresalientes del bachillerato que se imparte en estas dos universidades, las cuales dan pie o justifican su selección para el presente estudio.

Ambas instituciones se han ocupado de la EMS desde tiempos muy antiguos, en su largo recorrido han experimentado cambios y transformaciones, siempre con el propósito de ofrecer una opción de bachillerato en las mejores condiciones a los jóvenes de sus respectivas entidades.

La población atendida en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) en el Ciclo 2007-2008 fue de 42,125 alumnos en 17 municipios del estado, lo que representó más del 40% de los egresados de secundaria, atendidos a través de las 37 unidades académicas (DGEP UAS, 2008: En Revista *Eutopía*, 2 (8), 65-73) .

La organización del bachillerato de la UAS se encuentra desconcentrada tanto en lo académico como en lo administrativo. Se integra mediante Unidades Regionales distribuidas en la entidad, en correspondencia con las necesidades y demandas de las regiones y municipios. Se cuenta con cuatro Unidades Regionales: Norte, con sede en Los Mochis; Centro Norte, en Guamúchil; Centro, ubicada en Culiacán y Sur en Mazatlán. En dichas coordinaciones se agrupan las 38 Unidades Académicas y sus 42 Extensiones, que integran al conjunto de planteles diseminados por todo el estado de Sinaloa, y los cuales llevan a cabo sus actividades bajo la modalidad escolarizada.

La mayoría de las Unidades Académicas cuentan con al menos una o más extensiones; a manera de ejemplo conviene observar la integración de la Unidad Regional Sur (Tabla 1).



**Tabla 1**  
**Unidad Regional Sur del bachillerato de la UAS**

<b>Unidad Académica</b>	<b>Municipio</b>
<b>Mazatlán Diurna</b>	Mazatlán
Ext. Piaxtla	San Ignacio
<b>Rosales Nocturna</b>	Mazatlán
<b>Rubén Jaramillo</b>	Mazatlán
Ext. Villa Unión	Mazatlán
<b>Concordia</b>	Concordia
Ext. El Quelite	Mazatlán
Ext. La Noria	Mazatlán
Ext. Agua Caliente de Gárate	Concordia
Ext. Potrerillos	Concordia
<b>Víctor M. Tirado López</b>	El Rosario
Ext. Aguaverde	El Rosario
Ext- Los Pozos	El Rosario
<b>Escuinapa</b>	Escuinapa
Ext. Isla del Bosque	Escuinapa
Ext. Teacapán	Escuinapa

Los planteles que corresponden a cada una de las extensiones cuentan con un Coordinador y en las Unidades Académicas además de la figura del Director, funciona el correspondiente consejo técnico; a su vez, en cada una de las Unidades Regionales existe un Colegio Regional del Bachillerato, estos últimos, junto con los consejos técnicos de las unidades académicas constituyen los principales órganos colegiados, que tienen a su cargo el desarrollo académico del bachillerato de la universidad.

En Sinaloa, los estudios de bachillerato en la UAS han ocupado un lugar preponderante; su origen se remonta hasta la segunda mitad del Siglo XIX. En cuanto a los esfuerzos reformadores de sus programas y plan de estudios, en los últimos 30 años destacan los realizados en 1982 y 1984, 1994, y más recientemente

la reforma concluida en 2006, así como la última plasmada en el Currículo del Bachillerato UAS 2009, la cual como se afirma por los directivos, descansó en dos pilares fundamentales: el MCC de la RIEMS y el Plan 2006, a partir del cual se realizaron los ajustes necesarios para dar respuesta a las exigencias del MCC.

En la presentación del documento *Currículo del Bachillerato UAS 2009*, se destaca que después de un proceso de dos años, en agosto de 2009 el rector de la UAS suscribió la carta de adhesión al SNB, “...que expresa el compromiso, voluntariamente asumido por nuestra institución, de impulsar y apoyar la creación del mismo. [...] La decisión de ingresar al SNB no significa en modo alguno renunciar a nuestra identidad como bachillerato general y autónomo, cimentado en una larga tradición universitaria. Esta acción se realiza respetando el marco legal de nuestra institución, por lo que guarda plena correspondencia con lo que la normatividad de la UAS establece” (DGEP, 2010: 8).

“Para cumplir nuestro compromiso de ingreso al SNB como parte de la RIEMS, el H. Consejo Universitario tomó el acuerdo el 10 de julio de 2009, por el que se aprobó el Currículo del Bachillerato UAS 2009, para su implementación en el primer grado de todas las unidades académicas del bachillerato a partir del ciclo escolar 2009-2010” (p. 8).

Más adelante se precisan las acciones que desarrollarán tanto la Dirección General de Escuelas Preparatorias, como las unidades académicas del bachillerato para el ingreso al SNB, la primera de las cuales ha sido concluida, y que estarán orientadas en cinco direcciones estratégicas:

- *Rediseño curricular*, plan y programas de estudio por competencias, para adaptar el marco curricular común.
- *Formación y actualización de la planta docente y directiva*, acorde a los perfiles deseables establecidos por la RIEMS y el Plan 2009.
- *Gestión y gobierno*, encaminada a contribuir a la mejora de los procesos académicos internos, atenderá los aspectos de normatividad, planeación,

diseño y operación de procesos, perfil del director, control escolar y los planes de desarrollo institucional, operativo anual y de mejora continua, tomando en consideración los indicadores establecidos en el Sistema Integral de la Educación Media Superior (SIGEEMS); además, es necesario desarrollar la gestión escolar basada en metas y objetivos.

- *Formación integral de los estudiantes*, la exigencia del SNB de generar espacios de orientación educativa y tutorías para la atención a las necesidades de los alumnos, se corresponde con el Programa Integral de Atención a Estudiantes (PIAE) estipulado en nuestro plan de estudios, que incluye actividades culturales y deportivas, el servicio social estudiantil y una política de becas y estímulos a nuestros alumnos.
- *Mejora de la infraestructura (instalaciones y equipamiento)*, de acuerdo con criterios de pertinencia y suficiencia, para dar respuesta a las necesidades formativas básicas que plantea el currículo, donde a partir de un diagnóstico se han identificado los planteles con mayor rezago y se ha elaborado un programa de inversión, ya en proceso de ejecución, para abatir las brechas entre planteles (pp. 9-10).

El bachillerato de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se desarrolla conforme al Plan de Estudios 06 (2006), en el cual “el enfoque general es de un humanismo crítico, educación integral con fuerte peso en lo axiológico, visión inter y multidisciplinaria, compromiso social a partir de proyectos concretos y apertura a la inter y multiculturalidad. En lo didáctico-pedagógico, la orientación es el constructivismo sociocultural [...] su matrícula en el año 2007 registraba 10,486 estudiantes en sus ocho preparatorias universitarias”.<sup>5</sup>

Este bachillerato presenta una forma de organización muy parecida a la que existe en la UAS. Cuenta con ocho Unidades Académicas y siete Secciones, éstas últimas dependen académica y administrativamente de algunas de las unidades académicas.

---

<sup>5</sup> “El bachillerato en Puebla, larga tradición” (2007). En Revista *Eutopía*, Segunda época, año 1, núm. 3, pp. 43-51. México, CCH-UNAM.

Enseguida se puede apreciar la ubicación de cada uno de los planteles en la geografía del estado (Tabla 2).

**Tabla 2**  
**Bachillerato de la BUAP**

<b>Unidad Académica</b>	<b>Municipio</b>
<b>Emiliano Zapata</b>	<b>Puebla</b>
Sección San Martín Texmelucan	
<b>Lázaro Cárdenas del Río</b>	<b>Puebla</b>
Sección Ciudad Serdán	
<b>Lic. Benito Juárez</b>	<b>Puebla</b>
Sección Libres	
<b>Prof. Enrique Cabrera Barroso</b>	<b>Puebla</b>
Sección Cuetzalan	
<b>Dos de Octubre de 1968</b>	<b>Puebla</b>
Sección Tepeaca	
<b>Prof. Alfonso Calderón Moreno</b>	<b>Puebla</b>
<b>Regional Prof. Enrique Cabrera Barroso</b>	<b>Tecamachalco</b>
Sección Teziutlán	
<b>Regional Simón Bolívar</b>	<b>Atlixco</b>
Sección Izúcar de Matamoros	

Cada una de las unidades académicas cuenta con un órgano de gobierno denominado Consejo de Unidad Académica, que es la máxima autoridad de la Preparatoria, teniendo la facultad de designar al Director previa auscultación a la comunidad. Las academias están organizadas por cada una de las disciplinas del conocimiento y tienen un carácter deliberativo y propositivo; el plan de estudios que se desarrolla en el conjunto del bachillerato es el acordado por el Consejo Universitario de la BUAP.

La Dirección de Educación Media Superior depende de la Vicerrectoría de Docencia de la BUAP. Asimismo, existen las Academias Generales, cada una de las cuales

elige a un representante que pasa a formar parte del Consejo de Docencia, organismo que orienta la política académica de la institución (O. Domínguez, Subdirector de EMS de la BUAP, com. pers.).

En la actualidad, el bachillerato de la BUAP se prepara para solicitar su ingreso al SNB, después de que suscribió la correspondiente carta de adhesión; se tiene proyectado que la RIEMS tenga una aplicación plena con la generación 2011. De las 14 academias en las que está integrado el personal académico, la de Psicología ya está trabajando bajo el enfoque por competencias, el resto se ocupan de revisar los programas de sus asignaturas y las guías didácticas. Más del 30 por ciento de la planta docente ha concluido su acreditación en el programa de formación docente (PROFORDEMS) previsto en la RIEMS. Se considera que es el marco curricular común, el principal eje a ser atendido en esta etapa de aplicación de la reforma; resalta el hecho de que a estas alturas la tercera parte de la planta docente y el cuerpo directivo ha asumido el compromiso y se ha apropiado de la reforma para su implementación.

Asimismo, es de destacarse que después del Bachillerato General del Estado (BGE) y del Colegio de Bachilleres, actualmente el bachillerato de la BUAP es el que alcanza la mayor cobertura en la entidad, con una población atendida de 13,221 alumnos (que representa casi el 7%); en los últimos años ha sido creciente la demanda por el ingreso a sus aulas, lo que en el presente ciclo escolar motivó la apertura de cinco nuevas secciones (éstas dependen de otros planteles ya existentes). El reconocimiento a los estudios de bachillerato ofrecidos por la BUAP, es manifiesto en la sociedad; entre otros logros, en las dos últimas aplicaciones de la prueba ENLACE, tres de sus planteles han ocupado los primeros lugares de desempeño escolar en todo el estado; no es menos importante el dato que nos muestra que el 99 por ciento de la planta docente cuenta con título de licenciatura, y algunos de ellos con estudios y grado de maestría o doctorado (O. Domínguez, Subdirector de EMS de la BUAP, com. pers.).

A estas fechas, es posible advertir procesos desiguales en cuanto a la implementación de la RIEMS en el conjunto de las universidades públicas que se adhirieron al SNB, lo cual ocurre con las dos universidades que ya se han mencionado; asimismo, se puede destacar que de los cuatro ejes prioritarios previstos para la aplicación de la reforma, es el correspondiente al MCC el que por ahora ocupa la principal atención.

En estas instituciones educativas, situadas en el noroeste y centro del país, se analizará la implementación de la RIEMS, desde su adhesión formal al SNB y en relación con las intervenciones desarrolladas en sus planteles de bachillerato para el cumplimiento de dos de los ejes de la reforma: establecimiento de un MCC con base en competencias y la profesionalización de los servicios educativos.

## **2. Planteamiento del problema**

Las universidades públicas que imparten EMS, lo hacen de forma mayoritaria en la modalidad escolarizada, característica que se presenta en las dos universidades que nos proponemos estudiar; asimismo, sus planes de estudio corresponden a un bachillerato general o propedéutico.

El bachillerato de las universidades autónomas de Sinaloa y Puebla, en algunos de los rubros importantes, presentaba características por debajo de la media nacional que se reconoce para el conjunto de la EMS en nuestro país. En el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa, por ejemplo, la eficiencia terminal se colocaba en un 56.4% en el ciclo escolar 2009-2010, cuando nacionalmente el bachillerato general se situó por arriba del 60%, en esta institución se reconoce que alrededor del 60% de sus estudiantes de EMS provienen de familias con ingresos de cuatro o menos salarios mínimos mensuales (DGEP, 2010).

No es desatinado suponer que indicadores como los que se señalan para la UAS, guardan cercanía con los de la otra casa de estudios, y aún con los matices

previsibles, en términos generales son muy parecidos al conjunto de las instituciones de educación superior públicas de nuestro país que imparten EMS. Sólo a manera de ejemplo, conviene citar el caso del CCH de la UNAM, el cual en el ciclo escolar 2009-2010, presentó un 57% de eficiencia terminal (CCH, *Gaceta CCH*, 2010, Septiembre 6: 1) indicador casi igual al reportado por la UAS.

Datos publicados por el Gobierno Federal (SEP, 2008: 8) dan cuenta de que en el año escolar 2005-2006 –ciclo educativo previo al anuncio de la reforma- la cobertura nacional se ubicó en un 57.2%, destacando un índice de deserción del 17.0%. En el Cuarto Informe de Labores de la SEP, septiembre de 2010, se establece que al término del ciclo escolar 2009-2010 la cobertura en este ciclo educativo ha alcanzado el 64.4 y un leve decremento en la deserción, situándose en un 15.6%.

Además de datos como los que hemos referido, también se ha planteado la necesidad de vincular el desarrollo de la educación media superior y superior a las expectativas de ocupación de los jóvenes, como lo afirmó Cordera (2010):

...Frente a este panorama algo puede y debe hacerse. No es una buena decisión abandonar la escuela para incursionar en un mercado laboral raquítico e incierto, sobre todo a edades tan tempranas como son las de entre los 12 y 18 años. Entonces el esfuerzo debe dirigirse a crear las condiciones suficientes para retener a los estudiantes dentro del sistema educativo, para que puedan completar un mayor número de años de escolaridad, al menos por encima del promedio actual.

Como ya se ha señalado, antes de la formalización del Acuerdo 442 de la SEP, un alto número de instituciones participaron en la construcción de dicho acuerdo, y una vez publicado, las instituciones dependientes de la SEP y la mayoría de las universidades públicas, firmaron la carta de adhesión a la RIEMS. Es evidente que la reforma en curso, ha sido vista como una oportunidad para la superación de añejos problemas en la impartición de los estudios de bachillerato, como la posibilidad de disponer de mejores condiciones –personal académico mejor capacitado, mejoramiento de la infraestructura y mayor eficiencia en la dirección académica de

los planteles- para hacer frente a la presión social por lograr mayores espacios en la EMS de las universidades públicas.

El gobierno de México, al identificar serias deficiencias en su sistema educativo, sobre todo en el nivel medio superior, ha impulsado un proceso de reorganización con el planteamiento de la RIEMS, el cual, dada la historia de abandono de ese tipo educativo, ha generado una coyuntura en la que se han manifestado opiniones y reacciones diversas, las cuales van desde la aceptación de la reforma hasta su rechazo, como fue el caso de la UNAM, que hizo públicos sus motivos. Coyuntura en la cual de inicio se ha generado una amplia discusión acerca del deber ser del bachillerato; de sus fines y sus medios, así como del significado que debiera tener en el ámbito de un proyecto de educación nacional. De igual manera, a la luz de esta reforma se han impulsado o se han declarado en el seno de las instituciones educativas, cambios en diversos planos: en lo curricular, en las formas de organización y dirección, en la formación de profesores y en la oferta de mecanismos de apoyo para los estudiantes, entre otros.

Ante la puesta en práctica de la RIEMS en el bachillerato que imparten las instituciones de educación superior, surgen las siguientes preguntas de investigación como puntos de apoyo para orientar este trabajo:

### **3. Pregunta central**

¿Cuáles son las políticas educativas y las condiciones de desarrollo, instrumentación y apropiación de las instituciones, objeto de estudio, en relación con el marco curricular común y la profesionalización de los servicios educativos planteados por la RIEMS durante el periodo 2009-2012?

### **4. Preguntas específicas**

¿Cuáles han sido las políticas institucionales llevadas a cabo para concretar las orientaciones relacionadas con el marco curricular común y qué papel han



desempeñado los directivos y profesores del bachillerato de las universidades autónomas mencionadas en tales políticas?

¿Las medidas adoptadas por los órganos directivos del bachillerato de estas instituciones, para promover la participación de la comunidad docente en los procesos de formación y capacitación previstos en la RIEMS, han contribuido a su apropiación y concreción?

¿En el bachillerato de las universidades autónomas de Sinaloa y Puebla, se han desarrollado acciones que mejoren los servicios educativos en el sentido planteado por la RIEMS?

## **5. Hipótesis**

El desarrollo del marco curricular común y de los servicios educativos requiere de la articulación a varios niveles para la implementación de la RIEMS en el bachillerato de las universidades de Sinaloa y Puebla durante el periodo 2009-2012.

## **6. Justificación**

En los últimos años, diversos países han realizado reformas a sus sistemas educativos, en gran medida como consecuencia de las transformaciones que ha generado la constitución de un mundo más globalizado. Para el caso particular de la educación media superior, las reformas se caracterizan por su tendencia a mejorar la calidad de la educación, reducir su fragmentación sin menoscabo de su diversidad, enfatizar el desarrollo de las competencias genéricas, diseñar programas centrados en el aprendizaje y nuevas estrategias pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza (Delgado Reynoso, 2007; Velasco Cruz, 2007).

En México, investigaciones, análisis y planteamientos de especialistas, así como expresiones de los propios protagonistas del sector educativo, coinciden en ubicar a la problemática de la educación, como de una alta prioridad para el desarrollo del país; así como en subrayar como impostergable la articulación de políticas públicas para revertir los rezagos que por décadas se han acumulado.

En ese contexto, el gobierno federal dio a conocer la RIEMS. Esta iniciativa convertida en política pública de carácter nacional, ha conducido a la mayoría de las instituciones que imparten estudios de bachillerato a promover transformaciones, con ritmos y contenidos disímolos, hasta ahora concentradas en articular los aspectos curriculares planteados por la RIEMS a sus planes de estudios, así como en la formación y actualización de su personal académico.

Dada su trascendencia y la reorientación que busca en el conjunto de instituciones que imparten educación en este nivel, se considera importante analizar los procesos de implementación en las universidades públicas que han adoptado la reforma desde su inicio y que se han adherido al SNB.

Si como se ha afirmado, es de una alta prioridad la construcción de políticas públicas que atiendan con visión de largo plazo la preparación de los jóvenes, en valores y en capacidades, para su inserción en el desarrollo de México, la EMS se constituye como un referente para dicho proceso. Sobre esa base, la presente investigación se propone estudiar a lo largo de tres ciclos escolares (2009-2012) el camino que ha seguido la implementación de la RIEMS, considerando dos de sus ejes principales, en las dos universidades públicas ya mencionadas.

## **7. Objetivo general**

Examinar las políticas aplicadas para la implementación de la RIEMS en el bachillerato de las universidades autónomas de Sinaloa y Puebla durante el periodo 2009-2012, identificando los aciertos y errores por parte de directivos y personal académico.

## **8. Objetivos específicos**

Examinar las modificaciones curriculares y los cambios institucionales operados en el bachillerato de las dos universidades, a partir de la implementación de la RIEMS, por parte de directivos y profesores.

Analizar las medidas llevadas a cabo para la incorporación de la comunidad docente del bachillerato en los procesos de formación y capacitación establecidos por la RIEMS, y cuál ha sido la respuesta de los profesores.

Identificar los cambios en la profesionalización de los servicios educativos y en la gestión escolar, contrastándolos con lo planteado por la RIEMS.

Formular reflexiones y recomendaciones sobre la implementación de la RIEMS.

## **9. Método**

### **9.1. Lineamientos generales**

Para cumplir los objetivos planteados en la presente investigación en las dos universidades públicas que han sido seleccionadas como objeto de estudio en este trabajo, se ha considerado necesario tomar en cuenta dos aspectos centrales: a) el contexto y contenido de la RIEMS como política pública para la educación, y b) el discurso de los actores involucrados, con especial énfasis en los docentes y directivos del bachillerato, en los procesos de interpretación y desarrollo de la reforma.

En cuanto al primero de estos aspectos, al cual se le destinará un capítulo en el cuerpo del trabajo de investigación, será conveniente llevar a cabo una revisión documental que atienda el sentido que se le da al concepto de políticas públicas y de qué manera la RIEMS puede adquirir los alcances de una transformación educativa con pretensiones de enfrentar la problemática que caracteriza a la educación media superior en nuestro país.

De igual manera, como parte de la revisión documental, una actividad central consistirá en investigar sobre el área de estudio, con el propósito de conocer sus características más relevantes, así como los aspectos que tienen que ver con la implementación de la reforma en el bachillerato de las universidades autónomas de Sinaloa y Puebla. En esta misma orientación se examinarán algunos indicadores, como pueden ser los referidos al aprovechamiento escolar y los índices de retención, los cuales representan rasgos importantes en la formación de los estudiantes, y constituyen referentes destacados en cuanto a cómo la implementación en curso ha incidido o no en este nivel de estudios.

En cuanto al segundo aspecto, el que corresponde al discurso de los actores involucrados en la implementación, la actividad fundamental estará dirigida al trabajo de campo, por lo tanto se llevarán a cabo encuestas entre los integrantes del personal académico de los planteles del bachillerato de las universidades públicas de Sinaloa y de Puebla, con el propósito de recoger las perspectivas o experiencias de por lo menos el 30% de los profesores de cada uno de los planteles, bajo la consideración de que ello representará un adecuado nivel de significación de todo el universo de la planta docente; en forma paralela, el trabajo de campo se complementará con la realización de entrevistas semiestructuradas y en profundidad, tanto a los directivos de la educación media superior como a las autoridades centrales de ambas instituciones, incluyendo a personalidades del ámbito educativo que han tenido intervención en el proceso.

Con el propósito de valorar los alcances previstos por la reforma y lo ocurrido durante el periodo 2009-2012 en el proceso de implementación de la misma, conviene conocer mediante entrevistas, el punto de vista de integrantes de los comités evaluadores que funcionan a nivel nacional (COPEEMS) y que intervienen de manera directa en los procesos de certificación para el ingreso de los planteles al SNB.

Al abordar el diseño metodológico se tratará de manera precisa sobre los instrumentos de investigación que serán utilizados en las visitas a las escuelas que conformarán las muestras en cada una de las instituciones educativas, a fin de recoger datos y derivar la correspondiente información para este trabajo; cabe señalar que algunos de esos instrumentos han sido sometidos a una prueba piloto, con el propósito de mejorarlos y lograr una adecuada comprensión y la consecuente viabilidad al momento de su aplicación.

Por otra parte, para la determinación de las técnicas empleadas en el trabajo de campo de la presente investigación es indispensable referirnos a los planteamientos de algunos estudiosos de la investigación cualitativa, como es el caso de los investigadores Giroux y Tremblay (2004), quienes formulan las siguientes definiciones:

**El Método de la encuesta:** ...consiste en medir comportamientos, pensamientos o condiciones objetivas de la existencia de los participantes en una investigación a fin de establecer una o varias relaciones de asociación entre un fenómeno y sus determinantes.

**Sondeo:** Técnica de encuesta que consiste en interrogar a una parte de la población por medio de un cuestionario, para obtener informes acerca de toda la población.

**Observación:** Técnica utilizada en el método de la encuesta para la recopilación de datos, en la que el investigador mide las características (frecuencia, duración, retraso, etcétera) de ciertos comportamientos de los participantes, haciéndose testigo inmediato de ellos en un contexto determinado (pp. 97-98).

Asimismo, en cuanto a los instrumentos de investigación aplicables con el método de encuesta, mencionan que a éste corresponden los que se conocen como esquema de entrevista, rejilla de observación y cuestionario. Y precisan lo siguiente: “Cada vez que se desea trabajar sobre una realidad social poco estudiada, ya sea para profundizar su estudio o porque hace referencia a un fenómeno de actualidad sobre el que hay poca información, la encuesta es el método más indicado para recopilar datos. [...] Si se pretende medir pensamientos, la entrevista o el sondeo son las técnicas a las que habrá de darse preferencia” (p. 106).

Al ponderar cuál técnica de muestreo conviene utilizar en una investigación, resulta ilustrativo lo que advierten los autores: que es indispensable tener en cuenta las definiciones que hayamos hecho sobre el objetivo o la hipótesis de investigación, “a fin de establecer claramente 1) cuál es la población de estudio y 2) qué queremos aprender de ella” (p. 115).

Por otra parte, Flick (2004) en su trabajo sobre la investigación cualitativa, formula una serie de planteamientos en relación con las decisiones de muestreo que conviene tomar en cuenta durante el proceso de investigación.

Lo decisivo, apunta el autor, al optar por una de las estrategias de muestreo, y para el éxito al reunir la muestra como un todo, consiste en considerar si es rica en información pertinente.

Las decisiones de muestreo fluctúan siempre entre los propósitos de cubrir un campo lo más amplio posible y de hacer análisis que sean lo más profundos que se pueda. La primera estrategia trata de representar el campo en su diversidad, utilizando el mayor número de casos diferentes para poder presentar datos sobre la distribución de las maneras de ver o experimentar ciertas cosas. La última estrategia, por otra parte, busca penetrar más el campo y su estructura concentrándose en ejemplos individuales o ciertos sectores del campo. Considerando la limitación de los recursos (mano de obra, dinero, tiempo, etcétera), estos propósitos se deberían ver como alternativas, antes que como proyectos para combinar (p. 84).

Más adelante subraya:

La conveniencia de la estructura y el contenido de la muestra, y así la conveniencia de la estrategia elegida para obtener ambos, se puede evaluar únicamente con respecto a la pregunta de investigación de estudio: ¿qué casos son necesarios para responder a las preguntas de estudio, y cuántos? Por otra parte, la conveniencia de la muestra seleccionada se puede evaluar en función del grado de capacidad de generalización por el que se lucha (p. 85).

## 9.2. Área de estudio y definición de las muestras

Con el propósito de abordar el estudio sobre la implementación de la RIEMS en las dos instituciones seleccionadas, se ha considerado definir tres categorías de análisis: *ubicación geográfica*, la *matrícula estudiantil* registrada en el ciclo lectivo 2011-2012 y la *antigüedad de los planteles*; a partir de dichas categorías se elaborarán las muestras de estudio en cada una de las instituciones, considerando a los planteles enclavados en zonas urbanas y rurales, el contraste que ofrece el tamaño de la matrícula estudiantil, es decir, valorar el peso que la organización y la atención hacia los estudiantes tienen en cuanto a la puesta en práctica y desarrollo de la reforma, así como en relación con el alcance que en su aplicación puede adquirir la experiencia acumulada, en especial respecto de la planta docente de los diferentes planteles que integran las muestras de estudio.

En relación con las localidades en las cuales se ubican los planteles de bachillerato, tanto los pertenecientes a la UAS como los que forman parte de la BUAP, para la caracterización de *urbanas* y *rurales*, denominación dada por el número de habitantes en cada localidad, se considerará lo establecido por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, a través de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares<sup>6</sup>, que determina como rurales a las localidades menores a 2 500 habitantes, y urbanas a las que tienen una población de 2 500 o más personas.

---

<sup>6</sup>Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, INEGI, MCS 2010. p. 4.

En la Universidad Autónoma de Sinaloa, para determinar la muestra del estudio, una primera acotación consiste en sólo considerar a los planteles del bachillerato que hasta el primer semestre de 2012 habían sido evaluados por el Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS) y que ingresaron al SNB, dicho universo se integra por 56 planteles de un total de 79 que constituyen la EMS de esta casa de estudios.

Esos 56 planteles, para propósitos administrativos y de organización académica están agrupados en cuatro unidades regionales: norte, centro norte, centro y sur; lo cual refleja diversidad y presencia en la oferta del bachillerato en casi todo el estado, por lo que el tamaño de la muestra se construirá con 17 planteles, los cuales constituyen más del 30% de los acreditados en el SNB; esta muestra garantiza que en su integración estén incluidos planteles grandes y pequeños, en razón de su matrícula estudiantil y al tamaño de su planta docente, así como la inserción de planteles ubicados en las principales ciudades del estado de Sinaloa, y de otros situados en grandes poblaciones y en localidades rurales.

A partir de los objetivos y la hipótesis de investigación, que centran la atención en dos de los ejes de la RIEMS, es decir, los que tienen que ver con las políticas operadas para establecer las adecuaciones del plan de estudios en correspondencia con el marco curricular común, así como las políticas desarrolladas para el logro de adecuadas condiciones de estudio y para el mejoramiento de los servicios en el bachillerato de ambas instituciones, lo cual implica el desarrollo de iniciativas para la capacitación del personal académico y la operación de cambios que mejoren la infraestructura educativa, se considera por lo tanto, que la muestra más adecuada, la que permita una recolección de datos confiable en las dos universidades objeto de estudio, debe integrarse de la siguiente manera:

### **Universidad Autónoma de Sinaloa**

Ya se ha señalado que en esta Universidad se considera un universo de 56 planteles, es decir, los que han sido acreditados en el SNB, de ese conjunto la



muestra comprende a 17 planteles, que representa a más del 30%, porcentaje que adquiere un aceptable grado de significación; para construir dicha muestra se parte de las categorías antes mencionadas: el tamaño de la matrícula estudiantil en el ciclo escolar 2011-2012, la zona geográfica en la que están ubicados los planteles y su antigüedad, en este último caso la referencia es si están en servicio desde antes o con posterioridad a 1979 (Anexo 1).

Sobre esta base los planteles que formarán la muestra son los siguientes:

Unidad Regional Norte: Preparatoria Los Mochis (Grande, 1 892 alumnos; urbana, cabecera municipal de Ahome; antigua), Preparatoria Valle del Carrizo (Pequeña, 567 alumnos; urbana, municipio de Ahome; nueva), Preparatoria Juan José Ríos (Mediana, 1 008 alumnos; urbana, municipio de Guasave; antigua), Extensión Bachoco (Pequeña, 159 alumnos; rural, municipio de Guasave; nueva).

Unidad Regional Centro Norte: Preparatoria Guasave Diurna (Grande, 3 219 alumnos; urbana, cabecera municipal de Guasave; antigua), Preparatoria Angostura (Pequeña, 731 alumnos; urbana, cabecera municipal de Angostura; antigua), Preparatoria Casa Blanca (Pequeña, 474 alumnos; urbana, municipio de Guasave; nueva), Extensión Corerepe (Pequeña, 195 alumnos; rural, municipio de Guasave; nueva), Extensión Huitussi (Pequeña, 215 alumnos; rural, municipio de Guasave; nueva).

Unidad Regional Centro: Preparatoria Salvador Allende (Grande, 3056 alumnos; urbana, ciudad de Culiacán; antigua), Preparatoria Victoria del Pueblo (Pequeña, 708 alumnos; urbana, municipio de Culiacán; antigua), Preparatoria La Cruz (Mediana, 859 alumnos; urbana, cabecera municipal de Elota; antigua), Extensión Sataya (Pequeña, 239 alumnos; rural, municipio de Navolato; antigua).

Unidad Regional Sur: Preparatoria Rubén Jaramillo (Grande, 2 892 alumnos; urbana, cabecera municipal de Mazatlán; antigua), Preparatoria Concordia (Pequeña, 557

alumnos; urbana, cabecera municipal de Concordia; nueva), Extensión Agua Caliente de Gárate (Pequeña, 132 alumnos; rural, municipio de Concordia; nueva), Extensión Agua Verde (Pequeña, 165 alumnos; rural, municipio de El Rosario; nueva).

### **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

Como también ha sido precisado, los estudios de bachillerato en esta Universidad son impartidos en 15 planteles, de los cuales seis se ubican en el municipio de Puebla; todas las unidades académicas están situadas en zonas urbanas, seis planteles o secciones como se les denomina, por ser de reciente creación aún no imparten los tres años que comprende su plan de estudios, están instaladas en los municipios de Izúcar de Matamoros, Tepeaca, Teziutlán, Cuetzalan, Ciudad Serdán y San Martín Texmelucan, por esa razón han sido excluidas de la muestra, así como dos preparatorias que presentan condiciones internas complicadas, y quedó la muestra integrada sólo con siete planteles, los cuales sin embargo, por su matrícula estudiantil constituyen más de la mitad del conjunto.

Asimismo, conviene recordar que en esta casa de estudios, ninguno de sus planteles de EMS ha ingresado aun al SNB, sin embargo, desde el ciclo escolar 2011-2012 aplican directrices contenidas en la RIEMS. Es pertinente advertir que en la integración de la muestra se ha previsto tener el mayor grado de significación, dada la diversidad y tamaño de las preparatorias; se utilizarán las mismas categorías que en el caso de la UAS: matrícula estudiantil, zona geográfica en la cual se ubican, aunque en este caso se distinguirá entre los planteles localizados en el municipio de Puebla y los que están enclavados en otros municipios, la antigüedad se referirá a la creación y funcionamiento de los planteles antes y después de 1979 (Anexo 2).

Con base en lo anterior, los planteles seleccionados serán los siguientes:

Preparatoria Emiliano Zapata(Mediana, 855 alumnos; urbana, ciudad de Puebla; antigua), Preparatoria Benito Juárez(Grande, 1 941 alumnos; urbana, ciudad de Puebla; antigua), Sección Libres(Pequeña, 370 alumnos; urbana, cabecera municipal

de Libres; nueva), Preparatoria Simón Bolívar(Mediana, 1 553 alumnos; urbana, cabecera municipal de Atlixco; nueva), Preparatoria Enrique Cabrera Barroso, Regional(Mediana, 1 425 alumnos; urbana, cabecera municipal de Tecamachalco; antigua), Preparatoria Enrique Cabrera Barroso, Urbana(Mediana, 1 048 alumnos; urbana, ciudad de Puebla; antigua), Preparatoria Lázaro Cárdenas del Río (Mediana, 913 alumnos; urbana, ciudad de Puebla; nueva).

### 9.3. Diseño metodológico

Se ha mencionado que dos de los actores principales, sobre los cuales se organizó el trabajo de campo, son los profesores y directivos de los planteles que integran las muestras que ya han sido definidas, y que son materia de estudio en cada una de las instituciones educativas, por esa razón el diseño metodológico está enfocado fundamentalmente a este ámbito de la docencia.

Asimismo, las técnicas y los instrumentos de investigación gravitaron alrededor de la pregunta central que se ha definido en este trabajo, es decir, adquirir la mayor comprensión sobre el proceso de implementación de la RIEMS, respecto a “las condiciones de desarrollo, instrumentación y apropiación de las instituciones, en relación con el marco curricular común y la profesionalización de los servicios educativos durante el periodo 2009-2012”, sobre esta base se hace mención de los instrumentos de investigación que se utilizaron, y el por qué se recurrió a ellos.

Mediante la **investigación documental**, se pretendió apreciar las adecuaciones curriculares realizadas; para determinar la instrumentación de la RIEMS en el nivel de los planes de estudio, se analizaron y compararon los documentos que los contienen, de acuerdo con lo establecido en el MCC; contribuyeron a este propósito las aportaciones de los profesores mediante la encuesta que se aplicó.

La **rejilla de información** constituye el instrumento mediante el cual se recogieron, de manera ordenada, los datos relacionados sobre la infraestructura y los servicios

educativos en los planteles que serán visitados. La aplicación de este instrumento se realizó en el marco de la **observación participante**, definida por Taylor y Bogdan (1987) como “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (p. 31); se tuvieron presentes los tres momentos que los autores definen para el desarrollo de esta estrategia: la interacción social y el logro de la confianza con los informantes, los modos de obtener los datos en el campo y las formas más adecuadas para el registro de los datos.

De igual manera, mediante este ejercicio se procuró conocer el funcionamiento y la organización académica de los planteles, así como apreciar la existencia o no de determinados departamentos y su correspondiente equipamiento, así como si estos inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto esta parte del trabajo de campo estuvo enfocada a detectar los siguientes aspectos:

1. Cantidad y estado que guardan las aulas y laboratorios, para la impartición de los estudios.
2. Existencia o no de departamentos o áreas que funcionan como apoyo para la impartición de las clases: audiovisual, laboratorio de cómputo, biblioteca, departamento de idiomas, centro para la práctica y la difusión de actividades culturales.
3. Servicios de tutorías y asesorías para los estudiantes.
4. Espacios para el trabajo académico, cubículos y salas.
5. Espacios para la práctica de las actividades deportivas y recreativas (Anexo 3).

A través de la técnica de la **encuesta**, mediante el sondeo y observación, se buscó recoger datos en esta investigación; dicho método nos proporcionó un acercamiento al modo en que perciben profesores y directivos la aplicación de la reforma.

El **cuestionario** se aplicó al personal académico de cada uno de los planteles que se estudiaron en las dos universidades; dicho cuestionario, abarcó, como ya se ha

mencionado, al menos a la tercera parte de la población docente de los planteles. En su contenido se buscó conocer la percepción de los profesores sobre el proceso de aplicación del enfoque por competencias en la docencia y de qué manera los cambios curriculares han impactado en la formación de los alumnos, sobre todo en el nivel más relevante del proceso enseñanza-aprendizaje como es el salón de clases; asimismo, con este instrumento de investigación, se trató de comprender cómo perciben los docentes los cambios en la infraestructura educativa, el equipamiento y los apoyos didácticos para la enseñanza, y si existen diferencias significativas en este campo antes y después de la implementación de la RIEMS (Anexo 4).

En correspondencia con lo anterior se elaboró una base de datos en Excel (Anexo 5), mediante la cual se recogieron los resultados obtenidos con la aplicación de los cuestionarios entre los profesores; una vez concluida la captura de los datos se configuró un archivo, a partir del cual se procedió a una etapa de sistematización de la información, estableciendo las diversas frecuencias de los datos aportados para llevar a cabo posteriormente un determinado cruzamiento de la información recabada, lo cual permitirá poner de relieve aspectos que perfilen las posibles respuestas a las preguntas de investigación que han sido planteadas.

Por otra parte, es pertinente señalar que el cuestionario no se aplicó entre los estudiantes del bachillerato, pues considerando opiniones de algunos especialistas, por lo general se requiere más de una generación de alumnos para obtener información con cierta solidez sobre las repercusiones de las reformas. Como hemos afirmado, en la UAS al término del ciclo 2011-2012 egresó la primera generación desde que se inició la reforma, mientras que en la BUAP es en ese ciclo escolar donde apenas se ha iniciado la aplicación de las adecuaciones al Plan de Estudios en consonancia con el marco curricular común planteado por la RIEMS.

Por medio de la **entrevista semiestructurada**, la cual estuvo dirigida especialmente a los directivos de los planteles, se buscó recoger elementos para una mejor comprensión sobre cómo están operando las políticas en relación con dos de los ejes

de implementación: el MCC y los servicios educativos, y cómo estos se manifiestan en las escuelas del bachillerato de las dos universidades (Anexo 6).

Con el fin de recabar los puntos de vista de los directores generales que tienen a su cargo el conjunto de la EMS en las universidades de Sinaloa y Puebla, así como en el caso de las autoridades centrales de estas instituciones, se recurrió a la **entrevista en profundidad**. Mediante dichas entrevistas con los directivos, se buscó identificar las políticas tendientes a desarrollar el enfoque por competencias en la enseñanza que se imparte, acorde con lo establecido por la RIEMS, el nivel de participación de los cuerpos colegiados en los procesos de seguimiento y evaluación de las políticas académicas en operación, así como las formas de funcionamiento y participación de la comunidad en la toma de decisiones.

Para la puesta en práctica de este instrumento se tomaron como puntos de apoyo las formulaciones de Taylor y Bogdan (1987), entre otras, su sugerencia de que es conveniente mantener el anonimato de los entrevistados, sobre lo cual señalan: “Es casi siempre sensato emplear seudónimos para designar a personas y lugares en los estudios escritos. Son muy pocos los intereses legítimos de la investigación que se satisfacen publicando los nombres auténticos. Los riesgos son sustanciales: dificultades para los informantes u otras personas; problemas legales; auto exaltación; ocultamiento de detalles e información importantes” (p. 112).

A este tipo de entrevistas, las cuales también suelen conocerse como entrevistas no estructuradas, no estandarizadas y abiertas, Taylor y Bogdan (1987) las califican de la siguiente manera: “son los encuentros entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión, el desarrollo y las perspectivas que tienen los informantes sobre un determinado fenómeno”, lo cual para este trabajo de investigación significa apreciar cuáles son las políticas que se han puesto en práctica y aquellas que se prevén o que se definirán en el futuro para la implementación de la RIEMS en cada una de las instituciones.

Para tal efecto se elaboró una guía, flexible y apropiada, con el propósito de abordar aspectos como los siguientes: las razones consideradas para la adhesión a la RIEMS, cuestiones como los recursos y el financiamiento destinado al bachillerato, las perspectivas que se delinearán para avanzar en indicadores como la eficiencia terminal y el egreso con calidad de los estudiantes.

Se consideró conveniente aplicar este tipo de entrevistas a algunos integrantes de los comités evaluadores (COPEEMS), puesto que al ocuparse de dictaminar sobre el ingreso de los planteles al SNB, muy probablemente podrían aportar información relevante sobre el curso de la implementación, tanto en planteles de las universidades públicas como en los correspondientes a otros subsistemas de este nivel educativo. Lo propio aplica para las entrevistas a personalidades que en su momento, como funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior, fueron responsables del impulso inicial de la iniciativa.

La aplicación de estas entrevistas en profundidad se llevó a cabo en la etapa final del trabajo de campo, ya que podrían resultar más enriquecedoras, puesto que en esa parte del trabajo se tendría un mejor conocimiento del escenario y de diferentes aspectos que el desarrollo de la investigación iría presentando.





## **CAPÍTULO II**

### **SENTIDO Y SUSTENTO DE UNA REFORMA EDUCATIVA**

#### **1. Introducción**

En México, el poder legislativo ha concluido el 2011 con acuerdos que repercuten en la educación media superior, los cuales se suman a la RIEMS promulgada por el poder ejecutivo en 2008. En noviembre de 2011 el Senado de la República aprobó la obligatoriedad del bachillerato para los jóvenes de nuestro país, proceso que habrá de cursarse durante los próximos 10 años para alcanzar la universalización de este nivel educativo; casi al mismo tiempo la Cámara de Diputados al aprobar el Presupuesto de Egresos para 2012, específicamente para el rubro de la EMS asignó una partida especial con el propósito de afianzar la obligatoriedad que deberá dar comienzo en el ciclo escolar 2012-2013.

Es claro, sin embargo, que en materia presupuestal se sigue teniendo una deuda con la educación en nuestro país. Si bien se observan algunos leves avances, se continúa dejando de lado la demanda expresada por los rectores de las instituciones de educación superior públicas, en el sentido de establecer presupuestos multianuales para atender aspectos tan importantes como la calidad, la cobertura, la infraestructura y la equidad educativa. Es evidente que habrá que seguir insistiendo en colocar de verdad a la educación pública en la prioridad que debe ocupar para el desarrollo del país, hacer realidad el que en efecto se pase del discurso a los hechos en esta materia.

Ahora bien, cuando nos referimos al significado de una reforma como la RIEMS, es aconsejable tener en cuenta que al emprender una reforma educativa conviene considerar la problemática existente en un determinado nivel educativo, los alcances que se pretenden para superar las dificultades que se han detectado y que se han evidenciado a través de su desarrollo, así como el entorno que existe sobre el nivel educativo que se desea reformar, es decir, tener en cuenta la percepción de la

sociedad al respecto, así como el grado de compromiso y apoyo que se requieren por parte de las instancias gubernamentales.

En este capítulo, una primera parte está dirigida a subrayar los principales aspectos que deben ser asumidos para el diseño de las políticas educativas, las distintas fases que han de atenderse para la configuración de una política educativa; apuntar de qué manera en las últimas décadas algunos factores externos han incidido en la definición de las políticas educativas en nuestro país, como es el caso de organismos internacionales que de manera activa intervienen en financiamiento, asesoría y recomendaciones hacia las reformas educativas en diversos países en vías de desarrollo. En este contexto, así sea de manera breve, es pertinente esbozar un marco general sobre las políticas educativas emprendidas tanto en México como en otros países latinoamericanos.

Asimismo, es importante anotar cómo en el diseño de una política educativa, ésta no puede prescindir de los procesos de modernización de la educación y menos aún del papel que juega el mundo globalizado en el que está inserto nuestro país. Atender a la responsabilidad social que debe contemplarse en la definición de las políticas educativas es también otro aspecto que consideramos relevante, como acompañamiento a la reflexión que nos proponemos llevar a cabo.

Una segunda parte está referida a revisar las bases sobre las cuales se deben apoyar las reformas educativas y la incidencia con la que se espera trasciendan a la sociedad, por lo que atañe a la formación de recursos humanos y a la generación de conocimiento para la solución de los problemas nacionales y del propio desarrollo del país.

Finalmente, nos proponemos abordar los aspectos más sobresalientes que intervienen en el diseño e implementación de las políticas públicas y las respuestas que se producen por parte de los sectores involucrados. De manera específica, importa concentrar la mirada en la parte de la implementación, como una fase de las

políticas públicas que nos muestra la manera en que se operan y los avances u obstáculos que se presentan en su aplicación. Como sabemos, la implementación de una determinada política pública comprende el proceso de su puesta en práctica, no de su evaluación, pues ésta supondría un análisis más preciso respecto de los resultados de esa política pública.

Con base en lo anterior, nos proponemos estudiar la RIEMS en el bachillerato de dos universidades, desde el enfoque de las políticas públicas, pues como afirma Osnaya Alarcón (2007), es una de las dos rutas de interpretación, análisis y aplicación, desde la cual en los últimos tiempos se ha abordado la discusión sobre la naturaleza de la política educativa; señala al respecto:

... es posible definir la política educativa como un conjunto de acciones formuladas por los grupos que integran la sociedad civil y la sociedad política, en busca de la hegemonía o del cambio social en un espacio social determinado por la situación histórica y su respectiva correlación de fuerzas (la coyuntura). Estas acciones pueden estar sistematizadas en un proyecto cuyas modalidades de ejecución se inscriben dentro del marco social mencionado. En otro momento o en el mismo, este proyecto educativo se encuentra como un discurso enunciado, o con una actitud agazapada que se traduce en aceptación o rechazo de la acción educativa por medio de otros canales o mecanismos sutiles, o no enunciados formalmente, que inciden directamente en el quehacer cotidiano (p. 79).

Más adelante el autor retoma lo señalado por Francisco Miranda, en cuanto a que el planteamiento de las políticas públicas surge de la confrontación entre la política y la administración pública, cuando el segundo afirma: “La política pública pretende inaugurar una nueva administración pública que rompe con las viejas dicotomías entre políticos que deciden y administradores que ejecutan, o entre los políticos que deciden los fines y los administradores que definen los medios. La política pública es integral y abarca desde los procesos de formulación hasta la instrumentación y consecuencia de la política tomando en consideración las razones, fortalezas y debilidades de las líneas de interacción y decisión intra e intergubernamentales” (p. 82).

El trabajo de análisis que se aplicará más adelante sobre las dos universidades públicas seleccionadas, toma en cuenta esta dicotomía entre política y administración que se ha dado de manera recurrente en nuestras instituciones educativas, advirtiendo la necesaria supremacía del sentido de *política educativa* como visión integral en la organización y conducción de las instituciones universitarias.

## 2. El diseño de las políticas educativas

El establecimiento de una política educativa, como es el caso de la RIEMS, obedece al interés por encontrar soluciones a una problemática en la educación general del país, en el cual a lo largo del tiempo se ha evidenciado la importancia de atender múltiples manifestaciones de carencias que afectan la formación de los alumnos y que la sociedad percibe como una necesidad que exige ser atendida de manera inaplazable.

Pedró y Puig (1998) lo plantean de la siguiente manera: “Cuando hablamos de una política educativa concreta nos referimos a una línea de actuación específica, adoptada por una autoridad en competencias educativas, que se dirige a resolver una determinada cuestión” (p. 22).

Estos autores destacan un cierto consenso entre los especialistas de la educación, en cuanto a los elementos constituyentes que ha de tener una política educativa, que son los siguientes:

- A. “Un **contenido**: una política educativa se adopta para conseguir unos resultados o productos concretos” (p. 23), como puede ser la preparación o formación académica de los estudiantes de bachillerato, en el caso que nos ocupa.

Identificamos aquí la formulación del MCC, que expresa el planteamiento educativo central de la RIEMS.

- B. “Un **programa**: en principio una política educativa no es una sucesión de actuaciones o de decisiones inconexas, sino que se debe presuponer que unas y otras se adoptan con la coherencia de un programa político, en el sentido de una línea consistente de actuación mantenida a lo largo del tiempo y no tanto de una lista de cosas concretas a hacer” (p. 23).

El Programa como tal lo representa la misma RIEMS.

- C. “Una **orientación normativa**: las decisiones que se adoptan y que configuran una política educativa presuponen en los decisores una voluntad orientada a establecer normas, a aprobar leyes” (p. 24).

De manera relevante, ello se encuentra plasmado en los distintos Acuerdos que la SEP ha publicado, como es el emblemático Acuerdo 442, sobre la creación del Sistema Nacional de Bachillerato.

- D. “Un **factor de coerción**: quien adopta una política educativa, para garantizar que se llevará a la práctica, debe estar investido de autoridad suficiente y, por tanto, debe tener autoridad para hacerlo. El factor de coerción presupone que las políticas pueden llegar a ser impuestas y, por supuesto, también resistidas” (p. 24).

La creación y consolidación de la Subsecretaría de Educación Media Superior, ha permitido contar con una entidad que le ha dado legitimidad a los cambios esperados en este nivel educativo.

- E. “Una **competencia social**: una política educativa se define por su competencia, es decir, por afectar a un sector concreto. Los actos y disposiciones implicados por una política educativa afectan directa o indirectamente a la situación, los

intereses y comportamientos de alumnos y profesores, directivos y de las familias” (p. 24).

Sin duda los alumnos y profesores de las escuelas del bachillerato nacional son los destinatarios centrales del proceso de diseño de las políticas educativas, que habrá que mirar con exigente atención pues suelen quedar sólo en el plano prescriptivo y con poca capacidad de instrumentación, tanto a nivel central como en las universidades receptoras de la política educativa. (Fuentes, 2007, Villa, 2006).

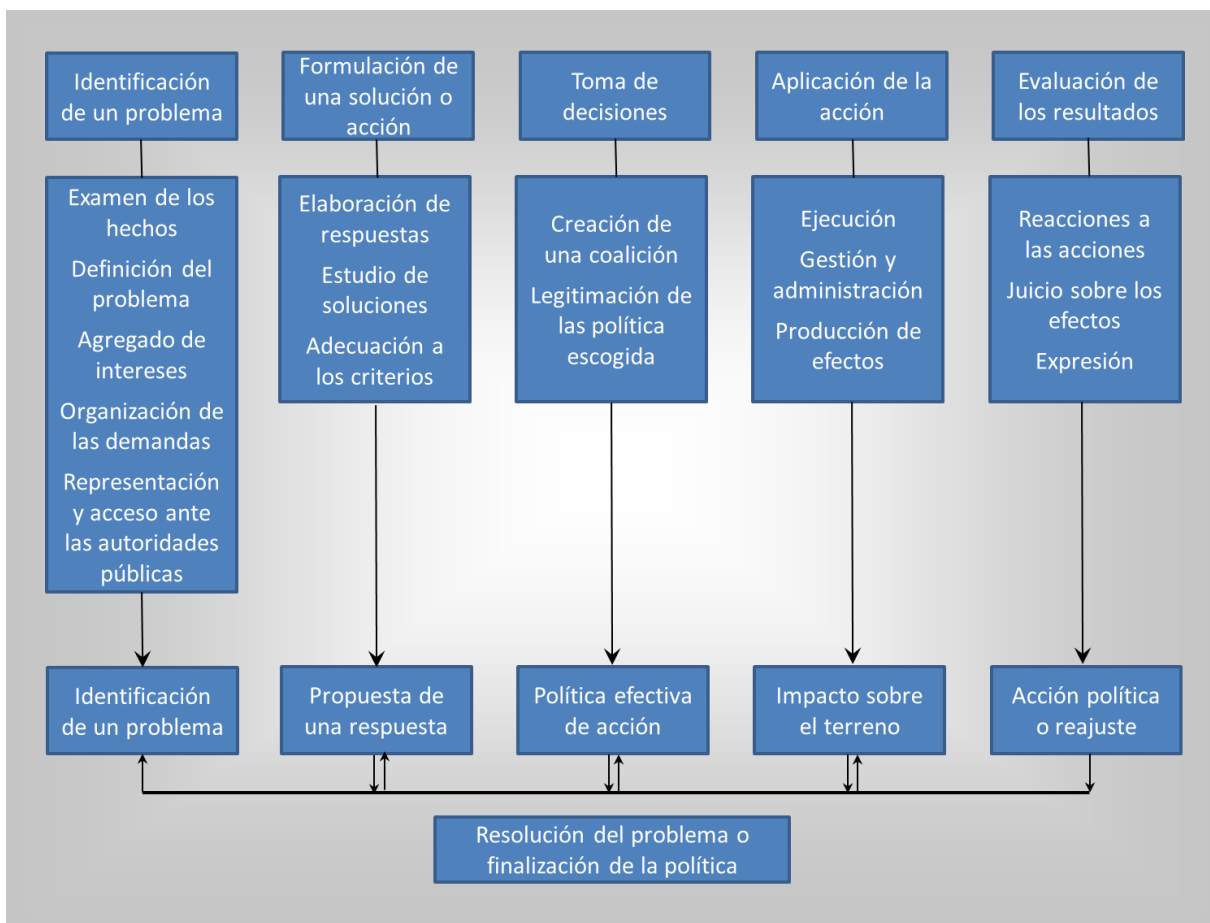
Más adelante, y al referirse al análisis de las políticas educativas, los mismos autores subrayan la necesidad de tener en cuenta “un marco conceptual y un aparato metodológico que permita interpretar por qué, cómo y cuándo se genera una política educativa y cómo evaluar sus resultados [...] Uno de los más reconocidos y utilizados ha sido el de Jones (1970), que define el proceso de configuración de una política como una secuencia de actividades de la autoridad pública, desde que identifica un problema hasta que, a través de su actuación, consigue resultados” (p. 31).

Como se muestra en la fig. 1, el proceso de configuración de una política educativa comprende cinco fases diferentes:

1. La identificación de un problema.
2. La formulación de soluciones.
3. La toma de decisiones.
4. La ejecución del programa de actuación.
5. La finalización de la actuación y su evaluación (p. 32).

**Fig. 1**

**El proceso de configuración de una política educativa, según Pedró y Puig (1988)**



Consideramos que las fases aquí descritas tienen aplicación para el tema de nuestro interés, así como para la configuración de cualquier otra política educativa que se proponga para enfrentar la problemática del ámbito educativo y procurar un impulso en el desarrollo y bienestar de la sociedad.

Sin embargo, no es posible soslayar que la reforma en la educación media superior, ahora en curso en nuestro país, se ubica en un Estado que en las últimas décadas se ha propuesto caminar hacia la modernidad en diferentes esferas de la vida económica, política y social, y desde luego también en lo educativo.

En el trabajo titulado “Apuntes sobre la modernidad y el proyecto modernizador. La educación en México; un ejemplo.” Lozano (2007) menciona lo siguiente:

... La función y objetivos del proceso educativo son de vital importancia para modernizar el país. Sin embargo, los recursos humanos así formados deben satisfacer, para ser verdaderamente eficaces, las necesidades de la estructura económica y las estrategias generales de modernización establecidas en la nación [...] El Estado mexicano se encuentra desde hace casi dos décadas y media en un proceso de búsqueda de una sociedad que corresponda a las expectativas, normas y valores de las culturas modernas occidentales; con ese fin ha aplicado una serie de medidas tendentes a lograr que el país se incorpore al mundo moderno. En este proyecto el proceso educativo es un instrumento fundamental (p. 79).

En los países desarrollados y en las experiencias exitosas de la llamada industrialización tardía en otras latitudes, existe un claro reconocimiento del carácter central que tiene la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo, y en los países de la región esta actitud se ha extendido. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento (CEPAL-UNESCO, 1992: 15).

En ese contexto es que conviene analizar cómo ha transitado la RIEMS durante los tres primeros años de su aplicación, en especial en las dos universidades públicas que nos proponemos estudiar, de qué manera se han venido construyendo políticas específicas al interior de las instituciones de educación superior y cuál ha sido el papel desempeñado por el poder público desde las diferentes instancias de gobierno que tienen responsabilidad en la aplicación y desarrollo de esta reforma.

Asimismo, si como sabemos, el estudio de la implementación de políticas públicas ayuda a detectar los puntos críticos en el avance o fracaso de una determinada política que se ha echado a andar, como es el caso de la RIEMS, es importante entonces revisar hasta qué punto se ha profundizado o no en el involucramiento y



compromiso de los directivos, internos y externos a las universidades, para que la implementación transcurra con cierta eficacia. De manera precisa nos estamos refiriendo a aspectos como son los cambios y/o adaptaciones curriculares en el bachillerato, así como al indispensable mejoramiento de los servicios educativos en este ciclo escolar.

Por otra parte, no puede desconocerse el hecho de que una política pública como la que abordamos en este estudio, a fin de cuentas está inscrita o se ve influenciada por el entorno de globalización que campea en esta época, las universidades en su desarrollo y en el cumplimiento de sus tareas no son ajenas a esta situación prevaleciente en el mundo. En un reciente artículo “La universidad mexicana en el escenario global” Muñoz (2011) aborda esta problemática de la siguiente manera:

La globalización ha traído la idea de que el mundo marcha hacia la sociedad del conocimiento, sociedad que, como idea, viene de los años setenta del siglo pasado.<sup>7</sup> Se trata de una sociedad que es posterior a la sociedad industrial y a la sociedad de la información, en la que la tecnología juega un papel central para su desarrollo y para establecer un determinado ordenamiento social. Se trata de una tecnología que genera información y que permite producir conocimiento que a su vez produce nuevo conocimiento. La sociedad del conocimiento se caracteriza por implantar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las relaciones sociales. Es una sociedad en la que se constituyen redes sociales que comunican instantáneamente a personas y públicos diversos en distintos puntos del orbe, y que tienen eficacia sobre la cultura y la política.<sup>8</sup>[...] Las universidades han sido un lugar crucial (Marginson, 2010) no sólo para producir conocimiento, sino también para generar una fuerza de trabajo con la capacidad para crear nuevos conocimientos y tecnologías apropiadas a las nuevas necesidades de la economía. En las universidades se han gestado espacios creativos para la innovación. Las universidades de investigación, en particular, se transformaron para apoyar la globalización y favorecieron la movilidad de académicos y estudiantes, así como los proyectos internacionales de investigación y docencia, haciendo que los descubrimientos científicos logrados en un país se puedan comunicar y sirvan a otros pueblos (pp. 22-25).

---

<sup>7</sup> “Fue el sociólogo Daniel Bell (2006) quien formuló la idea de una sociedad, a la que llamó post-industrial, en la que privan los servicios, la información y la centralidad de la ciencia para el mundo empresarial. Tal sociedad sustituiría a la industrial”.

<sup>8</sup> “La emergencia de una estructura social en red está desarrollada en la obra de Castells (2002). Esta estructura social surge a raíz de la revolución científico-tecnológica. La sociedad red surge de un proceso de transformación multidimensional de todas las instancias que la componen. Como todo proceso de transformación histórica, la era de la información no define un curso único para todas y cada una de las sociedades. En cada una de ellas se presentan múltiples opciones de desarrollo”.

Más adelante afirma:

En México estamos ante la necesidad de ordenar la sociedad para que no sigan profundizándose la desigualdad, la marginación y la exclusión social. [...] ¿Cuáles son los propósitos y estrategias que se pueden plantear para que nuestras universidades impulsen al país hacia la sociedad del conocimiento y darle una mejor ubicación en el ámbito internacional? Si México se quiere mover en el mercado internacional del conocimiento, y si desea impulsar la sociedad del conocimiento, se requieren en principio tres cosas: cambiar la visión del Estado hacia la educación superior, la ciencia y la tecnología; conjugar en una sola política a la ciencia y a la educación superior con miras de largo plazo; y, al fin, un mayor apoyo de recursos financieros para fortalecer la base institucional compuesta por las universidades públicas (p. 31).

En el ensayo “Perspectivas de las políticas educativas renovadoras en el sistema educativo mexicano, 1989-2006”, Victorino et al., (s, f.) en un extenso recorrido y análisis sobre el eco de los programas desarrollados sobre la educación en nuestro país, nos ofrecen una imagen en la cual, a pesar del reconocimiento de algunos avances, en el periodo indicado persistieron graves rezagos, desigualdades y carencia de recursos en los diferentes tipos educativos.

Al referirse a la educación media superior, resalta lo siguiente:

A nivel bachillerato, es fundamental pasar de un concepto de “preparación para el trabajo” –cuyo sentido es instrumental y refiere al entrenamiento en destrezas técnicas y manuales específicas-, a otro de “preparación para la vida laboral” que enfatiza un entrenamiento versátil y adaptable, concebido a mediano y largo plazos. En este sentido, más que transmitir informaciones, la educación debe generar competencias de análisis, reflexión, capacidad de innovar, de resolver imprevistos y atender contingencias, privilegiar las materias generales y dar a los alumnos la posibilidad de seguir estudiando. Pero además, es indispensable idear procedimientos para que quienes concluyan el ciclo medio en la opción profesional puedan incorporarse a estudios superiores si así lo desean y cuenten con la capacidad académica requerida.

Las opciones de bachillerato general y de bachillerato tecnológico se caracterizan por niveles de eficiencia y pertinencia que debieran preocupar: menos de la mitad de los que

inician estudios en este nivel consiguen concluirlos y aún menos son los que se incorporan a los estudios de licenciatura.

En las instituciones de educación superior persiste la queja de la insuficiente preparación con que llegan los estudiantes y las alternativas de trabajo para los que interrumpieron el ciclo son mínimas. Es evidente así que los problemas de pertinencia se repiten en toda la EM, ya sea como instancias que preparan para los estudios universitarios o tecnológicos, ya sea como formadoras de competencias para el mundo del trabajo” (p. 9).

Consideramos que la visión con la cual Victorino y colaboradores abordan las políticas educativas emprendidas en nuestro país, sobre todo en el caso del bachillerato, constituye el enfoque adecuado para el desarrollo del trabajo de investigación que nos proponemos llevar a cabo sobre la implementación de la RIEMS, considerando también que nuestro examen transcurrirá sobre los preceptos de una investigación social cualitativa, en lo que se refiere a los procesos de investigación documental y a la metodología del trabajo de campo.

### **Educación como responsabilidad social**

Gómez Mendoza (2003) al referirse a la generación de filósofos sociales de la Escuela de Frankfurt, quienes configuraron una corriente de pensamiento denominada Teoría Crítica, en su artículo: “La educación en la teoría crítica: Max Horkheimer y Theodor W. Adorno” destaca algunos señalamientos relevantes de estos dos pensadores sobre el tema de la educación, comenzando por afirmar:

En una sociedad cuya organización responde a los criterios de la economía de mercado, apelar a la formación de la responsabilidad y a la moralidad como criterio de prestigio es algo irreal [...] Junto al concepto de responsabilidad hay que considerar el de la libertad, sin el cual no tendría sentido. Pero hablar a los estudiantes hoy de libertad, cuando la situación de la universidad se halla masificada y los estudios universitarios no son sino una forma pragmática de obtener un título que los acredite para –no para conocer- un puesto de trabajo, es un sinsentido.

Horkheimer ya denunciaba la instrumentalización a la que, como es común en nuestras sociedades, se somete al conocimiento y al estudio [...] la sociedad no tiene interés por una universidad que favorezca el pensamiento crítico. Por el contrario lo que le interesa es el científico-funcionario. Una persona que no piense por sí misma, que se muestre espectador descriptivo de los hechos sin especular sobre los fines del conocimiento, que no contradiga las condiciones sociales vigentes. Pero Horkheimer cree que la única forma de acabar con semejante tendencia reside en que “*cada uno experimente en sí una y otra vez el conflicto entre lo que reclama de él la sociedad existente y, por otro lado, el propio juicio y la propia voluntad* (Horkheimer, 1986, p. 83)” (p. 2).

Theodor Adorno, comparte las mismas reflexiones de Horkheimer cuando habla de educación, “*la educación, en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica*” (Adorno, 1973, p. 82).

Consideramos que el diseño de una política educativa no puede prescindir de este tipo de reflexiones, si en verdad está dirigida al logro de una formación que desarrolle en los estudiantes un sentido de responsabilidad social, además de las capacidades indispensables de conocimiento y de rigor académico.

Recientemente, en el texto “Estrategias y políticas para construir la universidad que falta”, Muñoz (2010) al ponderar que “en los tiempos que corren es menester re-estructurar la educación superior, vinculándola a las exigencias de la economía globalizada y de la educación superior internacionalizada, sin que por ello se pierda la vocación y la responsabilidad hacia el humanismo y la democracia que tiene la universidad y la educación de tercer nivel”, nos invita a reflexionar sobre los principios y valores que muchos deseamos para la universidad pública en nuestro país, entre los cuales la responsabilidad y el compromiso social figuran de manera destacada:

El **compromiso social** debe ser condición *sine qua non* de todo proyecto de universidad pública. Tal compromiso constituye la identidad histórica de este tipo de universidad y, por lo tanto, representa el núcleo desde donde se ha proyectado y debe seguir proyectándose la cultura universitaria.

El compromiso social de la universidad pública debe establecerse, ante todo, con la sociedad de su **localidad**, entendida ésta como la comunidad y los poderes que la apoyan, le dan cobijo e identidad y demandan su servicio. En el contexto histórico actual, no carece de sentido extender el compromiso social de la universidad pública a nivel de regiones.

En México, el lazo **universidad-desarrollo local** se traduce en la relación de la institución universitaria con la ciudad, el municipio, la entidad y el país, representados no sólo por los poderes político-gubernamentales sino también por organizaciones y proyectos de sus sociedades. El **compromiso social** de la universidad es que sus tareas contribuyan al desarrollo de la economía, la prosperidad de la sociedad, el afianzamiento de la moral social, el fortalecimiento de la ciudadanía y la expansión de la esfera pública.

Un compromiso social que tiene como referencia el desarrollo local, exige **reciprocidad**, es decir, que no sólo la universidad pública queda comprometida con “su” sociedad, sino que ésta se obliga a apoyar a la universidad y a estar al pendiente de ella (pp. 5-6).

El autor, en una más reciente publicación, al referirse a la necesidad de que se establezcan nuevas políticas para las universidades públicas en nuestro país, apunta: “Al pensar en nuevas políticas, se necesita prever cómo se va a manejar la futura expansión del sistema universitario y visualizar los principios y valores que rodean a las universidades, claves para su desarrollo. [...] Ser una universidad hoy para ser una universidad mañana se funda en la responsabilidad social, entendida como aquella en la que la actividad universitaria tiene influencia en el desarrollo de la sociedad para lograr mejores niveles de bienestar y prosperidad. La responsabilidad social es un eje de cambio institucional” (Muñoz, 2011; en *Campus Milenio*: 5).

El compromiso y la responsabilidad social de las universidades (Tedesco, 2000; Rodríguez, 2011;) no puede eludirse en un horizonte de cambios y transformaciones deseados para la educación media superior y superior, y que hoy en día la RIEMS, es importante que lo asuma.

## La internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas

Para tener un panorama, así sea en forma somera, de cómo inciden las políticas de algunas agencias internacionales en la definición de las políticas educativas que se han puesto en práctica en diversos países, entre los que está México, es útil lo planteado en el documento: *Las políticas educativas de los organismos internacionales: Banco Mundial, UNESCO, OCDE y BID*, de un grupo de investigación de la Universidad de Málaga<sup>9</sup>, del cual se transcriben a continuación los señalamientos siguientes:

Considerando las diferencias existentes entre los diversos organismos –por ejemplo, entre aquellos que otorgan financiamiento a proyectos y los que realmente realizan estudios y emiten recomendaciones- es posible señalar que, en la actualidad, las corporaciones más interesadas en la problemática educativa son: El Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

### **Banco Mundial**

El Banco Mundial representa una de las principales agencias internacionales de financiamiento en materia educativa. La primera intervención del Banco Mundial en problemas educativos se efectuó en 1963, en África, y se dirigió al sector de la educación secundaria, pero no fue sino hasta 1968 cuando se expandieron los programas sociales, incluyendo los educativos.

Es importante tener presente que este organismo es uno de los principales productores de documentos y estudios sobre políticas educativas. Los ejes primordiales del Banco en los ámbitos de la educación primaria, secundaria, bachillerato y superior, de mujeres y grupos minoritarios son: acceso, equidad, eficiencia interna, calidad, financiamiento, administración, resultados e internacionalización, además de la preocupación por la educación en un contexto de globalización y competencia económicas.

---

<sup>9</sup><http://www.eumed.net/2010a/634/politicas%20educativas%20de%20los%20organismos%20internacionales.htm>

## **UNESCO**

La UNESCO es uno de los principales organismos internacionales que ha procurado sostener –dentro del contexto de globalización- una perspectiva social y humanista de la educación a diferencia de otras agencias internacionales que manifiestan sobre todo una perspectiva económica.

Otra diferencia del organismo es que la UNESCO se encarga de la realización de estudios prospectivos; avances, transferencia e intercambio de conocimiento; criterios y escenarios de acción, cooperación cívica y de expertos; e intercambio especializado de información. Sólo emite recomendaciones a sus miembros, pero no otorga recursos económicos, a menos que se trate de proyectos específicos generados en la propia institución (como el caso de las Cátedras UNESCO). Coloca a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones, en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar con plenitud en la sociedad mundial del conocimiento de este siglo.

Además considera que para enfrentar los desafíos actuales (democratización, mundialización, regionalización, polarización, fragmentación, se deben atender los siguientes aspectos y vínculos entre la educación y el desarrollo humano: pertinencia de la educación, calidad de la educación, equidad educativa, internacionalización de las políticas educativas y eficacia en la aplicación de las reformas educativas.

## **OCDE**

Las actividades fundamentales a las que se dedica este organismo son el estudio y formulación de políticas en una gran variedad de esferas económicas y sociales. Al igual que la UNESCO, la OCDE no otorga financiamiento para el desarrollo de ningún proyecto. El mecanismo a través del cual desarrolla sus actividades es la combinación del trabajo de sus expertos con miembros de los gobiernos bajo una dimensión aparentemente, “multidisciplinaria”.

De acuerdo con el Centro OCDE para México y América Latina, uno de los puntos, entre otros, de mayor interés del organismo en torno a la educación superior, es el siguiente: La solución de los problemas concernientes a la educación media superior, basándola en el conocimiento real, efectivo y cualitativo de conocimientos. El organismo considera que de la solución de esta problemática depende el éxito de los programas en la educación superior.

### **Banco Interamericano de Desarrollo**

Se puede afirmar que el Banco Interamericano “utiliza casi íntegramente los indicadores del Banco Mundial en materia de educación y ciencia” (BID: 1966: 2). Por ello, el BID comparte con este organismo ciertas afirmaciones y recomendaciones generales, por ejemplo, en el sentido de que “la cobertura de la educación ha crecido pero su calidad se ha deteriorado” o bien, la urgencia de que se establezcan mecanismos de estandarización de los distintos sistemas educativos tales como los exámenes nacionales.

El Banco señala en uno de sus documentos de difusión que –por lo menos- han sido sesenta las “principales universidades que han recibido financiamiento del BID” en el continente. En el caso mexicano son dos las instituciones que se reportaron (hasta el momento del informe) como beneficiarias del BID: La Universidad Autónoma de Chapingo y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (BID: 1996: 9-11). Sin embargo, es preciso recordar que la UNAM recibió crédito en el año de 1993, con lo cual son tres las instituciones de educación superior en México que han recibido un préstamo proveniente del BID.

Asimismo, es posible evidenciar algunas constantes que constituyen referentes obligados en el análisis de la pertinencia:

La pertinencia o vinculación universidad-sociedad se encuentra asimilada a la relación universidad y sector productivo. Se observa con claridad que el componente económico incide significativamente en la definición del concepto (pertinencia) y de alguna manera reduce su capacidad de acción.

También, pareciera consolidarse la idea de que la alternativa para pasar de ser un país en desarrollo a un país desarrollado la constituye la inversión en educación. En los años sesenta este argumento fue determinante en las políticas de la CEPAL para América Latina sin resultados satisfactorios. Hoy en el contexto de la sociedad del conocimiento el argumento adquiere una vigencia enorme.

En el artículo “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo”<sup>10</sup>, Rodríguez (2000) abunda sobre el papel de estos y otros organismos internacionales, destacando el papel que han jugado en “la definición de políticas

---

<sup>10</sup>Rodríguez, R. (2000). La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1). Consultado el 13 de diciembre de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-rodgo.html>



públicas sobre la educación superior; se considera el panorama en su conjunto pero se procura un énfasis en la región latinoamericana y en México en lo particular”, los estudia agrupándolos en cuatro casos: a) las instancias de consenso internacional en política educativa, b) los organismos internacionales de cooperación universitaria, c) la banca multilateral y d) los organismos internacionales de asesoría (p. 1).

Sobre el primer caso, se detiene de manera especial en dos organismos: la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la OEI, apuntando lo siguiente:

En diferentes etapas de su historia la UNESCO ha dado énfasis a distintos aspectos de la problemática educativa. Así, en los años ochenta el tema de la universalización de la enseñanza básica concentró la atención del organismo. En los años noventa, para ser precisos en la segunda mitad de la década, el tema predominante fue la educación superior.

En octubre de 1998 tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, que culminó un proceso iniciado por la UNESCO en 1995 a través de la publicación del documento Cambio y Desarrollo en la Educación Superior. [...] El tema del acceso a la enseñanza superior es central en el cuerpo documental de la Conferencia. Al respecto se subraya la responsabilidad de los gobiernos por extender oportunidades de acceso a los distintos grupos sociales que forman cada entidad nacional. En materia de financiamiento se indica que las instituciones de enseñanza superior deben tener recursos suficientes para enseñar e investigar, y que el Estado es el principal responsable del financiamiento de la enseñanza superior pública, aunque otros agentes sociales deben también asumir compromisos (pp. 2-3).

Otra organización con propósitos similares a los de la UNESCO, y con similar identidad como instancia intergubernamental para el consenso educativo, es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la OEI. Este organismo, fundado en 1949 bajo la denominación de Oficina de Educación Iberoamericana con el carácter de agencia internacional, ha adquirido un

mayor relieve en los años noventa, al fungir como el “brazo educativo” de las reuniones cumbre de mandatarios de la región iberoamericana celebradas cada año desde 1991. En efecto, a partir de la I Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Guadalajara, 1991), la OEI ha promovido y convocado las Conferencias de Ministros de Educación, como instancia de preparación de esas reuniones cumbre, haciéndose cargo también de aquellos programas educativos, científicos o culturales que le son delegados para su ejecución (p. 3).

En el segundo caso, Rodríguez (2000) destaca el papel que ha jugado la Asociación Internacional de Universidades, especialmente como vínculo entre instituciones de enseñanza superior. Sin embargo, para la región latinoamericana menciona que:

...el organismo de cooperación universitaria internacional de mayor trayectoria es la Unión de Universidades de América Latina, creado el 22 de septiembre de 1949 por acuerdo del Primer Congreso de Universidades de América Latina, celebrado en la Universidad de San Carlos de Guatemala. A partir de 1962, la Ciudad de México es la sede permanente de su Secretaría General, dentro de la Ciudad Universitaria de la UNAM. Entre los objetivos de la UDUAL se destacan: defender la autonomía universitaria, promover el intercambio de conocimientos a través de reuniones de profesionales, seminarios, encuentros y asambleas y participar en el debate de la transformación universitaria. La UDUAL ha tenido una presencia política relevante en momentos en que las universidades afiliadas han sufrido el embate de gobiernos autoritarios, y en coyunturas de crisis institucional se ha pronunciado en defensa de los valores académicos y la autodeterminación de las universidades. [...] Otro organismo internacional que vincula instituciones de enseñanza superior con propósitos de cooperación e intercambio es la Organización Universitaria Interamericana (OUI), fundada en 1980 en el marco de la política estadounidense de cooperación intrahemisférica (3).

Al referirse al tercer apartado, es decir a lo que denomina la banca multilateral, el autor destaca:

Es insoslayable la presencia de los diagnósticos y recomendaciones que emite la banca internacional de carácter multilateral sobre aspectos que conciernen a la conducción política, económica y social de sus socios y acreedores. Desde los años 70 y con toda

intensidad en las décadas 80 y 90, instituciones como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial han sido activos participantes en la promoción de los programas de ajuste estructural y reforma del Estado que han sido implementados en los países no desarrollados (p. 3).

A pesar de que, desde su propio discurso, el enfoque de fomento educativo del BM privilegia los objetivos de alfabetización, combate al rezago educativo y afianzamiento de la enseñanza básica, en la última década esta institución de crédito se ha interesado en la promoción de proyectos que competen a la enseñanza superior. [...] En América Latina, además de la presencia del Banco Mundial, ha sido importante la participación del Banco Interamericano de Desarrollo, establecido en diciembre de 1959 con el propósito de “contribuir a impulsar el progreso económico y social de América Latina y el Caribe” (p.4).

Para terminar y al analizar el caso de los organismos internacionales de asesoría, el autor precisa lo siguiente:

En este último grupo cabe referir a las organizaciones que cumplen el propósito de realizar estudios, diagnósticos, bases de datos, etcétera, así como emitir recomendaciones generales y particulares aplicables a la reforma de la educación superior. Entre estas organizaciones conviene mencionar, por su importancia, a la CEPAL y a la OCDE (p. 4).

Al inicio de la década de los noventa, la CEPAL publicó el volumen “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (1992) que expresa el punto de vista renovado de la Comisión y propone la necesidad de apoyar e impulsar la educación superior general y tecnológica como una estrategia esencial en la promoción del desarrollo económico y social autónomo (p. 4).

A mediados de la década de los noventa, México fue admitido como socio de la OCDE, institución fundada en 1960 en el marco de la política emprendida por las naciones europeas desarrolladas para conformar la Comunidad Económica Europea (p. 5).

La OCDE realizó un amplio diagnóstico sobre la educación superior en México que fue publicado en 1997 con el título “Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior” y que se compone de dos partes: la primera contiene el estudio realizado por un grupo de expertos mexicanos, y la segunda el informe de los examinadores de la OCDE. Entre otras recomendaciones se propone: distinguir con claridad las modalidades que componen el ciclo de enseñanza superior en el sistema

educativo mexicano; apoyar los procesos en curso de diversificación y diferenciación institucional; apoyar los procesos de desconcentración y descentralización del sistema; promover una planta estable de profesores e investigadores de tiempo completo; favorecer la formación y actualización del personal docente y de investigación; favorecer el impulso a las disciplinas de ciencias básicas, aplicadas y tecnológicas; apoyar la formación de instituciones de enseñanza profesional intermedias; impulsar el posgrado; promover la diversificación del financiamiento público, apoyar la innovación curricular y el uso de nuevos medios de enseñanza abierta y a distancia (p. 5).

Hasta aquí los apuntes de Rodríguez (2000), que permiten configurar un panorama en el cual se observa la participación de los principales organismos internacionales en las políticas educativas de México y otros países latinoamericanos.

### **La política pública y las reformas educativas en algunos países de América Latina en las últimas décadas**

Sánchez Cerón (2001) analiza las tendencias educativas ocurridas en las décadas de los ochenta y noventa en Latinoamérica, concentrándose en Brasil, Chile y México, derivadas del Banco Mundial y la CEPAL. Destaca el panorama que mostraba la educación en la década de los ochenta:

- a) La disminución de los gastos orientados a este sector.
- b) El incremento de los índices de deserción y repitencia denominados rezagos educativos.
- c) El deterioro de la calidad de la educación.
- d) El estancamiento de los procesos educativos, y
- e) Mayores presiones de la sociedad sobre la educación pública” (p.57).

En cuanto al papel que juega el Estado en la educación, menciona: “...las discusiones en los noventa se orientaron, por un lado, hacia su calidad y, por otro, a la incapacidad del Estado para resolverla en el contexto de la crisis. En este sentido, los cambios que han venido marcando a las políticas educativas están atravesados por criterios, recomendaciones y condiciones establecidos por los organismos

internacionales de financiamiento, entre los cuales están el Banco Mundial y la CEPAL” (p.57).

Al referirse a lo ocurrido en los países de Latinoamérica, incluido desde luego México, menciona que:

...hay que señalar que las políticas educativas y sus acciones no son producto exclusivo de determinaciones endógenas y de las propuestas de órganos de decisión al interior del aparato estatal, sino que están condicionadas por orientaciones externas que en los niveles macrosociales y de vinculación con el desarrollo global del capitalismo se incrustan en las decisiones de política interna. En este sentido, las políticas emanadas de los organismos internacionales de apoyo a los gobiernos condicionan las decisiones de los gobiernos, lo cual involucra criterios externos en la toma de decisiones a nivel nacional, en este caso en particular las propuestas del BM y la CEPAL (p. 88).

A manera de conclusión afirma:

Las respuestas que los países de la región han dado a las repercusiones del ajuste en la educación latinoamericana han sido las reformas educativas. Éstas responden al ajuste económico en términos de enfrentar nuevas realidades económicas que se continúan deteriorando y la única posibilidad es que estas reformas cambien de rumbo y sean significativas para contrarrestar el deterioro que caracteriza a los sistemas educativos de la región. En este sentido, hay que considerar que la cuestión de la calidad, que ha sido uno de los elementos con los que se han justificado las reformas, no es un concepto unidimensional; éste tiene que definirse en función de las necesidades específicas de la región y no sólo desde las propuestas que impulsan los organismos internacionales” (p. 89).

### **3. Las reformas educativas y su incidencia en la sociedad**

Toda propuesta de reforma o innovación educativa, nos enfrenta al reto de qué cambiar y transformar en las escuelas. De saber disponer, de los criterios e instrumentos que permitan establecer las mejores condiciones para desarrollar los

cambios propuestos; y que en una coyuntura como la presente, lograr adoptar la mejor perspectiva para impulsar los cambios más adecuados.

Ante el hecho de que nuestras instituciones suelen enfrentarse a iniciativas o propuestas de transformación curricular, ya sea impulsadas desde el interior de las escuelas, o promovidas por las autoridades educativas en turno, es importante tomar en cuenta una serie de elementos, que le darán mayor factibilidad y pertinencia a las acciones en juego:

- 1) Partir de la experiencia académica de las comunidades docentes de las escuelas o planteles, esto es, reconocer y utilizar sus conocimientos –de las asignaturas, de la institución, de los problemas del aula, etcétera- para impulsar acciones graduales y específicas del proyecto de cambio o reforma. Los profesores disponen de un capital cultural que han construido a lo largo de su trayectoria personal y escolar, y que emplean para entender, resignificar y resolver los distintos problemas educativos a los que se enfrentan. Es, desde ese saber y con ese saber, que se podrán impulsar nuevos contenidos y prácticas educativas en las universidades y planteles escolares (Reyes, 2011).
- 2) Es indispensable que se impulsen y consoliden acciones de participación y trabajo colegiado para las tareas de recepción y apropiación de los proyectos y propuestas que se desarrollen. En consecuencia, es necesario entender al trabajo colegiado como la mejor *autoridad académica* para analizar los problemas y establecer acuerdos; eso conduce a que en nuestras instituciones se generen espacios para que las comunidades docente y estudiantil se vivan como interlocutores de quienes diseñan las políticas educativas. Crear entornos de trabajo para una mayor horizontalidad en la vida escolar, propicia que los profesores se asuman como coparticipes de las transformaciones educativas.

- 3) Ante la idea de *Reforma educativa*, distintos autores (Weiss, 1998; de Ibarrola, 1996) han señalado que dada la cantidad de recursos y energía que se exigen de una institución, además del tiempo de consolidación, es inviable optar por procesos de reformas educativas amplias y totales. Se propone considerar esquemas de política e intervención educativa apoyados en enfoques graduales de cambio y transformación, que apunten hacia estrategias de mejora continua, donde se prioricen problemas y se formule una agenda de acciones: ajustar los programas de estudio, formar a los profesores, incrementar el aprovechamiento escolar, elaborar materiales didácticos, son ejemplos, de lo que se puede atender e incluso innovar, adoptando una visión sistémica del proceso; aspectos que la RIEMS en cierta medida tiene considerados.
- 4) Como lo señaló Olac Fuentes en el primer número de la revista *Eutopía* (CCH; 2007) es necesario conocer y comprender el mundo de la educación Secundaria; entender a los estudiantes que ingresan a planteles de las escuelas del bachillerato; porque son los que se deben transformar en egresados con estructuras cognitivas y afectivas mejoradas; y sin embargo, estamos distanciados de esos resultados. Es indispensable acortar la brecha entre las bases de partida de los estudiantes y las pretensiones institucionales; las medidas a instrumentar pueden ser distintas, lo importante es que las escuelas sean capaces de construir respuestas sensibles que se reflejen en el currículum, en las prácticas docentes y en formas diversificadas y flexibles de atención estudiantil (Fuentes, 2007).

#### **4. Diseño e implementación de las políticas públicas y respuesta de los actores involucrados**

En el planteamiento de la RIEMS se destacan dos factores importantes que han motivado su desarrollo: por un lado la necesidad de reorganizar uno de los niveles educativos de mayor dispersión y deficiencias mediante acciones integrales e

innovadoras, y por otro lado la de formar parte de las transformaciones educativas que las escuelas están experimentando propiciadas por políticas e iniciativas de organismos como la UNESCO y la OCDE.

Como se sabe, el estado actual de nuestra educación media superior es crítico (datos de la misma SEMS, cfr. Székely 2010) en cuanto a cobertura y calidad:

- Sólo ingresa en las escuelas del bachillerato el 55% de la población estudiantil que puede cursar este tipo de estudios.
- Para el año 2010 se tendrá la mayor demanda de estudios para este nivel educativo.
- El sistema educativo del bachillerato es el que posee la mayor deserción escolar (46%) y registra la menor eficiencia terminal (50%).
- El abandono escolar se debe a factores económicos y a falta de interés por este ciclo educativo (desmotivación académica).
- Es el nivel educativo que tiene más de 25 subsistemas de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización.

Además de estas problemáticas, a nivel mundial se han impulsado propuestas de cambio en materia educativa, que nuestras instituciones las han incorporado como contenido de políticas y proyectos, y que en el caso de la RIEMS están presentes en su formulación. Algunas de las consideraciones más relevantes son:

- Reconocer que en los nuevos escenarios sociales la información y el conocimiento son elementos determinantes para su crecimiento y transformación.
- Lo que la sociedad demanda de la escuela no es transmitir gran cantidad de información, sino mejorar la calidad de la misma; asumida como la capacidad de entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimientos.
- La adquisición de conocimientos en la escuela tiene que ver con la capacidad de aplicarlos en diferentes situaciones y contextos en virtud de proyectos personales y sociales.



- Esto es, las escuelas deben favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y participar críticamente en su entorno.
- Por lo anterior, se procura impulsar reformas globales que integren modelos educativos diversos en un solo sistema, estableciendo objetivos compartidos mediante el desarrollo de estrategias conjuntas que se expresan en los perfiles de egreso.
- La construcción de un espacio educativo común basado en competencias como elemento que permitirá responder a las exigencias del mundo actual.

Hay un conjunto de cuestionamientos y dudas que son inherentes a todo proyecto de reforma global, como es el caso de la RIEMS. Si reparamos en su magnitud: a nivel nacional; en su objeto de intervención: la dispersión de los subsistemas; o en su pretensión: mejorar e innovar la formación del bachiller; delimitaremos con mayor objetividad las posibilidades de sus éxitos y fracasos.

Sin embargo, el compromiso de toda institución es crear las condiciones adecuadas para transitar de un estado problemático (en el que estamos todas las escuelas del bachillerato) a un proceso en el que adoptemos y adaptemos crítica y de forma creativa los ejes y lineamientos de la RIEMS.

Se mencionan en seguida los puntos que se ven como retos, indicando lo que ello representa como tareas para el quehacer en las escuelas:

- 1. La necesaria visión integral de la escuela y la educación.** Las autoridades educativas no han concebido este proceso de cambio en la EMS como parte de una estrategia más amplia de reformas a los otros subsistemas educativos, tan necesitados de mejoras y cambios. La RIEMS al centrarse en sí misma, no vislumbra de manera explícita sus articulaciones pedagógicas con los niveles educativos precedentes y consecuentes: esto es, ¿cómo se forman o cómo deben formarse los adolescentes de secundaria que ingresan a nuestros

planteles?, así como ¿de qué habilidades, valores y conocimientos –hoy competencias– deberemos proveer a nuestros jóvenes para cursar con éxito sus estudios de licenciatura de acuerdo a los requerimientos de cada carrera, escuela o región?

Preguntas iniciales que forman parte de una serie de interrogantes que cada nivel educativo en una hipotética reforma deberá enfrentar en consonancia con proyectos de cambio previstos. Hoy la SEP no tiene clara la respuesta a estas interrogantes y parece que apenas las vislumbra (el proyecto de Alianza por la Calidad de la Educación para el nivel básico inicia con las dificultades por todos sabidas). Ante estas ausencias, le corresponde a cada institución planteárselas y buscar sus respuestas y soluciones en el marco del contenido de la reforma, introduciendo los ajustes necesarios, teniendo como horizonte la importancia de una visión integral de los cambios de la escuela y de la educación que se quiere.

**2. Tiempos políticos y tiempos pedagógicos.** La SEMS desde octubre de 2010 al presentar los avances de la RIEMS, ya advertía de algunas metas: desarrollo a nivel nacional de la reforma en 2010; implementación del PROFORDEMS en 2009; aplicación de la prueba ENLACE en 2009; 100% de egresados con certificación del SNB para el año 2012. Sin duda son datos indispensables en todo proyecto, trazan la línea entre el plan y los resultados, entre lo que se quiere y los productos a alcanzar; el problema es el cómo arribar a ese estado de cosas, cómo construir esos escenarios, sobre todo con fechas y plazos medidos por sexenios.

Se complejiza más por un hecho que todos hemos experimentado en nuestra carrera como profesores y estudiantes: los cambios en educación son de largo aliento, las transformaciones educativas son lentas, graduales; y aunque estén bien dirigidas y planeadas requieren de un tiempo de asimilación amplio. Si esto ocurre en nuestra práctica docente, ¿de qué tamaño será lo que esperaremos en un programa de reforma como el presente?

Y sin embargo, para que el tiempo pedagógico muestre los resultados asignados a las acciones será importante la visión integral acerca de cómo se adopta la reforma, la estipulación de criterios e indicadores de desempeño curricular y didáctico, las acciones de formación efectivas y continuas, las estrategias de evaluación y seguimiento integrales, y entre otras tantas acciones, asumir una perspectiva de largo plazo donde nos veamos parte responsable de un resultado mayor.



## CAPÍTULO III

### LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

#### 1. Contexto para su diseño e implementación

##### 1.1. Ámbito internacional

La segunda mitad del siglo XX fue el escenario para una rápida modificación de los sistemas educativos en el mundo, resultado de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales, marcadas por el declive y fin del Estado de Bienestar, promotor de una era de prosperidad sin precedentes en el capitalismo, el cual entró en crisis hacia fines de la década de 1970 (Pérez Ordaz, 2009:44). A dichas transformaciones suceden nuevas formas de organización tanto al interior de los países, como externamente. Estos cambios se manifiestan en todos los campos de la vida social, en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en nuevas formas de organización económica entre los países y al interior de éstos, mediante la conformación de bloques subregionales o regionales, para insertarse con mayor ventaja en la competencia internacional, sustentada en una economía globalizada y diferenciada entre países pobres y ricos; un nuevo mapa mundial y la conformación de un nuevo orden internacional, donde el capitalismo se instaura como el sistema económico predominante (*Ídem*).

La vida política, social y económica, es impulsada por la intermediación de la producción y la transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la biotecnología y la nanotecnología. Se crean modelos educativos cada vez más globalizados o supranacionales, con sistemas educativos abiertos, a la evaluación y al intercambio. Tal es el caso de la evaluación que realiza la OCDE a través de indicadores globalizados, donde se califica el desempeño educativo de los países miembros, mediante los "Exámenes de las políticas nacionales de educación", que miden de manera cuantitativa dicho desempeño y al mismo tiempo, se incluyen recomendaciones para resolver algunas de las problemáticas detectadas en cada sistema educativo regional o nacional e incluso, han sido motivo de la crítica de algunos sectores que argumentan que con

ello se refuerza la cadena de dependencia en materia educativa respecto de los dictados de esos organismos supranacionales, los cuales responden a las necesidades de fortalecimiento y expansión de la *nueva economía* sustentada en la globalización y el neoliberalismo, el cual pone en tela de juicio la capacidad del Estado como proveedor de servicios públicos, se fortalece la idea e importancia del mercado en la educación, caracterizada por un mayor énfasis en la tecnología y el conocimiento<sup>11</sup>. Aparecen los sistemas de formación continua a lo largo de la vida, modelos de enseñanza individualizada y a distancia (*aprendizaje permanente*), junto a la constante construcción de campus virtuales, lo que constituye señales evidentes del enorme potencial que auspicia una nueva tecnología social apropiada y acorde con la sociedad del siglo XXI (Luzón y Torres, 2006).

Al mismo tiempo se fortalece la presencia de organizaciones internacionales (OCDE, ONU, Banco Mundial, etcétera.) para orientar las políticas educativas en todos los países. En México la OCDE ha sido una de las mayores impulsoras de iniciativas a reformas en la educación; impulsa también los programas y campañas de lectura que concentran su atención en las habilidades, destrezas y capacidades, sin embargo no considera las asimetrías entre los países, lo cual es necesario sea tomado en cuenta, por estos organismos (Tabla 3).

---

<sup>11</sup>El concepto de 'Sociedad del Conocimiento' hace referencia, por lo tanto, a cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en el ámbito de planeación de la educación y formación, en el ámbito de la organización —gestión de conocimiento— y del trabajo —trabajo de conocimiento— (Krüger, 2006).

**Tabla 3**  
**Motivos del cambio curricular en la educación escolar**

Dimensiones del cambio social	Posibles motivos del cambio curricular
<b>Económica</b>	Evolución de las pautas de producción y comercio; privatización y liberalización económica; nuevas economías basadas en el conocimiento; disminución del crecimiento económico; desempleo; mayor incidencia de la pobreza.
<b>Tecnológica</b>	Aceleración del desarrollo de la ciencia en general y de las tecnologías de la información y la comunicación en particular.
<b>Ambiental</b>	Contaminación y agotamiento de los recursos naturales; calentamiento del planeta; pautas de desarrollo insostenibles.
<b>Política</b>	Transición a sistemas más abiertos de participación política; pluripartidismo; nuevas normas internacionales; derechos humanos.
<b>Social</b>	Propagación del VIH/SIDA; exacerbación de las disparidades sociales, las divisiones socioeconómicas y la exclusión; flujos migratorios; mayor incidencia de la violencia entre personas y entre grupos, comprendidos conflictos violentos basados en la identidad.

**Fuente:** (Tawil, Sobhi 2003: 3)

La tendencia de la reforma educativa destaca que el conocimiento, la investigación, la educación y la formación, son los pilares del éxito ante la globalización. Se enfatiza la relación de la educación con el mundo del trabajo y se impulsa un mejoramiento de su calidad. Se pretende una mayor interrelación entre la empresa y la escuela.

Dicha tendencia se orientó en un primer momento hacia:

- La ampliación lo más posible de la cobertura educativa
- Garantizar el acceso a la educación básica de las mayorías
- Reorganizar las escuelas hacia la calidad
- Contar con una gestión educativa eficiente
- Contar con un alto financiamiento (preferentemente de carácter privado) a las actividades del sector educativo.

Luego de establecer con cierta solidez la cobertura de la educación básica universal, se dirige hacia:

- La formación de recursos humanos competitivos con los estándares de rendimiento académico en una especie de "competencia por el éxito escolar" y;
- La implementación de reformas en la educación básica, media superior y superior, para lograr altos índices de desempeño, inversión consistente y suficiente, así como configurar medios y mecanismos para la evaluación constante de la calidad (Macías, 2010).

Un importante número de países se plantearon propósitos comunes para todas las escuelas de este tipo, en respuesta a la creciente necesidad de ordenar la totalidad de sus sistemas educativos. Si bien la educación media en México continúa orientada en dos direcciones, propedéutica y de formación para el trabajo, se ha advertido que el organizar a las escuelas que la ofertan en estructuras aisladas y sin puntos en común es en detrimento de su eficiencia y el desarrollo de capacidades básicas de sus estudiantes. Se han formulado nuevos esquemas de organización que permiten la formación de una identidad bien definida de este tipo educativo de manera que se puedan definir y perseguir sus objetivos de manera organizada.

Tal es el caso de la Unión Europea que implementó una reforma global que integra modelos educativos diversos en un solo sistema, con definición de los objetivos compartidos y desarrollo de estrategias conjuntas (perfil de egreso), que preserva diferencias al tiempo que construye un espacio educativo común basado en competencias. Francia, Argentina y Chile, con elementos comunes a todos los programas en forma de competencias o asignaturas, los elementos comunes dan coherencia a la educación media como conjunto y todas las escuelas de este nivel comparten objetivos fundamentales (López, 2011: 9-56). Se fortalece un proceso de transformación de la *visión educativa*, a partir de un cambio de paradigma centrado en el docente hacia un enfoque basado en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno (Tabla 4).



**Tabla 4**  
**Entorno de aprendizaje centrado en el docente y centrado en el alumno**

	<b>Centrado en el docente</b>	<b>Centrado en el alumno</b>
<b>Actividades de clase</b>	Centradas en el docente. Didácticas	Centradas en el alumno. Interactivas
<b>Rol del profesor</b>	Comunicador de hechos. Siempre experto	Colaborador. A veces aprende de sus alumnos.
<b>Énfasis instruccional</b>	Memorización de hechos	Relacionar, cuestionar e inventar
<b>Concepto de conocimiento</b>	Acumulación de hechos. Cantidad	Transformación de hechos
<b>Demostración de aprendizaje efectivo</b>	Seguir las normas como referencia	Nivel de comprensión del alumno
<b>Evaluación</b>	Múltiple opción	Pruebas con criterio de referencia. Carpetas de trabajo y desempeño
<b>Uso de Tecnología</b>	Repetición y práctica	Comunicación, acceso, colaboración y expresión

Fuente: (UNESCO, 2004).

No se debe olvidar que las escuelas no son meras instituciones en las que se difunde información sino lugares donde los estudiantes pueden desarrollar competencias sociales, adquirir confianza en sí mismos, aprender acerca de sus países, sus culturas y el mundo en el que viven, procurarse las herramientas que necesitarán para un futuro exitoso. Las grandes disparidades educativas mundiales ahondan las profundas brechas que existen entre naciones ricas y pobres en términos de ingresos, salud y otros aspectos determinantes en la calidad de vida, de ahí la importancia de brindarle a los alumnos una formación integral, una educación para el desarrollo de sus capacidades intelectuales, culturales, éticas y sociales. Se requieren alumnos que tengan habilidades lógicas, críticas y creativas para enfrentarse a la sociedad del conocimiento.

## 1.2. **Ámbito nacional**

En nuestro país, el sistema de educación media superior enfrentó serios retos a finales del siglo XX, tales como la baja cobertura (que en 1999 fue de 46.5%), el alto índice de abandono escolar, la escasa pertinencia entre los planes de estudio y las necesidades reales de la sociedad, la dispersión de estructuras y formas de organización en los subsistemas, así como la desvinculación con los niveles básico y superior, por mencionar algunos. La atención de estos fenómenos conlleva a la necesidad de realizar transformaciones sustantivas en el sistema educativo nacional, como había ocurrido en el ámbito mundial (León y Villalobos, 2010: 2).

Si bien es cierto que en México hubo importantes avances en materia de educación durante el siglo XX, no obstante, a finales de la década de los ochenta, se manifiesta de manera más clara y creciente el problema del rezago educativo, expresado en los estudios inconclusos, fenómeno que en la actualidad engloba a 35 millones de mexicanos que no han acabado la educación básica<sup>12</sup>.

Actualmente la EMS en el país está compuesta 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. El reto es encontrar los objetivos comunes de esos subsistemas para potenciar sus alcances. Esto debe ocurrir en un marco que reconozca la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.

El Estado a través del gobierno tiene la responsabilidad de asegurar que los jóvenes encuentren oportunidades para realizarse en su vida adulta. En 2010 nuestro país alcanzó el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años (el llamado

---

<sup>12</sup>Si bien es cierto, que en la enseñanza básica, sobre todo en primaria, México ha alcanzado prácticamente la cobertura universal. No obstante, todos los indicadores disponibles indican que hay severos problemas en la calidad de la educación básica. Y no se trata sólo de una deficiencia de las escuelas públicas: también las escuelas privadas arrojan pobres resultados en las comparaciones internacionales (Observatorio, 2012).

Bono Demográfico<sup>13</sup>) los cuales constituyen el grupo en edad de cursar EMS (Cuadro 1).

**Cuadro 1**  
**Proyección de la población de 16 a 18 años**

Año	Población	Año	Población
<b>1980</b>	4,658,034	<b>2007</b>	6,534,220
<b>1990</b>	5,866,083	<b>2010</b>	6,651,539
<b>2000</b>	6,332,260	<b>2015</b>	6,303,361
<b>2005</b>	6,476,584	<b>2020</b>	5,641,299

Fuente: (CONAPO, 2012).

De continuar estas tendencias, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años en comparación con los países desarrollados (actualmente es de 20 años). Esta no puede ser una opción para un país que aspira a mayores niveles de bienestar en una etapa en que el número de jóvenes alcanza su máximo histórico (*Ídem.*).

En el nivel medio superior existen importantes deficiencias en la cobertura ya que solo lo hace el 60% del total de jóvenes en edad de cursarlo y apenas tres de cada 10 ingresan a la Universidad. Es en este nivel donde se registra la mayor deserción o abandono escolar<sup>14</sup> y es allí, donde los índices de rezago educativo del país reciben

<sup>13</sup>El Consejo Nacional de Población (Conapo) lo define como el fenómeno que se da dentro del proceso de transición demográfica en el que la población en edad de trabajar es mayor que la dependiente (niños y adultos mayores), y por tanto, el potencial productivo de la economía es mayor. Este fenómeno es llamado también ventana de oportunidad demográfica. Puede ser un factor de desarrollo para los países, siempre y cuando se aproveche, como ha ocurrido en Estados Unidos, Alemania, Francia, Inglaterra, Japón, Corea, Taiwán, India y China. En México, según el Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se está desperdiciando este bono demográfico, ya que aquellos que lo conforman están migrando hacia el mercado mundial, particularmente Estados Unidos. Nunca antes tantos jóvenes se fueron en busca de una vida mejor: siete de cada 10 inmigrantes tienen entre 15 y 24 años. El promedio de la población que migra tiene entre 15 y 24 años, es decir, son aquellos que están en fase productiva. Además, migra la fuerza de trabajo más calificada, con el agravante de que el costo social para la formación de los individuos es muy grande y no se aprovecha la formación de estos recursos, al no haber un mercado de trabajo suficiente para los trabajadores calificados (González, 2011).

<sup>14</sup>Existen 5.3 millones de mexicanos que no saben leer ni escribir; 10 millones no tienen estudios de primaria y 16 millones no han cursado estudios de secundaria. Las entidades con mayor rezago académico son Chiapas (con 58 de cada 100 personas

mayor influencia. En los últimos quince años las variaciones han sido mínimas, la eficiencia terminal sólo pasó de 56 a 59 por ciento y es en el nivel medio superior donde se presentan los mayores desafíos para la sociedad y el Estado mexicano. Quien logre el grado de preparatoria o de bachillerato tiene una probabilidad tres veces mayor de romper el círculo de la pobreza<sup>15</sup> que aquéllos que sólo terminaron la educación primaria o secundaria (Galán, 2007).

La primera etapa de reformas se da ante todo en los años ochenta en los países desarrollados (en mayor o menor grado), en los países menos desarrollados por el contrario, sucede que, a pesar de los esfuerzos realizados, tienen en la actualidad los mismos problemas de los países más avanzados hace 20 años, con el agravante de contar con menos recursos, para atender las necesidades de una población creciente. La segunda etapa, generada desde mediados de los noventa en los países más avanzados, todavía no se encuentra consolidada en los países menos desarrollados, pero los esfuerzos regionales se orientan hacia dichos objetivos según los modelos de reforma asumidos, con un grado muy desigual de maduración y consolidación (Macías, 2010).

La RIEMS a este nivel educativo, se propone como respuesta al diagnóstico que muestra la necesidad de introducir cambios dirigidos al desarrollo de un modelo educativo basado en competencias entre los mexicanos, modelo que se supone pertinente para los jóvenes europeos y estadounidenses, como medio idóneo para la

---

mayores de 15 años), Oaxaca, Michoacán y Guerrero, mientras las entidades con menores índices son Distrito Federal (con 25 de cada 100 habitantes), seguido de Nuevo León, Quintana Roo y Sonora. 60 por ciento de los 31 millones de mexicanos en rezago académico tienen más de 50 años (Gutiérrez, 2011:44). El 66 por ciento del rezago académico que afecta a 32.4 millones de personas que no han concluido su educación básica se concentra en las zonas urbanas. Sólo 34 por ciento de esta población (11 millones de personas) vive en localidades rurales (Poy, 2012: 41). Las entidades donde se documenta mayor abandono escolar son el Distrito Federal (23 por ciento), Sonora (22.5 por ciento), Nuevo León (21 por ciento), Coahuila (19 por ciento), Michoacán (19.6 por ciento) y Morelos (19 por ciento). Este problema es mayor en los hombres de todos los estados de la República (Avilés, 2011A: 39). Autoridades del INEA han declarado que con la aprobación de la obligatoriedad del bachillerato se incrementará en algo más de 31 millones a 49.1 millones el número de mexicanos en rezago académico, lo cual significaría pasar de 40 a 60 por ciento de la población en tal condición (Avilés, 2011:45).

<sup>15</sup>De acuerdo con cifras oficiales de la Encuesta Nacional de Juventud en 2010, al menos 7 millones de jóvenes de 12 a 29 años, y en edad de cursar secundaria, bachillerato y licenciatura, no estudiaban ni trabajaban en 2005. En 2010 dicha cifra pasó a 20.3 millones, el 53% del total de los jóvenes en ese rango de edad. Del total (36.2 millones), 19 millones no tienen bachillerato. En esta Encuesta la principal causa del rezago escolar se debe a problemas económicos seguidos de razones académicas y en tercer lugar, razones familiares (Avilés, 2011A). Es importante destacar que a partir de 2011, las reformas a los Art. 3 y 31 de la Constitución Política establecen que la educación en México es obligatoria hasta el bachillerato. Aunque ésta se implementará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013, se busca lograr su universalización en todo el país en el ciclo correspondiente a 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas. Sin embargo, esta decisión no garantiza una educación de calidad si no es incentivada por un conjunto de reformas académicas que coadyuven a enfrentar las deficiencias de acceso, calidad y eficiencia.

formación de ciudadanos, que a su vez dé solución a los imperativos del mercado de trabajo.

La RIEMS es un acto de reconocimiento público de las insuficiencias de este nivel educativo y al mismo tiempo, un compromiso del Estado mexicano con los jóvenes para que tengan acceso a la escuela y la concluyan adecuadamente (Bracho y Miranda, 2012: 147).

Para García Guadilla (2003: 23), estos nuevos fenómenos de cambio que están irrumpiendo con fuerza en la presente década de comienzos del siglo XXI tienen que ver por un lado con las exigencias de la globalización económica, como la exigencia de calidad, pertinencia, competitividad y ampliación en el acceso, mientras que otros aspectos tienen que ver con una intensificación de la globalización educativa y, por lo tanto, de la internacionalización como forma activa de responder a la globalización del conocimiento; la RIEMS se halla inmersa en un proceso de cambio dirigido a dar respuesta a las tendencias globales, que se expresan según el principio de formar en competencias a todos aquellos individuos inscritos en las diversas modalidades educativas que se ofertan.

La identificación de estos elementos ha permitido la creación y la instrumentación de una reforma nacional tendiente a disminuir la problemática del nivel y, que a su vez, favorezca su propio desarrollo y evaluación. El objetivo principal es atacar el déficit académico que presenta la educación media superior. Su metodología, la estructuración de un nuevo subsistema que responda a las demandas generadas por las condiciones sociales, políticas y económicas del país y contribuir al desarrollo socioeconómico (León y Villalobos, 2010: 3).

Aunada a esta nueva perspectiva se añade la consideración sobre la rapidez en la generación del conocimiento y la importancia de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las TIC han repercutido de manera sin igual en la organización económica y social de los países lo que ha dado lugar al

fortalecimiento y desarrollo de la *Sociedad del conocimiento* sustentada en una creciente importancia de la información y del conocimiento en los procesos socioeconómicos, convirtiéndose así en los principios estructuradores de la sociedad posmoderna y en los factores productivos más importantes tanto del mercado, como de la educación y la formación.

La sociedad del conocimiento puede ser explicada a través de sus principales características: velocidad de la comunicación, acelerados procesos de producción y decisión, rápida interconexión entre las personas, la maleabilidad de la información y la transformación de los canales tradicionales de transmisión del conocimiento. Las TIC están presentes en todos los ámbitos de la vida diaria: en el trabajo y en el ocio, en las relaciones sociales, en la búsqueda de la información, en la estructura de los conocimientos y en los intereses y motivaciones de las personas (Marcelo, 2001).

En esta gran transformación, la escuela se convierte en uno de los principales actores del cambio y del conocimiento. De ahí la necesidad de integrar las nuevas tecnologías al proceso educativo. Una tarea de tal magnitud implica por fuerza el fortalecimiento de la formación docente en este ámbito. El papel de los docentes en la esfera global plantea diversas interrogantes tanto en el ámbito científico como profesional e institucional, particularmente sobre la manera de cómo formar una profesión con cada vez mayores desafíos.

En este contexto, se manifiestan fuertes vínculos con los valores y culturas que se entrelazan y se ejercen múltiples influencias donde las prácticas educativas se interpretan como la expresión de fenómenos globales que pueden tener un potencial de desarrollo para la enseñanza y formación profesional, lo que ha dado lugar a la llamada hibridez cultural, caracterizada por procesos de transformación en diversa escala y reacciones contrastantes sobre su impacto en el contexto local o nacional, especialmente en sus tradiciones y cultura.

En este sentido, no se debe perder de vista la importancia de la definición de una formación docente acorde a soluciones específicas en contextos específicos, en un

marco de pluralismo, diálogo, reflexión y sobre los fines y valores de dicha formación. Al mismo tiempo, los sistemas educativos enfrentan el desafío de transformar el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, con el propósito de dotar a los alumnos de habilidades que les permitan funcionar de manera efectiva en la sociedad del conocimiento. Sin duda, la nueva economía presenta grandes desafíos para los países en la medida que las economías nacionales se tornan más dependientes del ámbito internacional, lo que trae aparejado un creciente intercambio de información, tecnología, productos, capital e individuos entre las naciones. Este nuevo entorno económico da lugar a una nueva era de competencia mundial por bienes, servicios y conocimiento (Pérez Ordaz, 2010: Mayo).

Es claro que la RIEMS persigue la adopción de un “sistema educativo abierto” a la evaluación y al intercambio. Tal es el caso de la evaluación que realiza la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) a través de indicadores globalizados, donde se califica el desempeño educativo de los países miembros, mediante los “Exámenes de las políticas nacionales de educación”, que miden cuantitativamente dicho desempeño y al mismo tiempo, se incluyen recomendaciones para resolver algunas de las problemáticas detectadas en cada sistema educativo regional o nacional e incluso, han sido motivo de la crítica de algunos sectores que argumentan que con ello se refuerza la cadena de dependencia en materia educativa respecto de los dictados de esos organismos supranacionales.

En los planteamientos de la RIEMS, el enfoque por competencias privilegia el “saber hacer” en detrimento del “saber ser”. Es indudable que en esta perspectiva, se pone énfasis en la eficiencia, por lo que se persigue la adopción de contenidos y métodos de enseñanza uniformes (tanto para los estudiantes como para los docentes). Se subraya el énfasis de la educación hacia la capacitación, con una orientación basada en el mercado, minando el fortalecimiento de una cultura de la colaboración en la enseñanza-aprendizaje, afectando así, la base de una educación integral y holística, y la asociatividad cívica que fortalece la democracia en una sociedad.

## **2. La RIEMS como una política pública para la educación en México**

### **2.1. La política pública educativa y su diseño**

De acuerdo con Aguilar y Lima (2009) es fundamental establecer la diferencia entre dos conceptos que al español como tales, no tienen traducción: Politics (política), policies (políticas –públicas-)<sup>16</sup>. El primero es entendido como las relaciones de poder, los procesos electorales, las confrontaciones entre organizaciones sociales con el gobierno. El segundo tiene que ver más con las acciones, decisiones y omisiones por parte de los distintos actores involucrados en los asuntos públicos. Por tanto, las políticas son el diseño de una acción colectiva intencional; el curso que toma la acción como resultado de las decisiones e interacciones que comporta son los hechos reales que la acción produce. Constituyen el espacio donde concurren los diversos actores en función de sus requerimientos e intereses. En este sentido se pueden concebir como un puente para acercar a la sociedad al gobierno con el fin de lograr el bienestar social. Son un instrumento que busca hacer al gobierno más eficaz-eficiente en la toma de decisiones, las cuales, deben incorporar la opinión y la participación de los ciudadanos bajo una democracia participativa y plural en donde exista libertad e igualdad.

El concepto de políticas presta atención a lo que de hecho se efectúa y lleva a cabo, más que a lo que se propone y quiere. Las políticas se conforman mediante un conjunto de decisiones, y la elección entre alternativas. Son una declaración de intenciones, de metas y objetivos, establecidos como cursos de acción destinados a la solución de problemas, donde inclusive el no hacer nada es una acción que se tiene que tomar en consideración y poner en práctica o no. Éstas denotan las intenciones de las fuerzas políticas, en especial de los gobernantes, las consecuencias de sus actos; tiende a significar intenciones más que consecuencias.

---

<sup>16</sup> Cuando se habla de política (en singular) –politics- nos referimos a las relaciones de poder (objeto de estudio de la Ciencia Política); y políticas (plural) cuando nos referimos a las políticas públicas –policies, policy-. Esta es la clave para diferenciar la Ciencia Política (Political Sciences), de las Ciencias de Políticas (Policy Sciences). No obstante existe la política de las políticas públicas, que son las relaciones de poder en el proceso de las acciones de gobierno con la sociedad (Aguilar y Lima, 2009).



Las políticas se convierten en el resultado de una serie de decisiones y acciones de numerosos actores políticos y gubernamentales.

Desde este punto de vista, la política pública en educación se constituye en uno de los ejes fundamentales del Estado para que su población participe activamente en los asuntos públicos y de gobierno que afectan directamente sus vidas y se establezcan las condiciones para que acceda a mejores niveles de bienestar y al mismo tiempo, en un espacio de interacción crucial para regular la relación sociedad–Estado (Arnaiz, 1997: 11- 26). Por tanto, la política educativa como acción del Estado, debe concebirse como un derecho inalienable de todos los ciudadanos.

No se debe olvidar que el Estado nace de la sociedad para equilibrar y garantizar su desarrollo. Su conservación depende de su capacidad de respuesta para solucionar las aspiraciones de los actores sociales y la manera en que los hace coparticipes de las decisiones para el logro de las metas colectivas. Su utilidad denota las aptitudes prácticas que tiene y mejora para atender las necesidades sociales. Dicha capacidad, al mismo tiempo, pone a prueba sus acciones (políticas públicas a través del gobierno) y le proporciona la base de su existencia. La aceptación de su poder y de su función institucionalizadora, implica por tanto, mantener de manera permanente legitimidad, consenso y legalidad. El buen desempeño gubernamental se refleja en su capacidad de gobernar, la cual se refiere a las dimensiones de oportunidad, efectividad, aceptación social, eficiencia y coherencia de sus decisiones (Flisfisch, 1988: 113).

En esta perspectiva, la RIEMS aparece como una política pública sobre una base de concertación institucional que respeta los términos del federalismo y de la autonomía universitaria. El centro de la RIEMS es la creación del SNB el cual se apoya en cuatro pilares que hacen hincapié en el desarrollo de capacidades del individuo, tendiente a conjugar unidad en la diversidad es decir, identidad, orden, articulación y pertinencia y al mismo tiempo, el fortalecimiento de la diversidad en modalidades y subsistemas (Bracho y Miranda, 2012: 153), donde las entidades educativas intentan

responder a las necesidades sociales actuales, por lo que ésta se propuso instaurar un MCC, la definición y regulación de las distintas opciones educativas de la EMS; la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta y, un modelo de certificación de los egresados del SNB (Bracho y Miranda, 2012: 157), tendiente a favorecer el desarrollo de capacidades y habilidades para permitir al individuo tener un crecimiento a lo largo de la vida y en esta perspectiva, plantear las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad; ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

Se pretende presentar a la RIEMS como alternativa frente a la problemática de una insuficiencia de la oferta educativa inconexa, dispersa, heterogénea y rígida herencia del siglo pasado (Bracho y Miranda, 2012: 147) así como, al rezago educativo, baja cobertura y calidad, deserción y reprobación principalmente, por lo que surge la necesidad de buscar mecanismos que ayuden a disminuir esta tendencia, es así que nace como una opción para afrontar y superar dichos retos en el corto, mediano y largo plazos, cuyas condiciones del país en cuanto a la EMS son:

- a) Cobertura: Existe una falta de cobertura en la EMS que obedece, entre otros factores, a la deserción y la baja eficiencia terminal. Poniendo a México en condiciones por debajo, incluso, de países que en algún momento histórico estuvieron a la par. Es entonces en el contexto de la globalización, donde se exige, entre muchas otras cosas, mano de obra calificada. En ese sentido, México requiere ser más competitivo y no logrará esto sin alcanzar una mayor cobertura en la EMS. El documento de las RIEMS (2008: 10) afirma “La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse en forma adecuada como miembros de la sociedad”.

- b) Calidad: Implica permanencia en la escuela, pero también formar a los jóvenes cívica y éticamente, además de dotarlos de un dominio de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para la vida adulta.
- c) Equidad: no es posible alcanzar esta reforma si se hacen diferencias de escuelas con mayor grado de calidad a partir de los recursos económicos y del estrato socioeconómico de sus alumnos. Luego entonces, esto es una situación que se debe cambiar. Aunado, el gran número de planes y programas de estudio así como, de modalidades y objetivos, sin una correlación entre ellos, dificulta la movilidad entre instituciones y en consecuencia afecta a los alumnos.

El rezago educativo<sup>17</sup> no tiene una forma única de definirse, pero algunos acuerdos entre investigadores, lo refieren como una condición de *atraso* en la que se encuentran las personas cuando no concluyen sus estudios, debido a problemas de reprobación o deserción. En este sentido, un alumno rezagado, es aquel que se encuentra por debajo de la expectativa de rendimiento escolar contemplada por la institución y el profesor con respecto al dominio mínimo que debe tener con relación a los aprendizajes de una materia determinada.

La reprobación (la no aprobación de asignaturas en la serie de ciclos o semestres escolares previstos, la no aprobación acumulada; la repetición de cursos no aprobados; la repetición de cursos no concluidos por no haberse presentado los exámenes ordinarios; la acreditación de cursos por medio de exámenes extraordinarios, la acreditación de cursos a destiempo y/o el atraso en créditos) podría evitarse si se atienden a lo largo del ciclo, los factores de riesgo que son visibles en el aula, como el atraso escolar, inasistencia a alguna o a todas sus clases, el bajo rendimiento y la reprobación entre otros. Dentro de las principales causas que lo provocan encontramos las de tipo exógeno –relativas al individuo o a

---

<sup>17</sup> Este fenómeno tiene estrecha relación con la deserción escolar, entendida también, como retiro o abandono de los estudios. Es dejar de asistir a la escuela antes de la terminación de una etapa dada de la enseñanza, o en algún momento intermedio o no terminal de un ciclo escolar, ya sea básico, medio o superior. El desertor del sistema escolar es por tanto, la persona que, estando en edad de recibir educación formal, entre (6 y 24 años), abandona los estudios sin haber alcanzado el nivel profesional. Sus causas son pluridimensionales sean, voluntarias (por iniciativa del alumno) o no voluntarias (por impedimento de los padres, motivos económicos, migratorios, etcétera) (Navarro, 2001: 44-45).

su grupo familiar, las cuales la entidad educativa difícilmente puede modificar- y endógeno –las referentes a la propia entidad, la cual tiene cierto margen de maniobra para contener o abatir el rezago- (Núñez, 2006: 43,77).

En esta línea, el propósito central de la RIEMS es crear un SNB, lo cual como se comentó, ha implicado aspectos como: la construcción de un MCC (planes y programas de estudio basados en competencias), el fortalecimiento de diversos mecanismos de gestión y apoyo (formación de profesores, tutoría, entre otros) y el reconocimiento de los estudios realizados (certificación nacional complementaria). El MCC consiste en organizar el bachillerato en tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales que dan lugar a un perfil de egreso común que parte de competencias genéricas y ofrece diversidad a través de las competencias disciplinares y profesionales. Ello mediante la oferta de diversas formas: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada y mixta que permitirá atender la demanda de EMS de poblaciones con distintos intereses, necesidades y contextos. Además de los componentes técnicos, académicos y de gestión escolar y directiva, busca se acompañe de otros procesos más focalizados a la atención socio-psicológica y tutorial de los jóvenes (Bracho y Miranda, 2012: 153-154).

La estructura que se propone tiene como finalidad reordenar y enriquecer los planes de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Por tanto, su propósito es definir estándares compartidos que hagan flexible y pertinente el currículo de la EMS.

La reforma no busca conformar un bachillerato único, ni un plan de estudios homogéneo, pero sí un “marco de organización común” que permita articulaciones, portabilidades e integraciones académicas e institucionales y al mismo tiempo, se fortalezca la capacidad de las entidades educativas para adecuarse a su entorno social, cultural, económico y a las necesidades e intereses de los jóvenes que atiende. Busca mejorar la pertinencia, equidad y calidad de los servicios educativos, la coordinación institucional y la efectividad de las decisiones académicas y de

gestión para que los jóvenes que ingresan a la escuela, permanezcan en ella y convivan en ambientes favorables de aprendizaje para el desarrollo de competencias efectivas (*Ídem.* 152-153).

Los mecanismos de gestión son un componente indispensable de la RIEMS, ya que definen estándares y procesos comunes que hacen posible la universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas. Los mecanismos se refieren a lo siguiente:

- **Formar y actualizar a la planta docente**<sup>18</sup> según los objetivos compartidos de la EMS. Este es uno de los elementos de mayor importancia para que la reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje.
- **Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos**, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.
- **Definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento.** Se establecerán criterios distintos para distintas modalidades.
- **Profesionalizar la gestión**, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles alcance ciertos estándares y esté orientado a conducir de manera adecuada los procesos de la RIEMS.
- **Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas.** Esto será posible a partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos. El MCC permite que no se encuentren mayores obstáculos en este renglón.
- **Implementar un proceso de evaluación integral.** Este mecanismo es indispensable para verificar que se está trabajando con base en un enfoque

---

<sup>18</sup>De esta forma, se crea en el año 2008 el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) como una estrategia clave para el desarrollo de la RIEMS, cuyo propósito fundamental es facilitar en los docentes y directivos de bachillerato, procesos de formación y actualización para sensibilizar en los alcances de la Reforma; actualizar y revalorar la práctica docente; desarrollar competencias que favorezcan la flexibilidad y el enriquecimiento del currículo; así como diseñar, implementar, dar seguimiento y evaluar prácticas docentes centradas en el aprendizaje y el estudiante (SEP, 2008).

en competencias, que los egresados reúnen aquellas que definen el MCC, y que se ha implementado el resto de los mecanismos de gestión.

## 2.2. Implementación de la RIEMS

Para atender el proceso de implementación, ha sido necesario desarrollar diversas estrategias a nivel nacional, institucional y local como sigue:

- **Nivel interinstitucional.** Mediante un proceso de participación interinstitucional, para obtener los componentes del MCC y los mecanismos de gestión para implementar la reforma.
- **Nivel institucional.** Las instituciones o subsistemas trabajarán para adecuar sus planes y programas de estudio y otros elementos de su oferta a los lineamientos generales del SNB. Las instituciones podrán además definir competencias adicionales a las del MCC y estrategias congruentes con sus objetivos específicos y las necesidades de su población estudiantil.
- **Nivel escuela.** Los planteles adoptarán estrategias congruentes con sus necesidades y posibilidades para que sus alumnos desarrollen las competencias genéricas y disciplinares básicas que comprende el MCC. Se podrán complementar con contenidos que aseguren la pertinencia de los estudios.
- **Nivel aula.** Aquí es donde los maestros aplicarán estrategias docentes congruentes con el MCC y los objetivos que persigue.

La instrumentación de la RIEMS en torno a los cuatro ejes: la construcción e implantación de un MCC con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB, hace referencia a la construcción de un MCC basado en ocho competencias (genéricas y disciplinares básicas). Este marco

curricular está orientado a dotar a la EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras.

En este sentido, uno de los aspectos clave se refiere a promover de manera permanente la formación y actualización académica del profesor para el desarrollo de una docencia renovada y pertinente a las necesidades prevaletentes en la EMS.

Siguiendo la tendencia mundial en reforma educativa el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha desarrollado diferentes reformas que van desde su bachillerato tecnológico y general; CONALEP; bachillerato UNAM<sup>19</sup> y bachillerato IPN las cuales, han atendido elementos comunes como son: a) han puesto énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias; b) han flexibilizado y enriquecido el currículo; y c) han centrado sus programas en el aprendizaje.

En la misma línea, la tendencia internacional busca revertir la fragmentación de la EMS y a su vez la posibilidad de un mayor tránsito de estudiantes debido a la posibilidad de recibir asignaturas o competencias comunes. Lo que lleva a entender el interés de nuestro país en la encomienda que tiene la EMS, por desfragmentar los subsistemas y adoptar un modelo educativo por competencias.

Los principios que sustentan el establecimiento del SNB<sup>20</sup> son:

- a) El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato, teniendo como base que los jóvenes de 15 a 19 años que estudian adquieran un universo común de conocimientos, cuyo reconocimiento es la certificación nacional, mediante la cual podrán acceder a la universidad o al mercado laboral.
- b) La pertinencia y la relevancia de los planes y programas de estudio, lo que se refiere al establecimiento de múltiples relaciones entre la escuela y el entorno,

---

<sup>19</sup>Actualmente, no se han sumado a esta reforma, la ENP y el CCH de la UNAM, tampoco el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.

<sup>20</sup>Los procesos que han permitido poner en marcha el SNB son: la creación del Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS); el Registro Acreditación de Organismos Evaluadores de la Educación Media Superior; Análisis y Evaluación en los Planteles de Educación Media Superior y; el establecimiento de perfiles definidos para profesores, tutores, directores que ingresen al SNB (Bracho y Miranda, 2012: 162).

lo cual refuerza generalmente el egreso exitoso del estudiante. La relevancia se refiere a que los jóvenes aprendan aquello que conviene a sus intereses personales y a la sociedad de la que forman parte.

- c) El tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. Permitirá combatir una de las principales causas de deserción en la EMS y posibilitará llevar los grados cursados de una escuela a otra con total reconocimiento.

La RIEMS prevé el hecho de que los jóvenes encuentren en las diversas escuelas la posibilidad de formarse conforme a las competencias comunes identificadas para todo el bachillerato, lo que les permitirá concluir sus estudios, con independencia de posibles cambios de domicilio o de preferencias académicas. La equivalencia de estudios permite transitar entre regiones, subsistemas o planteles, sin más limitación que la disponibilidad de lugares, según las políticas de cada institución (SEP, 2008).

Para completar el MCC, se trabajó en la construcción de las competencias disciplinares básicas. Estas fueron redactadas y validadas por expertos de distintos subsistemas de la EMS y por las autoridades educativas de los estados, cuyo producto final fue resultado de un consenso nacional.

Se trabajó en la definición de las competencias docentes, como uno de los principales mecanismos de gestión de la reforma. La formación y actualización de los maestros de las distintas modalidades y subsistemas de la EMS será la base sobre la que se lograrán los cambios propuestos; la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje permitirá a los estudiantes alcanzar el perfil deseado en el SNB, el cual consiste en la adquisición de 11 competencias genéricas y sus respectivos principales atributos que se muestran en el siguiente tema.



### **3. Los fundamentos de la RIEMS**

#### **3.1. La educación basada en competencias**

El término de competencias se puede abordar desde diversas perspectivas, para Díaz-Barriga (2011) éste enfoque reconoce la necesidad de que el trabajo escolar se oriente a resolver problemas del entorno que vive cada sujeto, es decir, a desarrollar competencias. Por otro lado, es importante reconocer las diferentes escuelas de pensamiento que subyacen en la construcción de la propuesta de competencias, pues unas reivindican productos como el enfoque laboral o el modelo conductual, mientras que otras apuntan a reconocer que una competencia es un desarrollo, un proceso, una cualidad, con desarrollos efectuados desde el socio constructivismo y el pensamiento pedagógico-didáctico. Este reconocimiento tiene implicaciones en quienes formulan las propuestas curriculares, pero también tiene amplia significación en la manera en que los docentes puedan interpretar lo que realizan en el salón de clases. La tensión entre saberes y resolución de problemas, entre calificaciones o expresiones procesuales del avance del estudiante, son otra manifestación de las diversas interpretaciones que subyacen en esta discusión.

Para Perrenoud, las competencias son las capacidades que se tienen para movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación (Perrenoud, Philippe, 2004: 15-16).

Para la ANUIES es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer con plenitud las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la

formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento -específicas de un campo de estudio- (Allende y Morones, 2006: 4).

En el contexto de la OCDE<sup>21</sup> y la Secretaría de Educación Pública, se conciben como la habilidad que tienen los individuos, para superar con éxito demandas individuales como sociales, lo que le permite desarrollar una actividad o una tarea en un contexto específico y al mismo tiempo, como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (ver Tabla 5 y Fig. 2). Una competencia es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un tiempo y un espacio preciso. Para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social.

En síntesis, una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. En el marco de la RIEMS, define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS (Bracho y Miranda, 2012: 157).

El MCC basado en desempeños terminales, el enfoque en competencias, y la flexibilidad y los componentes comunes del currículo, son aspectos de una estrategia global que responde a los tres principios que sustentan el SNB y la propia RIEMS.

La creación del MCC es el mecanismo fundamental para generar los resultados que se espera producir: alumnos formados en competencias. Este concepto es definido de diversas formas, entre otras, ha sido adaptado para la administración y la formación de recursos humanos pero también representa un conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para desenvolverse en la vida (pública y

---

<sup>21</sup>La Reforma a la Educación en el ámbito mundial (particularmente los países que integran la OCDE) al igual que en México, la RIEMS se sustenta en esta perspectiva.

privada), así como individuos productivos en la sociedad moderna. Es importante señalar el elemento productivo dado que la reforma hace hincapié en lo laboral y desatiende la parte formativa orientada a la adquisición de competencias para la convivencia social, moral y civil, con lo que se debilita la formación de “buenos” ciudadanos, por tanto ¿Cómo transitar de un modelo académico destinado a la preparación para el ejercicio de una profesión hacia un modelo basado en la formación para la vida? (Díaz-Barriga, 2011). Pregunta que sigue abierta.

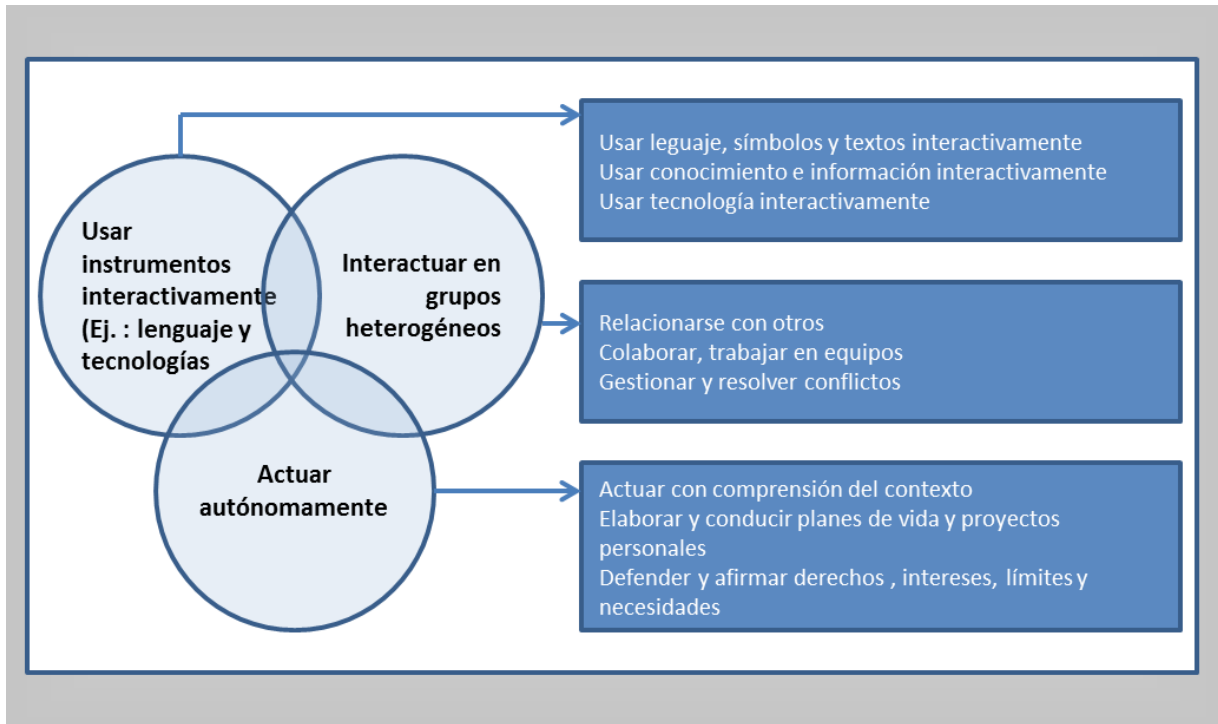
**Tabla 5**  
**Competencias genéricas**

Característica	Descripción
<b>Clave</b>	Aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.
<b>Transversales</b>	Relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.
<b>Transferibles</b>	Refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares.

**Fuente:** (SEP, 2008).

Las competencias básicas son comunes a toda la enseñanza obligatoria y constituyen el hilo conductor que permite considerarla como una unidad. Ponen de manifiesto los niveles de consecución de las capacidades propias de cada una de las etapas. Éstas se adquieren a través de experiencias educativas diversas. Para que esas experiencias sean adecuadas se deben cumplir dos requisitos. Primero, que se ordenen adecuadamente todos los elementos (objetivos, contenidos, etcétera) que conforman la competencia en los diseños curriculares. Segundo, que se definan y seleccionen las tareas adecuadas para que las personas aprendan los elementos que conforman la competencia.

**Fig. 2**  
**Competencias para la vida: OECD**



**Fuente:** OECD, Selection and definition of Key competencies, 005

[http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/\\_deseco\\_es\\_el\\_n.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html)

Para su evaluación es necesario disponer de alguna fuente de información y algunos criterios de evaluación. En el ámbito laboral se utilizan como fuente de información las realizaciones de las tareas profesionales y como criterios de evaluación los estándares de calidad. En el ámbito educativo las fuentes de información deberán ser variadas, prestando una especial atención a las tareas. Los criterios de evaluación serán los establecidos en los diseños curriculares. Los cuales suelen definirse en primer lugar, una definición semántica que explica conceptualmente cada competencia y, en segundo lugar, una definición operativa que nos indica la contribución que cada área curricular hace a cada una de las competencias (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) en la consecución de cada una de las competencias básicas.

Las implicaciones de la incorporación de las competencias básicas en las escuelas pueden ser:

- en el currículo, que se refieren a una modificación sustancial de las tareas actuales, y una mejor integración entre el currículum formal, informal y no formal y,
- en la organización, las cuales se refieren a una mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados; una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales; y
- una eficaz utilización de las posibilidades que ofrece la educación a distancia.

Las implicaciones que pueden tener las competencias básicas para la práctica docente son esencialmente tres:

- Mantener las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia centro;
- Modificar algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico;
- Incorporar algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículum formal, informal y no formal (Proyecto Atlántida).

**A. Competencias genéricas:** Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida, transversales por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS; transferibles, para reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias. Son aquellas que permitirán a los jóvenes comprender al mundo e influir en él, continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política (SEP 2008). En el contexto del SNB, las competencias genéricas constituyen el Perfil

del Egresado. De acuerdo al documento *Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, las competencias genéricas son “aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de su vida”.

**B. Competencias disciplinares básicas.** Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Estas competencias integran conocimientos, habilidades, actitudes y se construyen desde la lógica de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber (SEP 2008). Dan sustento a la formación de estudiantes en el Perfil del Egresado, pueden desarrollarse en distintos contextos curriculares y a partir de distintas estrategias educativas y contenidos. Para el aprendizaje permanente implican la responsabilidad de asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita y matemáticas, así como movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste. Las competencias genéricas y las disciplinares básicas están muy ligadas y su vinculación define el MCC. Son las que deben desarrollar todos los estudiantes del bachillerato, representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.

**C.-Competencias profesionales.** Se refieren al campo del quehacer laboral. Definen la capacidad productiva de un individuo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en un determinado contexto de trabajo. Dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil de Egresado. Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo, los preparan con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional. Las competencias

profesionales son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas. Las competencias profesionales se desarrollan y despliegan en contextos laborales específicos y contextos académicos. En el contexto del SNB, sin embargo, las competencias profesionales son similares a las disciplinares básicas en la medida que contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas, al aportar a los estudiantes elementos para desplegarlas. El que un estudiante adquiera una competencia profesional reforzará su dominio sobre una o varias de las competencias genéricas y sus atributos. Una competencia profesional podría ser, “Elabora y ejecuta proyectos de instalación o mantenimiento de redes eléctricas domésticas, de acuerdo al diseño y normas vigentes en la materia”. El que un estudiante adquiera esa competencia reforzaría su dominio de la competencia genérica, “Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos”. De este modo, la formación profesional del estudiante contribuiría a su formación en el Perfil del Egresado del SNB, con lo cual se alcanzaría uno de los objetivos fundamentales de la RIEMS (López, 2011: 27).

### **3.2. Competencias para la Educación Media Superior de México**

Las 11 competencias que se presentan a continuación, conforman el Perfil del Egresado del SNB. Éstas se organizan en seis categorías, con sus respectivos atributos.

#### **A. Se autodetermina y cuida de sí**

1. Se conoce y valora así mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
  - Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
  - Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.

- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
  - Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
  - Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
  - Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
  - Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
  - Participa en prácticas relacionadas con el arte.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
  - Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
  - Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

## **B. Se expresa y comunica**

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



- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

### **C. Piensa crítica y reflexivamente**

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
  - Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
  - Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
  - Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
  - Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
  - Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
  - Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

#### **D. Aprende de forma autónoma**

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
  - Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
  - Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
  - Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

#### **E. Trabaja en forma colaborativa**

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
  - Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
  - Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
  - Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

## **F. Participa con responsabilidad en la sociedad**

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
  - Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
  - Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
  - Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
  - Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
  - Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
  - Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
  
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
  - Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
  - Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
  - Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
- Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente (SEP, 2008).

### **Palabras finales**

En la actualidad, la tendencia en la educación se orienta hacia la creación de modelos flexibles, que permitan afrontar los retos económicos y sociales que implica la *sociedad del conocimiento*. En el marco de la *nueva economía*, la política educativa se orienta hacia una permanente competitividad no solo en su territorio, sino con otras regiones y países del mundo.

Indudablemente el propósito principal de las reformas educativas en el orbe, se encauza a seguir el camino trazado por los países desarrollados en globalizar y reorganizar los sistemas educativos hacia la competitividad y el mercado, conjuntamente con (o bajo los dictados de) los organismos internacionales, encargados de estructurar y gestionar propuestas hacia ese fin.

En esta perspectiva, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este nivel educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco menos desigual.

La RIEMS se presenta como alternativa frente a la problemática de una insuficiencia de la oferta educativa inconexa, dispersa, heterogénea y de una rígida e ineficiente estructura así como, al rezago educativo, la baja cobertura y calidad, la deserción y

reprobación entre otras. Aspectos que reflejan las insuficiencias de este nivel educativo y al mismo tiempo, se constituyen en las principales causas para impulsar dicha reforma, como una política pública sobre una base de concertación institucional. Con ésta se impulsa un proceso de cambio dirigido a dar respuesta a las tendencias globales, que se expresan según el principio de formar en competencias a todos aquellos individuos inscritos en las diversas modalidades educativas que se ofertan y atacar el déficit académico que presenta la educación media superior en el país. Se pretende proporcionar orden, estructura y diversidad académica a la EMS.

Los estudiantes de bachillerato tendrán la oportunidad de formarse en un conjunto de competencias comunes que conforman el sentido y sustento de la RIEMS. Independientemente de la institución a la que ingresen, podrán adquirir las capacidades indispensables para continuar estudios superiores y, si así lo deciden, se capacitarán para incorporarse al mercado de trabajo. El MCC sienta las bases para una formación que, atendiendo la diversidad, elimina los obstáculos para el tránsito de estudiantes entre planteles e incluso subsistemas. La reforma también permite abordar más eficazmente otros problemas graves de la EMS, tales como la proliferación de tipos de oferta diversos. Además, presta atención a procesos indispensables para el adecuado desarrollo del nivel educativo, como la orientación y tutoría, la formación docente, la gestión escolar y la evaluación del sistema.

Esta iniciativa de cambio busca conformar un “marco de organización común” que permita articulaciones, portabilidades e integraciones académicas e institucionales y al mismo tiempo, se fortalezca la capacidad de las entidades educativas para adecuarse a su entorno social, cultural, económico y a las necesidades e intereses de los jóvenes que atiende. Por ello, se persigue implementarla desde diversos niveles: interinstitucional, institucional, escuela y, a nivel del aula, donde uno de los aspectos clave lo constituye la formación y actualización académica del profesor de acuerdo a las necesidades de la EMS.

Se pretende que la EMS se conciba como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades les permitan desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.

No obstante, es importante destacar que la tendencia de la *nueva economía*, es la de una caída en la demanda de trabajadores no capacitados y un aumento significativo en la demanda de trabajadores entrenados y científicos de alto nivel. De ahí la importancia de crear “capital humano” acorde a las exigencias del mundo de hoy. Donde se crean nuevos trabajos que requieren mayores competencias, debido principalmente al impulso dado por la “sociedad del conocimiento”, y aquellos individuos que no cumplan con las expectativas del mercado quedarán fuera. El enfoque por competencias está relacionado con las estrategias de productividad, eficacia, eficiencia y competitividad dada la necesidad de la calidad en el capital humano.

La finalidad última no es conseguir fines económicos para prosperar en niveles de desarrollo global, sino que la educación debe estar orientada hacia un interés emancipador que permita al sujeto una vida libre. Hoy en México la política educativa tiende hacia la flexibilidad, el control de los resultados, de la calidad, etcétera, sin duda, es una política que apunta hacia la competitividad y la competencia económica.

Verdaderas políticas públicas involucran entonces, decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación y la corresponsabilidad social, donde la participación ciudadana es fundamental para la solución de los problemas colectivos. En este sentido, las políticas públicas se pueden concebir como un puente para acercar a la sociedad al gobierno con el fin de lograr un bienestar común para toda la población. Son un instrumento vital para la legitimidad de los gobiernos en la sociedad.

## CAPÍTULO IV

### EL BACHILLERATO EN LAS UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS DE SINALOA Y PUEBLA

#### 1. Introducción

La implementación de la RIEMS en las universidades públicas, ha transcurrido en los dos casos de estudio, sobre dos elementos sobresalientes, además de su carácter público, su distinción de **autónomas**. Desde luego que ello es significativo, lo es no únicamente por lo que el concepto de autonomía representa, especialmente en la relación que las instituciones de educación superior han vivido y experimentan en su relación con la Federación o con los gobiernos estatales; es también por el hecho indiscutible que ha caracterizado a estas dos casas de estudio: la UAS y la BUAP en su desarrollo, la defensa aguerrida de su autonomía desde su obtención y establecimiento en sus respectivas leyes orgánicas, hasta su denodada defensa por las fuerzas progresistas y de avanzada en esas instituciones. Estas dos universidades son quizá las más emblemáticas de la lucha por la defensa de su autonomía en el país.

El movimiento estudiantil y universitario en su conjunto escribió páginas gloriosas de lo que debe ser la lucha por la autodeterminación y autogobierno en sus procesos académicos y de conducción en general. Ello ha sido un elemento central para ganarse el respeto a su vida interna que en términos generales hoy de alguna manera existe, lo cual no omite reconocer intervenciones encubiertas del poder, acompañadas de un evidente debilitamiento de las fuerzas democráticas en su interior.

Tampoco, dicho sea de paso, puede omitirse, como ha observado el ex rector de la UAS, Jorge Medina Viedas, la admiración que suscitan los estudiantes de hoy “que sin temores, audaces, bilingües, van de trotamundos” y abren “los ojos tan tempranamente a otros territorios geográficos y del saber”.

Pero –añade- somos un país de contrastes... “Las universidades son mejores en infraestructura, pero han perdido mucho de lo que eran. Poco, muy poco hicieron para impedir que les robaran autonomía, humanismo, compromiso social.” (*Milenio diario*, 15/12/13).

Aquí agregaríamos que también se ha perdido en estas universidades públicas el espíritu crítico, ejercido desde el conocimiento, así como la capacidad de formular propuestas, sustentadas en el saber académico, para resolver los problemas económicos, políticos, sociales y culturales de sus regiones y del país.

Un apretado diagnóstico en el cual es necesario subrayar lo referido a cuatro aspectos centrales: estudiantes, profesores, currículo y recursos, nos muestra que en efecto, la matrícula estudiantil ha crecido de manera muy importante especialmente en el caso de la UAS (30% en los últimos cuatro años), que se han emprendido alternativas para un mejor ingreso y capacitación de su planta docente, la articulación de procesos curriculares con el objetivo de renovación y puesta al día de planes y programas de estudio, y una lucha permanente por recursos oportunos y suficientes para el cumplimiento de sus tareas. Sin embargo, todo ello no ha sido suficiente para que se produzca también un cambio visible y claro en la formación de sus estudiantes y un egreso con mayor calidad que en el pasado.

De otra parte, si bien en las últimas décadas no se han producido en el plano nacional los burdos atropellos a su desarrollo autónomo, excepción hecha del caso de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), la cual desde 2010 ha sufrido uno de los golpes más arteros a su vida interna por parte del gobierno estatal con la evidente complicidad del poder público federal, y los casos de algunas otras instituciones de educación superior, lo cierto es que en el punto de los recursos y el financiamiento a lo cual tienen pleno derecho todas las instituciones públicas y autónomas, se les siguen regateando, véase si no la insistente y reiterada demanda de la ANUIES en cuanto al establecimiento de un presupuesto multianual para las universidades y centros de educación superior.



Cómo entonces transitará la RIEMS para que los estudiantes egresen con una de verdad mejor calidad en su preparación académica, se desarrolle una planta docente capacitada y con incentivos a su trabajo, y se puedan consolidar procesos de transformaciones académicas en sus currículos; procurando que todo ello se manifieste en el ámbito fundamental: las aulas y laboratorios.

El ingreso y permanencia de los planteles al SNB, previsto por la RIEMS, ha de tener en cuenta que es indispensable modificar de fondo el comportamiento de la Federación hacia las instituciones de educación superior, para que en verdad la infraestructura educativa, los procesos de actualización de sus planes y programas, particularmente en lo que concierne al MCC, establecido por la RIEMS para el bachillerato, avancen y se consoliden.

Ha sido en el marco de su autonomía que las dos universidades objeto de estudio, determinaron su adhesión a la RIEMS, decisión tomada en el máximo órgano de gobierno de ambas, su Consejo Universitario, pero es también en el pleno respeto a su autonomía que el gobierno federal debiera dotarlas, sin regateos ni tardanza, de los recursos a los cuales tienen derecho.

Los bachilleratos pertenecientes a las universidades de Sinaloa y Puebla presentan características particulares, y en algunos aspectos contrastantes, como ocurre respecto a la cobertura en cada una de las entidades; mientras que la EMS ofertada por la Universidad Autónoma de Sinaloa, en el ciclo escolar 2011-2012, registró una matrícula estudiantil de 51 163 alumnos distribuidos en 17 de los 18 municipios con que cuenta el estado, en contraparte la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en el mismo año lectivo, presentó una matrícula constituida por 13 221 estudiantes en sus planteles ubicados en 10 municipios de un total de 217 con que cuenta el estado de Puebla. Otro rasgo que destaca es el que se refiere a la ubicación geográfica de los planteles, en la BUAP todos los planteles de bachillerato se localizan en zonas urbanas, en ciudades y en poblaciones grandes y pequeñas,

mientras que los correspondientes a la UAS están mucho más diversificados, y se encuentran tanto en zonas urbanas como rurales.

Ambas instituciones tienen en común que han sido históricamente emblemáticas y de gran tradición y prestigio en la impartición de educación pública en cada uno de los estados, tanto en el nivel medio superior como en los estudios superiores.

La organización académica del bachillerato en estas dos universidades, otorga una gran importancia a la actividad colegiada y a la participación de sus profesores en academias conformadas por disciplinas de conocimientos, consejos técnicos y organismos regionales para una adecuada coordinación del trabajo docente.

Ambas instituciones adquirieron el compromiso de trabajar por insertar a sus planteles en el SNB, en el periodo escolar 2011-2012 la UAS alcanzó un avance significativo, al lograr que 56 de sus 79 planteles hayan sido evaluados y conseguido su ingreso al SNB, y al finalizar el ciclo 2012-2013 sólo faltaban siete unidades académicas por ingresar para llegar al cien por ciento en el Sistema.

En el caso de la BUAP el panorama es muy distinto, en esta universidad si bien se registran avances en los procesos de formación y capacitación de su personal académico, y se han hecho los cambios pertinentes al plan de estudios del bachillerato en consonancia con el MCC previsto por la RIEMS, al decir de sus autoridades será hasta los primeros meses del ciclo escolar 2013-2014 cuando se solicitará la evaluación que permita el ingreso de sus 16 planteles al SNB.

## **2. El bachillerato en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)**

El bachillerato en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) tiene referencias históricas relevantes que datan de la segunda mitad del Siglo XIX. Durante su desarrollo, ha experimentado una serie de reformas que le han dado su actual configuración. Entre éstas destacan las realizadas durante los años 1982, 1984,

1994, y de manera preponderante las de 2006 y 2009. Las tres primeras, fueron reformas que incidieron de manera directa en la corresponsabilidad de la UAS con la sociedad sinaloense, donde se realizó una reestructuración integral del diseño curricular sustentada en una fase *general*, relacionada con una cultura general básica; y *una especializada*, dirigida a una formación para una carrera profesional, y espacios curriculares para la capacitación para el trabajo, bajo un esquema pedagógico, disciplinar y evaluativo (UAS, 2013: 38).

La reforma de julio de 2006 se diseñó como resultado del seguimiento y evaluación educativa que pusieron de manifiesto la necesidad de adecuar el bachillerato de la UAS a las tendencias seguidas por otros bachilleratos a nivel nacional y marchar hacia un modelo más flexible y adaptado a las exigencias de los jóvenes. En esta perspectiva se transitó hacia un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y bajo un enfoque constructivista, donde se incluyeron estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras, basadas en las nuevas tecnologías de la educación y que contempló al Programa Institucional de Tutorías como un dispositivo de apoyo personalizado a los estudiantes para su formación integral. En 2007 se realizaron algunas adecuaciones al Plan 2006 y se implementó en la totalidad de las Unidades Académicas del Bachillerato a partir del ciclo escolar 2007-2008.

El Plan 2006 se estructuró sobre la base de los siguientes elementos que al mismo tiempo lo diferencian del Plan 1994, quedando como sigue:

- Determinación de diez ejes transversales –que integran las diferentes disciplinas– que abordan problemas emergentes con enfoque globalizador; con énfasis en la formación de valores y actitudes.
- Incremento de la carga semanal lectiva a 30 horas en los tres grados, con el correspondiente incremento en diversas disciplinas.
- Incremento en la carga horaria en *Matemáticas*, y *Comunicación y Literatura*. Se amplía su presencia dentro del tronco común a los seis semestres del plan.
- Reubicación de la *Computación* (Laboratorio de Cómputo) en los dos primeros grados.

- Inclusión de la *Orientación Educativa* como materia en el mapa curricular, con asignación de horas lectivas en los dos primeros grados. A la vez, conserva la modalidad de atención o servicio departamental<sup>22</sup> en los tres grados.<sup>23</sup>
- Reconoce el *Programa Institucional de Tutorías* como una estrategia de apoyo personalizado a los estudiantes, para el logro de su formación integral. Asimismo, como factor para coadyuvar en la elevación de los índices de regularidad académica y de egreso.
- Atención a algunas carencias disciplinarias del mapa curricular a través de la inclusión de asignaturas como: Biología humana y salud, Ecología y educación ambiental, Historia universal contemporánea y Filosofía, en el tronco común. Además, se incrementó un semestre de Lógica. Cabe destacar que el Plan 84 incluía Filosofía; en 1994 se eliminó y en 2006 se incluyó de nuevo ya que, se consideró que la decisión tomada en ese año no favoreció la formación de los alumnos; en consecuencia, se estimó adecuada y pertinente su reincorporación al mapa curricular.
- Perfeccionamiento de los componentes propedéutico y básico en las tres fases del tercer grado, para lograr una mejor articulación con el nivel profesional.

El plan de estudios 2006 se constituye de tres componentes principales que lo sustentan: formación básica, formación propedéutica y formación para el trabajo. Éstos se concretan en dos espacios curriculares o bloques de materias: uno general (tronco común) y otro de preparación específica y orientación vocacional (con tres fases especializadas de carácter optativo).

---

<sup>22</sup> El Currículum del Bachillerato de la UAS, contempla en la descripción del plan de estudios seis áreas articuladas de manera horizontal, las cuales se señalan a continuación: Matemáticas, Comunicación y Lenguajes, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Metodología y Orientación Educativa. Otro elemento que integra el plan de estudios es el Servicio de Apoyo Educativo, que se conforma por los programas siguientes: Institucional de Tutorías, Formación Artístico-Cultural, Formación Deportiva, Servicio Social Estudiantil y Orientación Educativa.

<sup>23</sup> El área de Orientación Educativa representa un componente curricular del Servicio de Apoyo Educativo denominado Programa de Orientación Educativa que se ofrece a los estudiantes en cada una de las Unidades Académicas de Bachillerato. El propósito de esta área, como espacio curricular, está estrictamente ligado a los propósitos del Servicio de Apoyo y consisten centralmente en propiciar en el alumno la construcción del proyecto de vida, a través de promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuyan a la toma de decisión en sus ámbitos académico, personal y profesional (UAS, 2013:151).

En este Plan, el alumno cursa 44 asignaturas de componente básico y ocho de propedéutico; en sí, 52 asignaturas. El total de horas presenciales es de 2 880; de estas, 2 304 corresponden al componente básico (que representa 80% del total de horas) y 576 al componente propedéutico (20% del total). Respecto al Plan 94, el 2006 tuvo un incremento a 416 horas lectivas (*Ídem.* 43-44).

En el diseño curricular la instrumentación de la Orientación Educativa, ofrecía un servicio mixto que combinaba las horas clase y las horas de servicio departamental, a partir del primero al cuarto semestre se les asignaba dos horas por grupo (una hora clase y otra hora de departamento) y al quinto y sexto semestres se les asignó dos horas de servicio departamental (dos hora por grupo). Se pretendía que el orientador tuviera mayor contacto con los alumnos y participara de mejor manera en su integración escolar. Para asignar las cargas académicas de Orientación Educativa se debía cuidar el perfil del orientador, con el objeto de poder operar adecuadamente el nuevo programa.

El Plan 2006 por las intenciones formativas que declara, el modelo educativo que lo sustenta y los enfoques y estrategias didáctico-pedagógicas que propone, coincide en esencia con los de la RIEMS; asimismo, las disciplinas y asignaturas que conforman el mapa curricular responden en gran medida a la concepción curricular de la reforma.

Las asignaturas que cambiaron de denominación para lograr una correspondencia más acorde con sus objetivos y contenidos fueron: “Paradigmas y problemas de Ciencias Sociales” correspondiente al VI semestre de la fase especializada de Ciencias Sociales y Humanidades, se cambió por: “Formación profesional en las Ciencias Sociales” y las asignaturas “Técnicas de estudio” y “Comunicación verbal”, correspondientes al I y II semestres, se cambiaron por: “Comunicación oral y escrita I” y “Comunicación oral y escrita II”.

Tanto los profesores y equipos directivos de las escuelas se incorporaron a un programa de actualización y formación sobre desarrollo curricular (contenidos y

metodologías), desarrollo integral del estudiante (evaluación de trayectorias escolares, tutorías y orientación educativa) y desarrollo de la gestión escolar, que demandó la operación del nuevo plan (UAS, 2007).

Entre los principales beneficios del plan de estudios destacan:

- Acentuación en la orientación educativa y vocacional.
- Atención individualizada mediante el Programa Institucional de Tutorías.
- Integración a actividades co-curriculares.
- Acentuación en materias de comunicación, matemáticas y computación.
- Dominio de lengua extranjera.
- Flexibilidad curricular.
- Integración social a través del servicio social estudiantil.
- Incorporación de ejes formativos transversales, tales como: formación en valores, derechos humanos, educación ambiental, equidad de género, entre otros.

No obstante, y como respuesta a las reformas a la educación media superior ocurridas en el mundo, donde por un lado, el incremento en la escolaridad ha diversificado la matrícula y las escuelas se han visto obligadas a atender a poblaciones cada vez más amplias y con antecedentes desiguales, y la reflexión sobre cuáles deben ser los aspectos comunes de formación que se deben impartir y los objetivos que todos los estudiantes deben alcanzar. Por otro lado, en un buen número de países se han planteado propósitos comunes para todas las escuelas de este tipo, en respuesta a la creciente necesidad de ordenar la totalidad de sus sistemas educativos. Si bien la educación media continúa orientada en dos direcciones, propedéutica y de formación para el trabajo, se ha advertido que el organizar a las escuelas que la ofertan en estructuras aisladas y sin puntos en común es en detrimento de su eficiencia y el desarrollo de capacidades básicas de sus estudiantes. Se han formulado nuevos esquemas de organización que permitan la formación de una identidad bien definida de este tipo educativo a fin que se

puedan definir y perseguir sus objetivos de manera organizada (López Romo, 2011: 52). La tendencia mundial se dirigía hacia la inclusión de las llamadas competencias genéricas o clave en la EMS (ver anexo) y como mecanismo para hacer frente a los vertiginosos cambios que se manifiestan en el campo educativo y laboral.

En esta perspectiva, el plan de estudios 2006 representaba un avance, con respecto al entorno nacional, sin embargo hacía falta desarrollar el enfoque por competencias, por lo que se realizaron algunos ajustes y los programas se reelaboraron de manera progresiva estableciendo una mayor correspondencia entre la concepción teórica y la implementación práctica del currículo y en correspondencia con el MCC planteado por la RIEMS, en el que se sustituye la memorización del conocimiento por el desarrollo de habilidades y competencias que se inició en los bachilleres federalizados, en el ciclo escolar 2009-2010. La meta fue que en 2012 egresara la primera generación de estudiantes pertenecientes a planteles admitidos en el SNB.

Para el caso de las escuelas estatales, y autónomas, fue que la incorporación sería opcional para obtener un lugar en el SNB, al igual que las escuelas privadas, la idea era que poco a poco todas se fueran incorporando. Donde su ingreso a este nuevo sistema, tendría varios beneficios, entre ellos: financiamientos adicionales, mayor capacitación para sus docentes y la certificación del SNB, también permitiría el libre tránsito de estudiantes entre las diversas modalidades del bachillerato en todo el país.

De ahí que la integración del subsistema de nivel medio superior de la UAS a la RIEMS se realizó, respetando el marco legal y de acuerdo a la normatividad establecida por la propia Universidad, por lo que se inició con el ciclo escolar 2009-2010, con el propósito de que el Bachillerato brindara a sus estudiantes la posibilidad de alcanzar un reconocimiento que les diera pertinencia y relevancia a sus estudios. Por lo anterior, fue necesario, realizar cambios y ajustes al diseño curricular del plan y los programas de estudio vigentes, la puesta en práctica y operación de ellos, así como las acciones pertinentes de formación y actualización de la planta docente, para incluir a los profesores en un proceso de apropiación conceptual y la

consecuente instrumentación práctica de los objetivos y principios que sustentan la RIEMS.

El Currículo del Bachillerato UAS 2009<sup>24</sup> se diseñó a partir de la reestructuración del Plan 2006 y de acuerdo a lo planteado para el SNB en los siguientes aspectos: el perfil del egresado, el perfil deseable del docente y los propósitos de las diferentes áreas disciplinares por competencias, así como algunos ajustes al mapa curricular.

Fue necesaria la reelaboración de los 65 programas de las asignaturas con un enfoque por competencias, lo que se realizó en forma progresiva del primero al sexto semestre y en función de la implementación del currículo, donde se realizaron los siguientes ajustes: incremento de una hora lectiva semanal (16 horas al semestre) en las asignaturas de Laboratorio de cómputo I y II, correspondientes al I y II semestre respectivamente. Se cambió la denominación de las asignaturas: Producción de textos (correspondiente al V semestre del tronco común) por Literatura I, y la de Literatura (correspondiente al VI semestre del tronco común) por Literatura II, para lograr una mejor correspondencia con sus objetivos y contenidos y para explicitar su contribución al logro de la segunda competencia genérica (que se refiere a la sensibilidad al arte y apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros) establecida por la RIEMS.

Asimismo se puso en práctica el Programa Integral de Atención a Estudiantes (PIAE)<sup>25</sup> que aborda de manera coordinada las acciones de Orientación Educativa<sup>26</sup>, Tutorías, Servicio Social, Formación Artística y Cultural y Formación Deportiva, con el propósito de potenciar una formación más integral de los estudiantes. En esta

<sup>24</sup> Ver Anexo.

<sup>25</sup> El Programa Institucional de Tutorías (PIT) cobra relevancia y junto con la Orientación Educativa constituyen los dos pilares del PIAE. En la concepción de este plan de estudios la tutoría se convierte en un elemento altamente formativo para el alumno por su contribución a su desarrollo personal, social y académico. Las tutorías son concebidas como una función inherente al trabajo docente, y se enfocan con un compromiso colectivo que implica una profunda revisión de la cultura institucional y su instauración en las prácticas escolares.

<sup>26</sup> El área se integra por cuatro asignaturas: Orientación Educativa I, II, III y IV, que se imparten de manera subsecuente del primero al cuarto semestre, con duración de una hora semanal, y 16 semestrales a nivel clase, y otras 16 horas para servicio departamental en cada semestre. Al conjugar las dos modalidades de intervención, hora-clase y servicio departamental, se pretende fortalecer la atención a la totalidad de los alumnos, así como identificar necesidades específicas, canalizándolos al servicio departamental para brindar un apoyo personalizado (UAS, 2013:151).



perspectiva se decidió conjugar las distintas modalidades de intervención de la Orientación Educativa implementadas en el desarrollo histórico del Bachillerato Universitario: la hora-clase y el servicio departamental, para brindar atención a las cuatro áreas que la integran: orientación institucional, orientación psicopedagógica, orientación preventiva y orientación escolar-profesional (vocacional). De tal forma que del primero al cuarto semestre se les asigna dos horas a la semana por grupo (una hora clase y otra hora de atención departamental) y al quinto y sexto semestres se les asigna dos horas a la semana de servicio departamental (dos horas por grupo). Se establece, que para asignar las cargas académicas de orientación educativa se debe cuidar el perfil del orientador, a fin de que pueda operar adecuadamente con el programa.

El plan de estudios se integra por seis áreas curriculares:

- Matemáticas
- Comunicación y Lenguajes
- Metodología de la Investigación
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales y Humanidades
- Orientación Educativa

Las áreas curriculares de Comunicación y Lenguajes, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, y Metodología de la Investigación, se conforman por diversas líneas disciplinares. En los casos de Matemáticas y Orientación Educativa, se integran por una sola línea disciplinar. De estas áreas curriculares se derivan 65 asignaturas. El estudiante deberá cursar y aprobar 52 de ellas para acreditar el bachillerato. En total son 2912 horas lectivas, 2336 corresponden al componente de formación básica y 576 al propedéutico. El plan de estudios 2009 comprende un total de 300 créditos.

Dentro del mismo plan se contempla el desarrollo de los Ejes Temáticos Transversales, que son responsabilidad compartida de todas las áreas y asignaturas del plan de estudios, así como de los programas que integran los Servicios del Apoyo Educativo.

Tanto los profesores como las autoridades de las Unidades Académicas del Bachillerato y de la Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEP) se incorporan al programa de formación y actualización para dar respuesta a las exigencias de la RIEMS. Con este propósito, se ha propiciado que los profesores cursen el Diplomado en Competencias Docentes de la EMS y los Directores el Diplomado en Competencias Directivas, auspiciados por la SEP-ANUIES, para posteriormente obtener la certificación de competencias docentes o directivas.

La UAS se encuentra desconcentrada académica y administrativamente, para lo cual se organiza en Unidades Regionales distribuidas de manera geográfica en la entidad, en correspondencia con las necesidades y demanda de las regiones y municipios (Tabla 6). Cada Unidad Regional posee una estructura orgánica que tiene, entre otras, la tarea de orientar y regular la vida académica y administrativa de la región correspondiente.

Para esto, cuenta con cuatro Unidades Regionales:

- I. Unidad Regional Norte, con sede en Los Mochis
- II. Unidad Regional Centro Norte, con sede en Guamúchil
- III. Unidad Regional Centro, con sede en Culiacán
- IV. Unidad Regional Sur, con sede en Mazatlán

El bachillerato se organiza desde la DGEP, la cual interactúa con los Directores de los planteles en organismos colegiados que se coordinan por un Director General. Existen cuatro Colegios de bachillerato<sup>27</sup>, correspondientes cada uno a las unidades

---

<sup>27</sup> O también llamados, Colegios Regionales de Bachillerato. Existe uno en cada Unidad Regional y su estructura está conformada por un director de Colegio Regional y los directores de cada Unidad Académica.

regionales en que administrativamente se organiza la UAS. Asimismo, funcionan en pleno como Colegio de Directores Regionales y General<sup>28</sup>.

Las Unidades Académicas de Bachillerato son entendidas como las escuelas preparatorias, incluyendo las extensiones que la conforman. En la actualidad, el Bachillerato de la UAS cuenta con 38 Unidades Académicas y 44 extensiones, para un total de 82 planteles. De las 38 Unidades, 34 desarrollan exclusivamente la modalidad escolarizada y presencial; dos más ofrecen, además de la escolarizada presencial, la semiescolarizada-mixta, y dos sólo la semiescolarizada-mixta.

En el interior de cada escuela, el trabajo colegiado se sustenta en un Consejo Técnico que representa la máxima autoridad de la Unidad Académica, y está constituido por el director de la Unidad, tres consejeros técnicos profesores y tres consejeros estudiantes uno por cada grado. Además, en cada Unidad Académica existe el Consejo Académico, integrado por un representante de cada Academia, que está presidido por el Secretario académico. Las Unidades cuentan con la Sociedad de Alumnos y la Sociedad de Padres de familia. Para todas las preparatorias rigen la Ley Orgánica, el Estatuto General, la reglamentación escolar, el Reglamento de preparatorias y los reglamentos de servicios escolares.

Además, cada escuela diseña y aprueba su reglamento de convivencia escolar y demás reglamentos internos (UAS, 2013:151).

---

<sup>28</sup> La máxima autoridad en la UAS es el H. Consejo Universitario que está integrado por el Rector, quien lo preside, el Secretario General, los Vicerrectores de las Unidades Regionales, los Directores de los Colegios Regionales del Bachillerato, los directores de la Unidades Académicas, un representante profesor por cada Unidad Académica, un representante alumno por cada escuela y un representante de la organización sindical, tanto de académicos como de administrativos.



**Tabla 6**  
**Oferta educativa: Bachillerato Universidad Autónoma de Sinaloa**

Unidad Regional Norte		Unidad Regional Centro Norte		Unidad Regional Centro		Unidad Regional Sur	
Municipio	Preparatoria	Municipio	Preparatoria	Municipio	Preparatoria	Municipio	Preparatoria
<b>Ahome</b>	Ciudad Universitaria Los Mochis	Angostura	Angostura	Culiacán	8 de Julio, El Tamarindo	Mazatlán	Concordia
<b>El Fuerte</b>	Valle del Carrizo	Guasave	Guamúchil	Navolato	8 de Julio ext. Gabino Barreda	El Rosario	Víctor Manuel Tirado López
<b>Choix</b>	El Fuerte	Salvador A.	Guamúchil ext. Las Brisas	La Cruz	Semiescolarizada	Concordia	ext. Aguaverde
	Juan José Ríos	Mocorito	Guasave Diurna	Cosalá	Carlos Marx, Costa Rica	Escuinapa	Escuinapa
	Los Mochis		Guasave Diurna ext. Casa Blanca		Central Diurna		Escuinapa ext. Isla del Bosque
	Ruiz Cortines		Guasave Diurna ext. Corerepe		Central Nocturna		Escuinapa ext. Teacapán
	Ruiz Cortines ext. Cerro Cabezón		Guasave Diurna ext. Mezquite Alto		Emiliano Zapata		Mazatlán
	Ruiz Cortines ext. Bachoco		Guasave Diurna ext. Huitussi		Emiliano Zapata ext. Nocturna		Mazatlán ext. Piaxtla
	Ruiz Cortines ext. Ejido Calderón		Guasave Nocturna		Heraclio Bernal, Cosalá		Antonio Rosales
	San Blas		Guasave Nocturna ext. Palos Verdes		Heraclio Bernal ext. El Espinal		Rubén Jaramillo
	San Blas ext. Constanacia		La Reforma		Hermanos Flores Magón		
	Choix		La Reforma ext. Gato de Lara		La Cruz		
			Lázaro Cárdenas, Mocorito		La Cruz ext. Potrerillo		
			Lázaro Cárdenas ext. Cerro Agudo		Genaro Vázquez Rojas, La Palma		
					Genaro Vázquez Rojas ext. 2 de Octubre		
					Navolato		
					Navolato ext. Sataya		
					Dr. Salvador Allende		
					Sandino		
					Sandino ext. Rafael Buelna Tenorio		
					Vladimir I. Lenin, Eldorado		
					Vladimir I. Lenin ext. El Atorón		
					Vladimir I. Lenin ext. Portaceli		
					Victoria del Pueblo, Aguaruto		

**Fuente:** Universidad Autónoma de Sinaloa. Oferta Educativa: Bachillerato en: <http://transparencia.uasnet.mx/?seccion=3&subseccion=1&ur=4>. Actualización 29/7/2013.

Para cumplir con el compromiso de ingreso al SNB como parte de la RIEMS, el H. Consejo Universitario tomó el Acuerdo 13, del 1 de julio de 2009, por el que se aprobó el *Currículo del Bachillerato UAS 2009*, para su implementación en el primer grado de todas las Unidades Académicas del Bachillerato a partir del ciclo escolar 2009-2010.

Posteriormente, como consecuencia del proceso de seguimiento y evaluación del currículo, el H. Consejo Universitario, en reunión del 28 de enero de 2011, tomó el Acuerdo núm. 415 que modificó este plan de estudios al sustituir tres asignaturas<sup>29</sup> del mapa curricular (Tabla 7), con efecto a partir del ciclo escolar 2011-2012, por considerarlo necesario y pertinente para el logro del perfil del egresado (UAS, 2013: 15-16).

---

<sup>29</sup> Las asignaturas que cambiaron de denominación con efecto a partir del ciclo escolar 2011-2012 fueron: "Técnicas de estudio" correspondiente al I semestre, se propuso la siguiente denominación: "Comunicación oral y escrita I", "Comunicación verbal" correspondiente al II semestre, cambió por "Comunicación oral y escrita II" y "Paradigmas y problemas de Ciencias Sociales" correspondiente al VI semestre de la fase especializada de Ciencias Sociales y Humanidades, se cambió por: "Formación profesional en las Ciencias Sociales" (UAS, 2007).

**Tabla 7**  
**Mapa curricular del Bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 2009.**

		Primer Grado		Segundo Grado		Tercer Grado	
		Semestre I	Semestre II	Semestre III	Semestre IV	Semestre V	Semestre VI
<b>COMPONENTE BÁSICO</b>	<b>MATEMÁTICAS</b>	Matemáticas I (4)	Matemáticas II (4)	Matemáticas III (5)	Matemáticas IV (5)	Estadística (3)	Probabilidad (3)
	<b>COMUNICACIÓN Y LENGUAJES</b>	Comunicación oral y escrita I (3) Inglés I (3) Laboratorio de cómputo I (3)	Comunicación oral y escrita II (3) Inglés II (3) Laboratorio de cómputo II (3)	Comprensión y producción de textos I (4) Inglés III (3) Laboratorio de cómputo III (3)	Comprensión y producción de textos II (4) Inglés IV (3) Laboratorio de cómputo IV (3)	Literatura I (3)	Literatura II (3)
	<b>CIENCIAS NATURALES</b>	Química general (5) Biología básica (5)	Química del carbono (5) Biodiversidad (5)	Mecánica I (5)	Mecánica II (5)	Biología humana y salud (3)	Ecología y educación ambiental (3)
	<b>CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES</b>	Introducción a las Ciencias Sociales y Humanidades (4)	Análisis histórico de México I (4)	Ética y desarrollo humano I (3) Análisis histórico de México II (3)	Ética y desarrollo humano II (3) Realidad nacional y regional actual (3)	Historia universal contemporánea (3)	Filosofía (3)
	<b>METODOLOGÍA</b>	Lógica I (3)	Lógica II (3)	Metodología de la Investigación I (3)	Metodología de la Investigación II (3)		
	<b>ORIENTACIÓN EDUCATIVA</b>	Orientación Educativa I (1)	Orientación Educativa II (1)	Orientación Educativa III (1)	Orientación Educativa IV (1)		
<b>EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES</b>							
<b>COMPONENTE PROPEDEÚTICO FASES DE PREPARACIÓN ESPECÍFICA</b>	<b>CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS</b>					Cálculo I (5) Estática y rotación del sólido (5) Electromagnetismo (5) Dibujo técnico I (3)	Cálculo II (5) Propiedades de la materia (5) Óptica (5) Dibujo técnico II (3)
	<b>CIENCIAS QUÍMICO-BIOLÓGICAS</b>					Cálculo I (5) Electricidad y óptica (5) Química cuantitativa I (5) Bioquímica (3)	Cálculo II (5) Propiedades de la materia (5) Química cuantitativa II (5) Biología celular (3)
	<b>CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES</b>					Formación ciudadana (3) Pensamiento y cultura I (5) Psicología del desarrollo humano I (5) Problemas socioeconómicos y políticos de México (5)	Formación profesional en las Ciencias Sociales (3) Pensamiento y cultura II (5) Psicología del desarrollo humano II (5) Análisis socioeconómico y político de Sinaloa (5)
						<b>Total de créditos: 300</b>	
<b>SERVICIOS DE APOYO EDUCATIVO</b>							
PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA				PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL ESTUDIANTIL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEPORTIVA			
PROGRAMA DE FORMACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL							

Fuente: UAS, 2013: 164.

Con ello, la Universidad Autónoma de Sinaloa refrenda su compromiso de ofrecer un sistema de EMS de calidad orientado a satisfacer las necesidades de desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano que el estado y el país necesitan; asimismo pretende estar abierta a los avances tecnológicos y atender la demanda con equidad y solidez académica, brindar una estructura curricular flexible (UAS, 2009) y tener uno de los mejores bachilleratos del país, a favor de una sociedad cada vez más justa e incluyente y, de manera particular, de la formación integral de los alumnos.

### **3. El bachillerato en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)**

#### **3.1. Elementos históricos**

Los estudios universitarios en Puebla tienen sus orígenes hacia 1578<sup>30</sup>, con la solicitud del cabildo de la ciudad de Puebla al provincial de los jesuitas en la Nueva España, para la fundación de una institución educativa. De larga trayectoria y rica en experiencias, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla adquiere su autonomía en 1956. Como en otras universidades públicas hacia 1935<sup>31</sup> se concretan los estudios preparatorios como parte de la formación universitaria; así, la división de Preparatoria forma parte de la Universidad y conserva el nombre hasta la actualidad.

El artículo 25<sup>32</sup> del Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla establece que *“las unidades académicas de tipo medio superior tendrán por objeto impartir estudios con carácter general, integral y formativo. Se denominan Preparatorias y tienen como responsabilidad formar bachilleres”*.

---

<sup>30</sup>Historia Universitaria <http://www.buap.mx/>

<sup>31</sup>COMISIÓN DE REFORMA DEL BACHILLERATO. Plan de estudios 06. Dirección General de Educación Media Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México, 2007.

<sup>32</sup>Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Título tercero; de la organización académica de la Universidad, Capítulo primero: De las unidades académicas. <http://www.buap.mx/>



En el tiempo transcurrido entre la última década del siglo XX y la primera del XXI, se han realizado tres revisiones y actualizaciones curriculares: el llamado *Programa Académico para una Formación Pertinente en 1999*; el *Plan General de Rediseño Curricular (Proyecto Fénix)*, cuya año aproximado de concreción es 2005; y el *Plan de Estudios 06*, aprobado en el verano de 2007, el cual estuvo vigente hasta 2011, fecha en la que se dio inicio formal a la puesta en marcha del *Plan de estudios 06 por competencias*.

El objetivo general del bachillerato en la BUAP, es “*Formar integralmente egresados con una concepción holística de la realidad, que sean capaces de interpretarla y coadyuvar responsablemente a la transformación del mundo social y natural, así como a la conservación del medio ambiente en beneficio de la sociedad, a partir del carácter formativo, general y propedéutico organizado por áreas del Nivel Medio Superior de la BUAP. Esto se consolidará a través de una educación humanista para la vida, expresada en su actividad cotidiana como ciudadano y en la preparación para el ingreso a estudios de nivel superior*”<sup>33</sup>.

### **3.2. De la cobertura**

Algunos de los elementos que arrojan información valiosa respecto a la cobertura y calidad de una institución educativa son los relativos a los procesos de admisión y permanencia: ¿A quiénes están dirigidos los estudios? ¿Cuáles son las formas para seleccionar a su población estudiantil? ¿Cuál es el perfil y los requisitos de ingreso de los potenciales estudiantes? ¿Cuál es la oferta educativa? ¿Cuáles los criterios para permanecer en la institución y para egresar? ¿La distribución de las escuelas es proporcional a la extensión geográfica y la distribución poblacional?

La población total en el estado de Puebla, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010, es de 5, 779,829 habitantes y su población joven asciende a 1, 557,337 habitantes; de los cuales 604,094 (39%) cuentan entre 15 y 19 años de

---

<sup>33</sup> *Ibidem.* p 23.

edad, es decir, la correspondiente a la potencial demanda de educación media superior.

De esos jóvenes, la SEP<sup>34</sup> informa que al término del ciclo 2010-2011 un total de 233,599 asiste al bachillerato y al nivel profesional técnico; en tanto el bachillerato de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla atiende en los inicios del ciclo escolar 2011-2012, a **13,221**<sup>35</sup> estudiantes, lo que representa un **2%** de la población total de jóvenes en edad de estudiar en el estado de Puebla.

El ingreso al bachillerato de la BUAP se realiza mediante un examen de admisión<sup>36</sup>. La demanda en julio de 2010 fue de aproximadamente 9000<sup>37</sup> aspirantes y en julio de 2011, de 10,000<sup>38</sup>; el ingreso aproximado en esa generación 2010-2011 fue de 4400 alumnos<sup>39</sup>, en tanto que la siguiente fue de 5,180<sup>40</sup>; se estimó un incremento de 7% en la matrícula; en ambos casos se observa una demanda de prácticamente el 100% por sobre la oferta. Al respecto, hay dos observaciones relevantes: una se refiere al hecho de que la matrícula es determinada por la Dirección en el Plan de Desarrollo de la Universidad y de cada Entidad Académica<sup>41</sup>; la otra, llama la atención que el examen de admisión está a cargo del *College Board*, una organización extranjera de evaluación.

<sup>34</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Principales cifras, 2010-2011**. Informe de educación. México, noviembre, 2011. Consultado en: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Estadisticas](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Estadisticas). enero, 2012

<sup>35</sup> Información proporcionada por la Dirección de la Escuela Preparatoria de la BUAP. Diciembre, 2011. vgr. PUEBLA, Anexo 1.

<sup>36</sup> **Prueba PIENSE II, aplicada por el College Board**. *Evalúa los conocimientos de los alumnos en lenguaje verbal y matemático, así como en lengua extranjera y aptitudes para realizar estudios exitosos. Algunos de los ejercicios son de comprensión lectora y redacción indirecta, los cuales se dividen por tiempos de aproximadamente 30 minutos dependiendo de su complejidad de éstos*. GÓMEZ Aguirre, Laura, en: Comunicación Institucional/Boletines/BoletínBuap/2011/Julio 2011/Aspirantes a preparatorias de la BUAP presentaron examen de admisión; y Comunicación Institucional/Boletines/Noticias Importantes/2010 Noticias Importantes/Julio 2010/Realizó BUAP examen de admisión a aspirantes a ingresar a las 14 preparatorias. Consultado en enero, 2012.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> ALFARO Galán, Arturo. *Aplica UAP 10 mil exámenes para ingresar a las prepas; elevará 7% la matrícula*. **En: La Jornada del Oriente**. Consultado en <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2011/07/27/puebla/edu108.php>. Enero, 2012.

<sup>39</sup> Información proporcionada por la Dirección de la Escuela Preparatoria de la BUAP. Diciembre, 2011. vgr. PUEBLA, Anexo 1.

<sup>40</sup> *Ibidem*

<sup>41</sup> Artículo 2º, Título Segundo, De la Admisión, del **Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**. <http://www.buap.mx/>

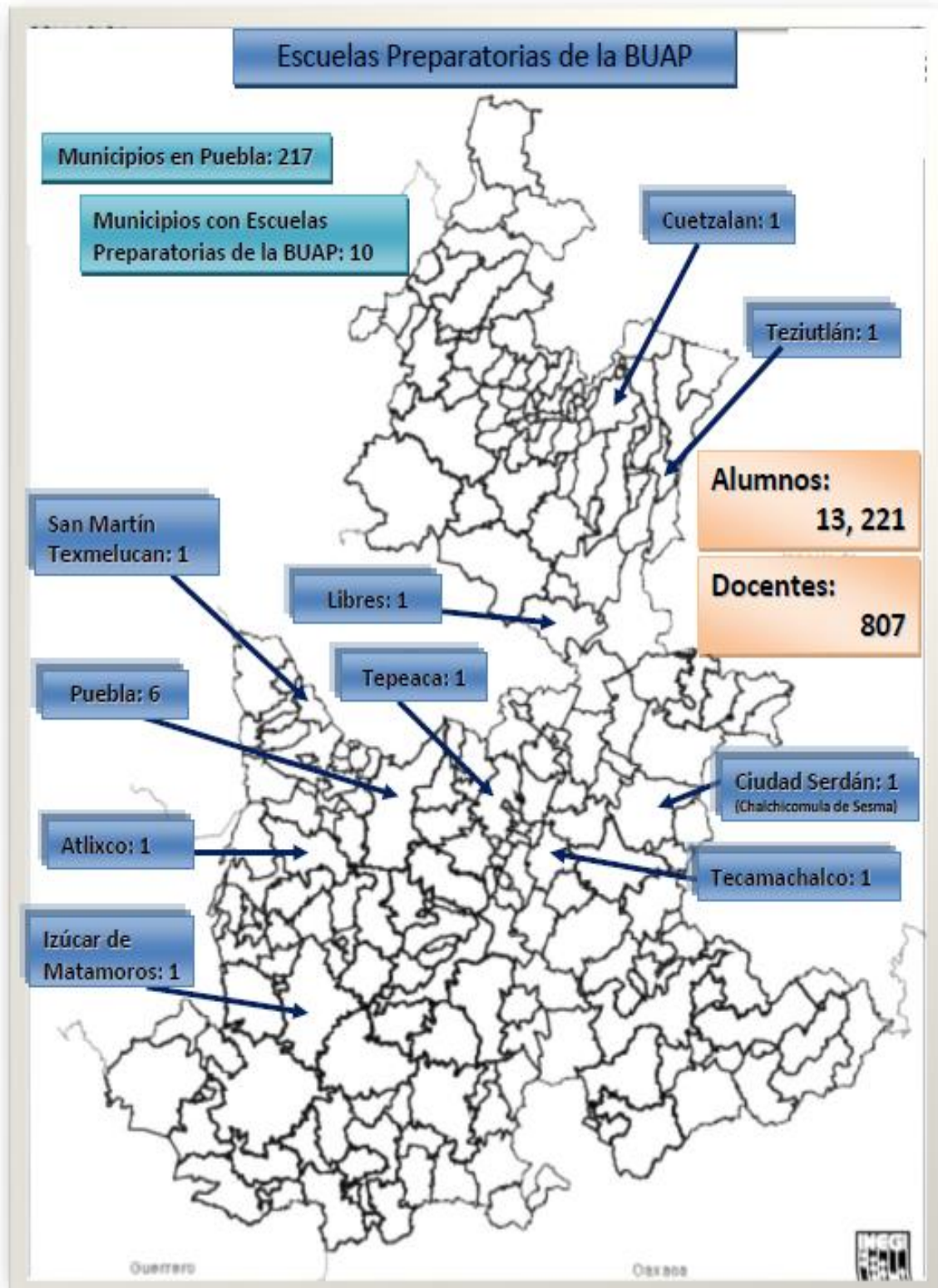
Con relación a la ubicación geográfica de los planteles, es pertinente considerar de inicio que el estado de Puebla<sup>42</sup> tiene una extensión de 34,289.66 km<sup>2</sup>, dividida en 217 municipios.

El bachillerato de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla está conformado por nueve Escuelas Preparatorias (denominadas Unidades Académicas), de las cuales seis tienen una “extensión” o sección, lo que hace un total de 15 planteles distribuidos en 10 (5%) de los 217 municipios; como puede observarse en el mapa siguiente, en el municipio de Puebla se ubican seis de los 15 planteles (40%), lo que da una cobertura geográfica muy limitada en el conjunto del estado.

---

<sup>42</sup> INEGI. México en cifras. Información nacional por entidad federativa y municipios. Censo nacional de población y vivienda y otras fuentes. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=21>. Recuperado en diciembre 2011.

**Fig. 3**  
**Escuelas Preparatorias de la BUAP**



### 3.3. De la organización académico-administrativa

Como toda universidad autónoma, la BUAP tiene como máximo órgano de gobierno al Consejo Universitario; algunas de sus funciones<sup>43</sup> primordiales son:

- *Crear, modificar o suprimir unidades académicas, técnicas y administrativas; así como aprobar, modificar o suprimir los planes y programas académicos de conformidad con el presupuesto.*
- *Aprobar o modificar las políticas y planes generales de desarrollo de la Institución.*
- *Nombrar al Rector, previa auscultación de la comunidad universitaria, en los términos que fije el Estatuto; y conocer de su renuncia o proceder a removerlo por causa grave.*

Las Escuelas y Facultades que integran la Universidad cuentan a su vez, con un Consejo de Unidad Académica<sup>44</sup>, órgano de gobierno considerado la máxima autoridad académica colegiada, como se muestra en los organigramas siguientes. Entre sus facultades están:

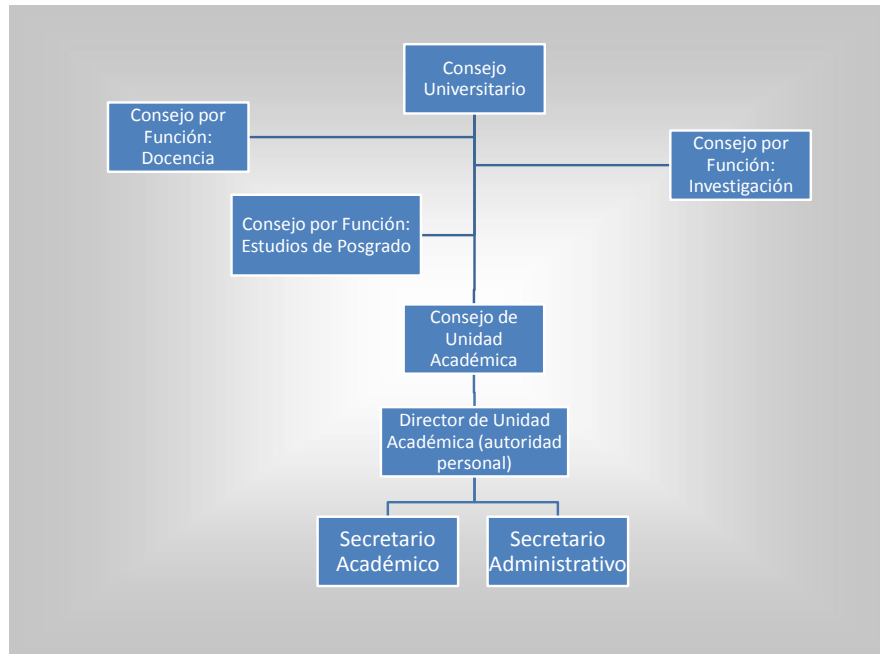
- *Nombrar al director de la Unidad, previa auscultación a la comunidad;*
- *Determinar las necesidades de personal académico;*
- *Formular con apego al Plan General de Desarrollo de la Universidad, el Plan de Desarrollo de la Unidad Académica correspondiente.*
- *Estudiar, formular y actualizar los métodos, planes y programas académicos de su Unidad, fijando los objetivos, actividades, metas, criterios y procedimientos de evaluación de los mismos.*
- *Aprobar el anteproyecto de presupuesto de ingresos y egresos;*
- *Formular el Plan de Superación Académica del personal académico de la Unidad.*

---

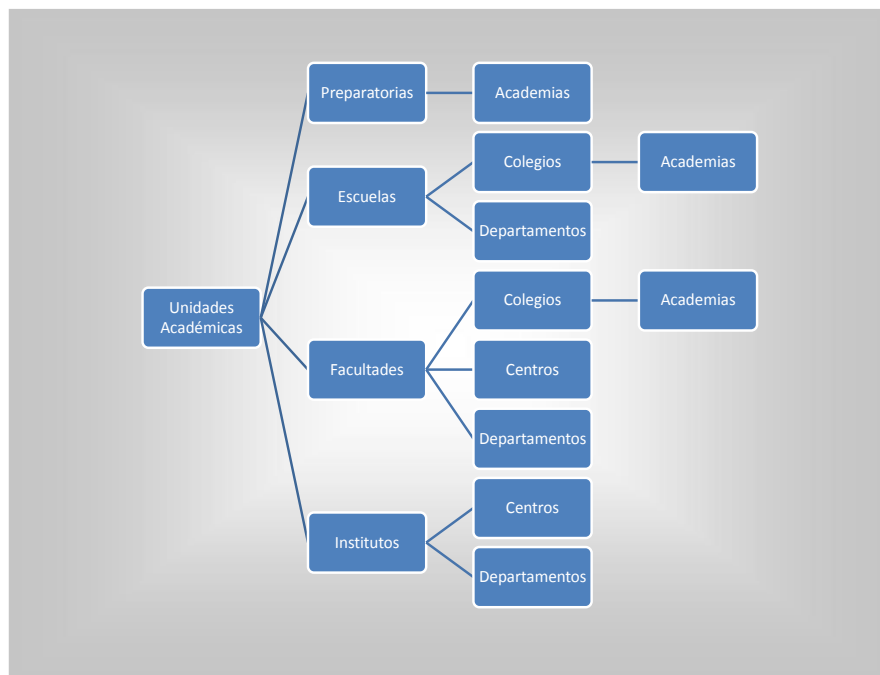
<sup>43</sup>Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Capítulo III, Órganos de Gobierno, artículo 14. <http://www.buap.mx/>

<sup>44</sup>Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Título quinto, Del gobierno y la administración de las Unidades Académicas; Capítulo primero, De los consejos de unidad académica. <http://www.buap.mx/>

**Fig. 4**  
**Organización académica de la BUAP**



**Fig. 5**  
**Organización académica de la BUAP**



El cuerpo directivo de cada Escuela Preparatoria o Unidad Académica está conformado por el Director (autoridad unipersonal), el Secretario Académico y el Secretario Administrativo. En el ámbito de los órganos colegiados existen en cada Unidad Académica, las Academias<sup>45</sup> las cuales tienen carácter deliberativo y propositivo; se organizan en las siguientes disciplinas: Arte, Biología, Cultura Física, ESEM, Lenguaje, Filosofía, Física, Historia Universal, Historia de la Sociedad Mexicana, Informática, Inglés, Matemáticas, Psicología y Química.

### 3.4. Planes de Estudio del Bachillerato de la BUAP

Al revisar los antecedentes del bachillerato de la BUAP, se observa que ha tenido una intensa transformación curricular: en 1986 se modificó la duración del plan de estudios, de dos a tres años, con la participación de los docentes en 1994 se concluyó el *Plan de Diseño Curricular del Bachillerato Universitario* (Proyecto Fénix), cabe anotar que en esta etapa se contrató a una institución extranjera<sup>46</sup> para desarrollar un nuevo modelo curricular; posteriormente, en 1996 se concretó un nuevo cambio denominado *Plan General de Rediseño Curricular*<sup>47</sup>.

En 2005, el nivel medio superior de la BUAP inició un nuevo proceso de revisión curricular; esta experiencia estuvo marcada por la participación de los docentes en el trabajo colectivo de reflexión acerca del quehacer académico. Estos trabajos se realizaron en el marco del programa *Construcción del Proyecto Participativo del Modelo Académico y Educativo (COPAMAE) "Minerva"*<sup>48</sup> de la BUAP, el cual consistió en un ejercicio de discusión acerca de las transformaciones esenciales para que el modelo educativo y académico de la universidad diera *respuesta eficaz y pertinente a los requerimientos de un acelerado avance del conocimiento, la interdependencia y la pluralidad cultural*. El resultado para el bachillerato fue el *Plan de Estudios 06*, el cual se puso en marcha en el ciclo escolar 2007-2008.

<sup>45</sup> **Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.** Título tercero; de la organización académica de la Universidad, Capítulo primero: De las unidades académicas. <http://www.buap.mx/>

<sup>46</sup> *Instituto de Investigaciones Educativas de Massachusetts (INCRE)*

<sup>47</sup> **Plan de estudios 06 (2007).** Dirección General de Educación Media Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. verano 2007. pp. 13-17

<sup>48</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. **Modelo Universitario Minerva (MUM). Documento de integración.** Puebla, 2007. P. 7

### **Estructura y organización curricular del Plan de Estudios 06 (2007)**

Los estudios del bachillerato de la BUAP de acuerdo al *Plan de Estudios 06 (2007)* tienen una duración de tres años. Se imparte en cursos anuales organizados en dos niveles: Tronco Común y Propedéutico; las asignaturas se agrupan en cinco áreas: Humanidades, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Matemáticas, Ciencias Sociales. A continuación se hace una descripción sintética de los rasgos que caracterizan el Plan de estudios 06 (2007), aprobado por el Consejo Universitario de la BUAP en 2007<sup>49</sup>, el cual estuvo vigente hasta el momento de la transformación curricular que se inició como producto de la RIEMS.

La estructura del documento del plan de estudios se compone de los siguientes elementos:

1. Antecedentes:
  - a. Ubica al bachillerato en el contexto de las tendencias mundiales de la educación, de la educación media superior en México y en el contexto de la BUAP.
  - b. Reconoce y retoma las experiencias que precedieron al Plan de Estudios 06 (2007).
  - c. Justifica las transformaciones curriculares en ese marco.
2. Marco legal: se establece un marco de fundamentos legales que dan sustento a la propuesta educativa.
3. Filosofía: se exponen los principios filosóficos que orientan la propuesta educativa y se pretende que se asuman en cada uno de los elementos y niveles del currículum.
4. Se declaran la *Misión* y *Visión* del bachillerato universitario.
5. Caracteriza el *Perfil* que debieran tener los aspirantes a ingresar.
6. Establece el *Perfil de Egreso* que se busca lograr.
7. Se explicita el *Perfil del Docente* requerido para el modelo educativo de la BUAP.
8. Precisa los objetivos del Plan de Estudios.

---

<sup>49</sup>Óp. Cit. **Plan de estudios 06 (2007)**, pp. 24-49.



9. Describe las características del Plan 06 (2007): su organización por niveles y áreas, las asignaturas que lo integran, las orientaciones disciplinarias y didácticas, etcétera. Se incluye también, la descripción sintética del programa de cada asignatura.
10. Incluye el Mapa curricular y su descripción.

En el Plan de Estudios 06 (2007) del nivel medio superior de la BUAP se declara fundamentar legalmente la propuesta educativa en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General del Educación, la Ley y el Estatuto Orgánico de la BUAP<sup>50</sup>.

Declara caracterizarse por una concepción filosófica humanista de la educación el Nivel Medio Superior; de esta concepción se desprende a su vez, la concepción del *“...ser humano como un ser bio-psico-social... inserto en una compleja red de relaciones simbólicas y ecológicas, de acuerdo con los aportes de la ciencia actual: un eco-humanismo crítico*. En consecuencia, se asume el bachillerato universitario como *una opción que les brinda... [a los adolescentes] los espacios de reflexión para que se conozcan y reconozcan, obtengan los conocimientos, los valores éticos y estéticos que les lleven a enfrentar la problemática de su entorno...”*<sup>51</sup>.

Destaca en la misión expresada (formar bachilleres), el carácter propedéutico (*acceder a estudios superiores*) y la educación como medio para una inserción social responsable y comprometida (*una vida más plena fundamentada en valores conscientemente asumidos, como miembros responsables y comprometidos con ellos mismos, con su sociedad y con el medio ambiente*<sup>52</sup>).

El plan de estudios expresa en el perfil de ingreso, los rasgos que caracterizan a los alumnos que ingresan al bachillerato y precisa los requisitos de ingreso:

- a) jóvenes provenientes de diferentes medios socioculturales,

---

<sup>50</sup> Ibidem. p 18

<sup>51</sup> Ibidem. pp. 18-19

<sup>52</sup> Ibidem. p 19

- b) han concluido sus estudios de enseñanza básica en diversas modalidades educativas,
- c) pluralidad de niveles de maduración, niveles de conocimientos, habilidades y actitudes ante la vida,
- d) la edad fluctúa principalmente entre los 14 y 16 años de edad.
- e) No se establece límite de edad para el ingreso.
- f) Cubrir los requisitos establecidos en la convocatoria correspondiente.

Los requisitos de ingreso<sup>53</sup>, además de realizar el procedimiento administrativo y cubrir el pago correspondiente, son:

- Estudios concluidos de secundaria con promedio mínimo de 7 para aspirantes provenientes de instituciones educativas del estado de Puebla; 8 para aspirantes provenientes de instituciones educativas de otros estados de la República Mexicana o de otros países.
- Presentar el examen de admisión.
- Obtener un mínimo de 550 puntos en el examen de admisión para ser “candidato a la selección”.

El plan de estudios 06 (2007) propone, como perfil de egreso para los alumnos que han concluido sus estudios de bachillerato, la posesión de “...*conocimientos, habilidades, actitudes y valores...*” que dan como resultado “...*un conocimiento y comprensión de sí mismos, una formación académica que les ha familiarizado con los avances científicos y tecnológicos, que les permite una visión interdisciplinaria e integral que los hace sensibles a la problemática presente en los ámbitos social, económico, político, ético, estético y ecológico, que los prepara para su ingreso al nivel superior; capaces de interactuar en equipo con una actitud fraterna, libre, justa,*

---

<sup>53</sup> Artículo 7°, Título Segundo, **De la Admisión, del Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.** <http://www.buap.mx/> y **Requisitos para nuevo ingreso a preparatoria.** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla dirección de Administración Escolar. [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/wb/EDUCATIVA/requisitos](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/requisitos)

*pacífica, tolerante y de respeto a la pluralidad...*<sup>54</sup>. Destaca en este planteamiento la clasificación de las esferas de desarrollo que persiguen los estudios de bachillerato (*conocimientos, habilidades, actitudes y valores*).

La BUAP ofrece en el plan de estudios de bachillerato, una conceptualización del docente con base en los lineamientos del *Modelo Académico y Educativo Minerva*, el cual constituye la integración de la concepción de Universidad en cada uno de los niveles que la conforman y en todos sus aspectos: de ideario, filosófico, académico, curricular, de gestión, etcétera. A partir de este documento rector, se conceptualiza al docente del nivel medio superior como:

- a) *“...Un profesional que actúa como promotor, organizador y mediador potencial del desarrollo integral del estudiante.*
- b) *Un docente que cuenta con una preparación afín al área de conocimiento que impartirá y una preparación didáctico-pedagógica para ser capaz de diseñar y propiciar ambientes de aprendizaje.*
- c) *Un académico que, respetando las características individuales del estudiante, promueve la construcción del conocimiento, la integración social y la capacidad de adaptación. a diversos ambientes para la transformación de la realidad social.*
- d) *Un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios determinados, como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes.*
- e) *Un promotor que, a través de actividades conjuntas e interactivas, propicia zonas de construcción para que el estudiante se apropie de conocimientos estructurados en las actividades escolares, siguiendo una dirección intencionalmente determinada.*
- f) *Un docente que trabaja para establecer una relación respetuosa y empática con los estudiantes y cuya actividad queda definida por las necesidades y potencialidades de los mismos y que, por ello, utiliza sus recursos personales para poner a disposición de los estudiantes sus experiencias y conocimientos.*

---

<sup>54</sup>Óp. Cit. **Plan de estudios 06**. Dirección General de Educación Media Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. pp. 20-21

g) *Un académico cooperativo y autocrítico en los grupos colegiados a los que pertenece...*<sup>55</sup>

Destacan en este perfil del docente, rasgos como la formación disciplinaria “*afín al área de conocimiento que impartirá*”, la preparación didáctico-pedagógica, la necesidad de contextualizar el ejercicio docente, el carácter de guía y promotor del proceso de aprendizaje, la actitud de autocrítica y colaboración.

La propuesta educativa de organización del conocimiento en materias se divide en principio, en dos niveles: el *tronco común* y el *propedéutico*. A su vez, el tronco común agrupa cinco áreas: Humanidades, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Matemáticas y Ciencias Sociales. Como se observa en la Tabla 8, que ofrece una visión gráfica de la organización curricular, la mayor carga académica por horas cursadas se concentra en el área de lenguaje y por asignaturas cursadas en el área de humanidades; por el contrario, la menor carga académica por horas cursadas es ciencias sociales, y por número de asignaturas son ciencias sociales y ciencias naturales. Una característica notable es que el tronco común abarca incluso el tercer año, lo cual significa que los alumnos cursan materias obligatorias los tres años que duran los estudios del nivel.

El nivel propedéutico se organiza en cuatro áreas con una agrupación ligeramente diferente: al área de ciencias naturales se agrega el ámbito de la salud y en lugar de ciencias matemáticas, se incluye un área de *ingenierías*. Se observa que no se incluyen materias propedéuticas en las áreas de lenguaje y matemáticas; aunque de esta última, las materias de cálculo y estadística son excluyentes, es decir, se estudia una u otra. Asimismo, se incluye una materia “propedéutica interdisciplinaria”, de la cual no queda claro el criterio para que los alumnos la cursen.

El nivel propedéutico tiene como función introducir al estudiante en los conocimientos básicos del área que corresponda a la carrera de su elección. El alumno elige –para

---

<sup>55</sup> *Ibidem* pp. 21-22

el tercer año-, un área de la cual cursa obligatoriamente dos materias y una tercera de la misma área o de cualquiera de las otras.

**Tabla 8**  
**Plan de estudios 06 (2007) de nivel medio superior de la BUAP**  
**Organización de las Asignaturas por nivel y grado**

Área	Nivel Tronco Común			Nivel Tronco propedéutico	Total de asignaturas y horas por área Obligatorias (optativas)
	1 <sup>er</sup> año	2 <sup>o</sup> año	3 <sup>er</sup> año	3 <sup>er</sup> año	
<b>Humanidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología y Desarrollo Humano</li> <li>• Filosofía</li> <li>• Cultura Física I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación Educativa, vocacional y profesiográfica</li> <li>• Arte</li> <li>• Cultura Física II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura Física III</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemología</li> <li>• Psicología y competencias exitosas</li> <li>• Arte y Diseño</li> </ul>	7 (3)
<b>Horas/ semana</b>	9	9	2	6	20 (6)
<b>Lenguaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje</li> <li>• Lengua Extranjera I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje e Investigación</li> <li>• Lengua Extranjera II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura</li> <li>• Lengua Extranjera III</li> </ul>		6 (0)
<b>Horas/ semana</b>	9	9	9		27 (0)
<b>Ciencias Naturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física</li> </ul>		3 (0)
<b>Horas/ semana</b>	6	6	6		18 (0)
<b>Ciencias Naturales y de la salud</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación ambiental para la salud</li> <li>• Bioquímica</li> <li>• Temas selectos de biología</li> </ul>	(3)
<b>Horas/ semana</b>				6	(6)
<b>Ciencias Matemáticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas I</li> <li>• Informática I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas II</li> <li>• Informática II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estadística</li> <li>• Cálculo</li> <li>• Informática III</li> </ul>		6 (0)
<b>Horas/ semana</b>	6	6	6		18 (0)
<b>Ingenierías</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física para ingenierías</li> <li>• Química para ingenierías</li> <li>• Temas selectos de física</li> </ul>	(3)
<b>Horas/ semana</b>				6	(3)
<b>Ciencias Sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia universal moderna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia de la sociedad mexicana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Economía y sociedad mexicana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción al derecho y las ciencias políticas</li> <li>• Introducción a las ciencias económico administrativas</li> <li>• Introducción a las ciencias sociales</li> </ul>	3 (3)
<b>Horas/ semana</b>	4	4	4	6	12 (6)
<b>Propedéutica interdisciplinaria</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento creativo y espíritu emprendedor</li> </ul>	0 (1)
<b>Horas/ semana</b>				2	0 (2)
<b>Horas/ semana por año</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>27</b>	<b>6</b>	
<b>Asignaturas por año</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>25 (3)</b>

Se exponen en el documento del plan de estudios, como características académicas<sup>56</sup>:

- *En todas las asignaturas se propone como objetivo fortalecer la formación en valores, desde la especificidad de la materia de estudio.*
- *Se incorporan ejes transversales en el plan de estudios, lo cual pretende posibilitar la concreción de la inter, trans y multidisciplinariedad: es decir, se hace necesario que el trabajo por asignaturas separadas se amplíe, a partir de temáticas comunes; que la función docente se realice por academias de área, constituyendo cuerpos colegiados más amplios que las academias por asignatura.*
- *Se sistematizan las asesorías y las tutorías académicas, con el propósito de propiciar una superación cualitativa del proceso educativo en el bachillerato universitario, elevando su nivel académico y reduciendo los índices de reprobación, deserción y rezago escolar.*
- *Se retoma la evaluación integral, concebida como un proceso que incluye la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa, tendente a la formulación de juicios de valor acerca del proceso educativo y sus resultados.*

Cabe señalar que en el Artículo 14°, Título Tercero, De la Inscripción, del *Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, se estipula la asignación de un tutor académico a cada alumno inscrito.

El plan de estudios explicita la **Metodología didáctica**<sup>57</sup> que orienta el proceso educativo. En ese sentido, se *constituye al constructivismo sociocultural como el fundamento en cuanto a la concepción del aprendizaje y enseñanza* y se pone el acento en el alumno, al cual se le concibe como el *constructor o re-constructor del conocimiento con la ayuda del profesor*. De esa manera, también se estipula partir de

---

<sup>56</sup>Óp. Cit. **Plan de estudios 06 (2007)**. Dirección General de Educación Media Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. p 24

<sup>57</sup> *Ibidem*.

las *concepciones iniciales del estudiante [...] para construir el conocimiento*. Se ubica esta metodología didáctica en el marco del *Modelo Universitario Minerva*, en el cual se enfatiza el “*aprender a desaprender*”; es decir el desarrollo de la capacidad de *criticar las propias concepciones, además de “los cuatro pilares” de la educación: Aprender a conocer, hacer, ser y convivir*. Se reconoce asimismo, al *conocimiento como construcción colectiva* y la consecuente necesidad de *contextualizar el aprendizaje en comunidades de práctica y no limitarlo al salón de clases, por lo que se enfatiza el aprendizaje colaborativo y la cooperación*.

En general, los rasgos escolares que conforman y delimitan esa estructura curricular son<sup>58</sup>:

1. La inscripción es anual.
2. En el primero y segundo año se cursa un total de nueve asignaturas obligatorias por año y los alumnos tienen una carga horaria de 34 horas semanales. En el tercer año se cursa un total de siete asignaturas obligatorias y tres asignaturas optativas, lo cual hace un total de diez; los alumnos tienen una carga horaria de 33 horas semanales, es decir, un menor número de horas por asignatura.
3. Los créditos obligatorios que debe cubrir el alumno son 181 de 217, con un total de 28 asignaturas de 38 que incluye el Plan de Estudios.
4. Prevé un sistema de equivalencias para efectos de validación o revalidación de asignaturas de otros subsistemas.
5. El tiempo mínimo para concluir los estudios es de tres años y el máximo es cuatro.
6. La estructura curricular del Tronco Común impide adelantar materias.
7. El Plan considera como asignaturas seriadas las correspondientes a Matemáticas y Lengua extranjera.

---

<sup>58</sup>Reglamento de Procedimientos y Requisitos para admisión, permanencia y egreso de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Aprobado por el H. Consejo Universitario en Sesión Extraordinaria de fecha 27 de mayo de 1998. Y Óp. Cit. **Plan de estudios 06 (2007)**. Dirección General de Educación Media Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

8. La evaluación final por cada asignatura se hace a través de un examen ordinario y en caso de reprobalo el alumno tiene una segunda oportunidad a través de examen extraordinario.

En la Tabla 9 se presenta una síntesis de la concepción de las áreas del conocimiento y las asignaturas, en la propuesta curricular de la BUAP. Como se observa, en este caso no hay una distinción de áreas entre el tronco común y el nivel propedéutico.

**Tabla 9**  
**Plan de estudios 06 (2007) del nivel medio superior de la BUAP**  
**Organización de las áreas y las asignaturas<sup>59</sup>**

Área	Descripción del área	Objetivos	Materias	
			Nivel Tronco Común	Nivel Tronco propedéutico
<b>Humanidades</b>	Analiza, desarrolla, construye y transforma la cultura, la integración y la formación del ser humano desde una perspectiva inter, multi y transdisciplinaria	Contribuir a la formación de un sujeto humanista que al interrelacionarse sensible y activamente con su contexto, desde una perspectiva socio constructivista, reflexiva, crítica y creativa, amplíe su comprensión del mundo, aceptándose a sí mismo, dispuesto física y psicológicamente a desarrollar una vida sana y actuar en la transformación cultural y social del ser humano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología y Desarrollo Humano</li> <li>• Orientación Educativa, vocacional y profesigráfica</li> <li>• Filosofía</li> <li>• Arte</li> <li>• Cultura Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemología</li> <li>• Psicología y competencias exitosas</li> <li>• Arte y Diseño</li> </ul>
<b>Lenguaje</b>	Contribuyen a la comprensión de la ciencia con propósitos de formación cultural e integral del sujeto de aprendizaje. Se considera al lenguaje como el conjunto de manifestaciones comunicativas de orden verbal, no verbal e iconográfico. Parte de su premisa esencial: el lenguaje tiene carácter universal, ya que incluye la comunicación humana y con su medio, lo que permite reconocer las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, donde el lenguaje funciona como herramienta para establecer conceptos y categorías del mundo.	Analizará procesos comunicativos y de investigación para comprender y reflexionar sobre la lengua materna y extranjera (inglés), mediante el uso de textos académicos, orales y escritos, desarrollando posturas éticas en su entorno social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje</li> <li>• Lengua Extranjera I</li> <li>• Lenguaje e Investigación</li> <li>• Lengua Extranjera II</li> <li>• Literatura</li> <li>• Lengua Extranjera III</li> </ul>	

<sup>59</sup>Op. Cit. **Plan de estudios 06 (2007)**. Dirección General de Educación Media Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. pp. 25-54



Área	Descripción del área	Objetivos	Materias	
			Nivel Tronco Común	Nivel Tronco propedéutico
<b>Ciencias Naturales</b>	Es el campo resultante del estudio de la naturaleza a partir del análisis de la composición y transformación de la materia, de la vida y del movimiento en un trasfondo de relaciones sociales determinadas que ha dado lugar a la Física, Química, Biología, Matemáticas e Informática.	Promover el aprendizaje significativo de fenómenos, datos, conceptos, construcción de modelos y principios, así como el desarrollo de habilidades cognitivas y de razonamiento científico, habilidades experimentales y de resolución de problemas, leer y escribir con el propósito de acercarse a la ciencia, interpretación de códigos y registros específicos y la construcción de una imagen de la ciencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física</li> <li>• Química</li> <li>• Biología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación ambiental para la salud</li> <li>• Bioquímica</li> <li>• Temas selectos de biología</li> <li>• Física para ingenierías</li> <li>• Química para ingenierías</li> <li>• Temas selectos de física</li> </ul>
<b>Ciencias Matemáticas</b>	Es el resultado de la conjunción de las matemáticas y la informática, por cuanto ésta es un desarrollo enormemente diversificado a partir de un código matemático binario. Siendo la informática resultado de una reunión de ciencias con múltiples aplicaciones, muchas de las cuales facilitan el tratamiento matemático de problemas, se ha decidido reunir estos campos en un área común	Aprender los contenidos básicos de carácter cognitivo procedimental y actitudinal, característicos del álgebra elemental y la geometría plana, tanto de la euclidiana como de la cartesiana. Utilizar de manera eficiente software de procesadores de texto, Internet y presentaciones digitales, así como hoja de cálculo en el nivel reproductivo-aplicativo para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana que implican el razonamiento matemático. Diseñar algoritmos a partir de los principios básicos de la programación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas I</li> <li>• Matemáticas II</li> <li>• Estadística</li> <li>• Cálculo</li> <li>• Informática I</li> <li>• Informática II</li> <li>• Informática III</li> </ul>	
<b>Ciencias Sociales</b>	Contribuye a la construcción del andamiaje sobre el que el estudiante podrá elaborar y reelaborar, desarrollar, distinguir y adquirir sus conocimientos, aptitudes, valores cívicos, éticos y humanistas durante su formación.	Valorar los procesos económicos, políticos y sociales del desarrollo histórico, vinculando las particularidades nacionales con el contexto mundial, para tener mayor conciencia y responsabilidad social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia universal moderna</li> <li>• Historia de la sociedad mexicana</li> <li>• Economía y sociedad mexicana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción al derecho y las ciencias políticas</li> <li>• Introducción a las ciencias económico administrativas</li> <li>• Introducción a las ciencias sociales</li> </ul>

## Estructura y organización curricular del Plan de Estudios 06 por competencias (2011)

Los estudios del bachillerato de la BUAP de acuerdo al *Plan de Estudios 06 por competencias* tienen una duración de tres años. Se imparte en cursos anuales organizados en dos niveles: Tronco Común y Propedéutico; las asignaturas se agrupan en cuatro campos: Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Ciencias Experimentales y Matemáticas (Tabla 10). Se ofrece a continuación, una descripción sintética del Plan de estudios 06 por competencias (2011), presentado en

el verano de 2011<sup>60</sup>, para su aplicación a partir de la Generación 2011-2014, el cual fue resultado de la transformación curricular que se inició como producto de la RIEMS.

La estructura del *Plan de estudios 06 por competencias (2011)*, se compone de los siguientes elementos:

1. Antecedentes:
  - a. Ubica al bachillerato en el contexto de las tendencias mundiales de la educación, de la educación media superior en México y en el contexto de la BUAP.
  - b. Reconoce y retoma las experiencias que precedieron al Plan de Estudios 06 por competencias (2011).
  - c. Justifica las transformaciones curriculares en el marco de la RIEMS.
2. Marco legal: se establece un marco de fundamentos legales que dan sustento a la propuesta educativa; en él se incluyen como referentes los *Acuerdos Secretariales de la RIEMS 442, 444, 445, 447 y 449*.
3. Filosofía: se exponen los principios filosóficos que orientan la propuesta educativa y se pretende que se asuman en cada uno de los elementos y niveles del currículum.
4. Se declaran la *Misión y Visión* del bachillerato universitario.
5. Caracteriza el *Perfil* que debieran tener los aspirantes a ingresar.
6. Establece el *Perfil de Egreso* que se busca lograr.
7. Se explicita el *Perfil del Docente* requerido para el modelo educativo de la BUAP.
8. Precisa los objetivos del Plan de Estudios 06 por competencias (2011) en un apartado que denomina "*Alcances curriculares*". Asimismo, se hace una reflexión acerca de las aportaciones de esta propuesta curricular.

---

<sup>60</sup>Plan de estudios 06 por competencias. *Nivel medio superior (2011)*. Dirección General de Educación Media Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Verano 2011.

9. Describe las características del Plan 06 por competencias (2011): su organización por niveles y campos disciplinares, las asignaturas que lo integran, las orientaciones disciplinares y didácticas, etcétera.
10. Se presenta una descripción sintética del programa de cada asignatura.
11. Incluye el Mapa curricular y su descripción.
12. Se agrega la propuesta “*Secciones internacionales bilingües*”, referida a la inclusión de una segunda lengua extranjera.

En el *Plan de Estudios 06 por competencias (2011)*, del nivel medio superior de la BUAP se refrenda como marco legal de la propuesta educativa, el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley y el Estatuto Orgánico de la BUAP<sup>61</sup> y se agrega como referentes los *Acuerdos Secretariales de la RIEMS 442, 444, 445, 447 y 449*.

Se mantiene la concepción filosófica humanista que orienta la formación en la BUAP y exige a su bachillerato, regirse por un humanismo crítico. Considera al ser humano “*como un ser bio-psico-social y, por tanto, inserto en una compleja red de relaciones sociales, simbólicas y ecológicas, de acuerdo con los aportes de la ciencia.*” En esta nueva propuesta, se reconoce al bachillerato como un espacio de formación de competencias, de aprendizaje para toda la vida y como finalidad, el ejercicio de una ciudadanía “*consciente y solidaria*”<sup>62</sup>.

Se destaca nuevamente en la misión expresada, de formar bachilleres, el carácter propedéutico (*acceder a estudios superiores*) y la concepción de educación como medio para una inserción social responsable y comprometida. Se agrega el concepto de formación para una “*ciudadanía responsable*”; se sustituye el compromiso con el “*medio ambiente*” por el compromiso con el “*planeta*”, y se agrega “*desplegar las competencias señaladas en el Marco Curricular Común*”<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> *Ibidem.* p 12

<sup>62</sup> *Ibidem.* p 13

<sup>63</sup> *Ibidem.* p 13

El *Plan de Estudios 06 por competencias* (2011) expresa en el perfil de ingreso, los rasgos que han de caracterizar a los alumnos que ingresen al bachillerato en función de una evaluación (examen) con base en el desarrollo de competencias<sup>64</sup> estipuladas en el plan de estudios del ciclo de educación básica:

- a) *Competencias para el aprendizaje permanente*
- b) *Competencias para el manejo de la información*
- c) *Competencias para el manejo de situaciones*
- d) *Competencia para la convivencia y competencias para la vida en sociedad*

También se espera que los aspirantes manejen “*los conocimientos básicos en las diferentes áreas, necesarios para el desenvolvimiento en el Nivel Medio Superior*”. Los requisitos de ingreso<sup>65</sup>, además de realizar el procedimiento administrativo y cubrir el pago correspondiente, son:

- Estudios concluidos de secundaria con promedio mínimo de 7 para aspirantes provenientes de instituciones educativas del estado de Puebla; 8 para aspirantes provenientes de instituciones educativas de otros estados de la República Mexicana o de otros países.
- Presentar el examen de admisión.
- Obtener un mínimo de 550 puntos en el examen de admisión para ser “candidato a la selección”.

El *Plan de Estudios 06 por competencias* (2011) refrenda la enunciación general del perfil de egreso para los alumnos que han concluido sus estudios de bachillerato, acerca de la posesión de *conocimientos, habilidades, actitudes y valores que dan como resultado “...un conocimiento y comprensión de sí mismos, una formación académica que les ha familiarizado con los avances científicos y tecnológicos, que les permite una visión interdisciplinaria e integral que los hace sensibles a la*

---

<sup>64</sup> *Ibidem* p. 14

<sup>65</sup> Artículo 7°, Título Segundo, **De la Admisión, del Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.** <http://www.buap.mx/> y **Requisitos para nuevo ingreso a preparatoria.** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla dirección de Administración Escolar. [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/wb/EDUCATIVA/requisitos](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/requisitos)

*problemática presente en los ámbitos social, económico, político, ético, estético y ecológico, que los prepara para su ingreso al nivel superior; capaces de interactuar en equipo con una actitud fraterna, libre, justa, pacífica, tolerante y de respeto a la pluralidad...*<sup>66</sup>. No obstante, modifica los rasgos particulares del perfil para dar lugar a las competencias que constituyen el MCC establecido en el Acuerdo 444 de la RIEMS:

En esta nueva propuesta curricular de bachillerato *por competencias* (2011), se retoma la conceptualización del docente con base en los lineamientos del *Modelo Académico y Educativo Minerva* y se le define como:

- a) *“...Un profesional que actúa como promotor, organizador y mediador potencial del desarrollo integral del estudiante.*
- b) *Un docente que cuenta con una preparación afín al área de conocimiento que impartirá y una preparación didáctico-pedagógica para ser capaz de diseñar y propiciar ambientes de aprendizaje.*
- c) *Un académico que, respetando las características individuales del estudiante, promueve la construcción del conocimiento, la integración social y la capacidad de adaptación. a diversos ambientes para la transformación de la realidad social.*
- d) *Un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios determinados, como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes.*
- e) *Un promotor que, a través de actividades conjuntas e interactivas, propicia zonas de construcción para que el estudiante se apropie de conocimientos estructurados en las actividades escolares, siguiendo una dirección intencionalmente determinada.*
- f) *Un docente que trabaja para establecer una relación respetuosa y empática con los estudiantes y cuya actividad queda definida por las necesidades y potencialidades de los mismos y que, por ello, utiliza sus recursos personales para poner a disposición de los estudiantes sus experiencias y conocimientos.*

---

<sup>66</sup>Óp. Cit. **Plan de estudios 06 por competencias. Nivel medio superior (2011)**. pp. 14-23

g) *Un académico cooperativo y autocrítico en los grupos colegiados a los que pertenece...*<sup>67</sup>

Se incorpora la necesidad de desarrollar las competencias docentes estipuladas en el Acuerdo 444 de la RIEMS, entendidas como “...*las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil...*”<sup>68</sup>.

La propuesta de organización del conocimiento en materias se divide en principio, en dos niveles: el *tronco común* y el *propedéutico*. A su vez, el tronco común agrupa cinco campos disciplinarios: Humanidades, Ciencias Sociales, Comunicación, Ciencias Experimentales y Matemáticas. Como se observa en la Tabla 10, la mayor carga académica por horas y por asignaturas cursadas se concentra en el campo disciplinar de Comunicación; por el contrario, la menor carga académica por horas y por número de asignaturas cursadas es Matemáticas. Se mantiene la característica de que el tronco común incluya materias obligatorias los tres años que duran los estudios del nivel.

El nivel propedéutico se organiza en cuatro campos disciplinarios, los cuales tienen una denominación ligeramente diferente: Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y el campo de Ingenierías. Se observa que no se incluyen materias propedéuticas en los campos de Comunicación y Matemáticas; aunque de este último, las materias de cálculo y estadística son excluyentes, es decir, se estudia una u otra. Asimismo, se incluye una materia “propedéutica interdisciplinaria”.

El Nivel Propedéutico tiene como función introducir al estudiante en los conocimientos básicos del área que corresponda a la carrera de su elección. El alumno elige –para el tercer año-, un campo del cual cursa obligatoriamente dos materias y una tercera del mismo campo o de cualquiera de los otros.

---

<sup>67</sup> *Ibidem*. pp. 23-24

<sup>68</sup> *Ibidem*

**Tabla 10**  
**Plan de Estudios 06 por competencias (2011) del nivel medio superior de la BUAP**  
**Organización de las Asignaturas por nivel y grado**

Campo disciplinar	Nivel Tronco Común			Nivel propedéutico	Total de asignaturas y horas por área Obligatorias (optativas)
	1er año	2º año		3er año	
HUMANIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología y Desarrollo Humano</li> <li>• Filosofía</li> <li>• Cultura Física I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación Educativa, vocacional y profesiográfica</li> <li>• Arte</li> <li>• Cultura Física II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura Física III</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemología</li> <li>• Psicología y competencias exitosas</li> <li>• Arte y Diseño</li> </ul>	7 (3)
<b>Horas/ semana</b>	9	9	2	6	20 (6)
<b>Créditos</b>	16	16	2	4 u 8	38 ó 42
CIENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia universal moderna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia de la sociedad mexicana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Economía y sociedad mexicana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción al derecho y las ciencias políticas</li> <li>• Introducción a las ciencias económico administrativas</li> <li>• Introducción a las ciencias sociales</li> </ul>	7 (6)
<b>Horas/ semana</b>	4	4	4	6	12 (6)
<b>Créditos</b>	8	8	8	4 u 8	28 ó 32
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje</li> <li>• Lengua Extranjera I</li> <li>• Informática I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje e Investigación</li> <li>• Lengua Extranjera II</li> <li>• Informática II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura</li> <li>• Lengua Extranjera III</li> <li>• Informática III</li> </ul>		9 (0)
<b>Horas/ semana</b>	11	11	11		33 (0)
<b>Créditos</b>	19	19	19		57
CIENCIAS EXPERIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física</li> </ul>		3 (6)
<b>Horas/ semana</b>	6	6	6		18 (0)
<b>Créditos</b>	10	10	10		30
<b>Ciencias Naturales y de la salud</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación ambiental para la salud</li> <li>• Bioquímica</li> <li>• Temas selectos de biología</li> </ul>	(3)
<b>Horas/ semana</b>				6	(6)
<b>Créditos</b>				4 u 8	4 u 8
MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estadística</li> <li>• Cálculo</li> </ul>		3 (0)
<b>Horas/ semana</b>	4	4	4		12 (0)
<b>Créditos</b>	8	8	8		24
<b>Ingenierías</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física para ingenierías</li> <li>• Química para ingenierías</li> <li>• Temas selectos de física</li> </ul>	(3)
<b>Horas/ semana</b>				6	(3)
<b>Créditos</b>				4 u 8	4 u 8
PROPEDÉUTICA INTERDISCIPLINARIA		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento creativo y espíritu emprendedor</li> </ul>			0 (1)
<b>Horas/ semana</b>				2	0 (2)
<b>Créditos</b>				4	4

Campo disciplinar	Nivel Tronco Común		Nivel propedéutico		Total de asignaturas y horas por área Obligatorias (optativas)
	1er año	2º año	3er año		
Horas/ semana por año	34	34	27	8	
Asignaturas por año	9	9	7	4	25 (4)
<b>Créditos totales</b>	61	61	47	12 (16)	141 (185)

**Observación:** las cifras entre paréntesis corresponden al número de asignaturas y horas a la semana de las cuales el alumno puede optar por un número específico (dos asignaturas de un campo y una más de cualquiera de ellos; el total de horas optativas que se cursan por semana es de seis).

En el documento del *Plan de Estudios 06 por competencias* (2011) se analizan las aportaciones de la nueva propuesta y se afirma contener “...*modificaciones pedagógicas y didácticas que mejoran los objetivos educativos del bachillerato y dan sustento a lo señalado en la RIEMS...*”<sup>69</sup>. Las categorías en que se agrupan estas modificaciones, son:

*“...Valores. En todas las asignaturas se propone el objetivo de alcanzar ahora una fuerte formación en valores, los que varían de acuerdo con la especificidad de la materia de estudio de cada una de ellas.*

***Competencias.** El plan de estudios promueve el desarrollo de competencias que propone el Marco Curricular Común de la RIEMS haciendo énfasis en cada una de ellas de acuerdo al campo disciplinar y a la propia disciplina con lo que se garantiza una educación de calidad y un aprendizaje para toda la vida.*

***Investigación.** La investigación científica forma parte esencial en los programas de todas las asignaturas, ya que la educación para la investigación es un eje transversal del modelo institucional.*

***Ejes transversales.** La incorporación de los ejes transversales en el plan de estudios posibilita concretar la inter y multidisciplinariedad, haciendo necesario que el trabajo por asignaturas, se amplíe mediante el intercambio académico por áreas de conocimiento y la función docente se realice también por academias de área, constituyendo cuerpos colegiados más amplios que las academias por asignatura.*

<sup>69</sup> *Ibidem*, p 24



**Asesorías y tutorías académicas.** *En el nuevo plan de estudios se sistematizan las asesorías y las tutorías académicas definidas como el apoyo y **acompañamiento al estudiante** de carácter individual y/o grupal, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículo formativo, cuyo objetivo es propiciar una superación cualitativa del proceso educativo en el bachillerato universitario, elevando su nivel académico y reduciendo los índices de reprobación, deserción y rezago escolar.*

**Evaluación integral.** *La actividad evaluativa cambia su orientación para constituirse en un proceso integral que incluye la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa, tendente esto a la formulación de juicios de valor acerca del proceso educativo y sus resultados...”<sup>70</sup>*

En el Artículo 14°, Título Tercero, De la Inscripción, *del Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, se mantiene la asignación de un tutor académico a cada alumno inscrito. En esta nueva propuesta de plan de estudios se omite la explicación de la **Metodología didáctica**.

En lo correspondiente a la organización escolar, se mantienen los elementos que conforman y delimitan la estructura curricular, relacionados con la inscripción, el tiempo de duración de los estudios, el total de asignaturas que se cursan, los créditos y la carga horaria, la seriación de materias y la evaluación<sup>71</sup>:

En la Tabla 11 se presenta una síntesis de la concepción de las áreas del conocimiento y las asignaturas, en la propuesta curricular de la BUAP. Como se observa, en este caso no hay una distinción de la denominación de los campos entre el tronco común y el nivel propedéutico.

---

<sup>70</sup> *Ibidem*, pp. 26-27

<sup>71</sup> **Reglamento de Procedimientos y Requisitos para admisión, permanencia y egreso de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.** Aprobado por el H. Consejo Universitario en Sesión Extraordinaria de fecha 27 de mayo de 1998. Y Óp. Cit. **Plan de estudios 06.** Dirección General de Educación Media Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

**Tabla 11**  
**Plan de estudios 06 por competencias (2011) del nivel medio superior de la BUAP**  
**Organización de los campos disciplinares y las asignaturas<sup>72</sup>**

Campo disciplinar	Descripción del campo	Propósitos	Asignaturas	
			Nivel Tronco Común	Nivel Tronco propedéutico
<b>Ciencias Sociales y Humanidades</b>	<p>Ciencias sociales... para contribuir a la construcción del andamiaje sobre el que el estudiante podrá elaborar y reelaborar, desarrollar, distinguir y adquirir sus conocimientos, aptitudes, valores cívicos, éticos y humanistas durante su formación. El área de humanidades en el nivel medio superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla está constituida por el conjunto de asignaturas que en el campo educativo analiza, desarrolla, construye y transforma la cultura, la integración y la formación del ser humano desde una perspectiva inter, multi y transdisciplinaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar los procesos económicos, políticos y sociales del desarrollo histórico, vinculando las particularidades nacionales con el contexto mundial, para tener mayor conciencia y responsabilidad social.</li> <li>• Potenciar en el estudiante la formación de un sujeto reflexivo, analítico, crítico y propositivo ante su cultura y su sistema de valores, en interrelación con la sociedad en que vive, generando una sensibilidad estética y una percepción consciente de su subjetividad, a través de su participación interactiva y apropiación organizada y vivencial de nuevos conocimientos, actitudes, aptitudes, capacidades y funciones psicológicas y motoras, consolidando en él su compromiso participativo e incluyente en la construcción de un mundo más feliz, justo, equitativo, saludable y en el que se viva de manera más plena.</li> <li>• Contribuir a la formación de un sujeto humanista, que al interrelacionarse sensible y activamente con su contexto, desde una perspectiva socio constructivista, reflexiva, crítica y creativa, amplíe su comprensión del mundo, aceptándose a sí mismo, dispuesto física y psicológicamente a desarrollar una vida sana y actuar en la transformación cultural y social del ser humano.</li> <li>• Fortalecer las estrategias focalizadas en el estudiante que permitan: <ul style="list-style-type: none"> <li>Manejo de conocimientos previos.</li> <li>_ Construcción de conceptos nuevos.</li> <li>_ Adquisición de meta conocimientos.</li> <li>_ Uso adecuado de recursos.</li> </ul> </li> <li>• Contribuir a la superación axiológica del alumno, contrastando sus valores con los de su entorno sociocultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia universal moderna.</li> <li>• Historia de la sociedad mexicana.</li> <li>• Economía y sociedad mexicana</li> <li>• Arte</li> <li>• Filosofía</li> <li>• Psicología y Desarrollo Humano</li> <li>• Orientación Educativa, vocacional y profesigráfica</li> <li>• Cultura Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría del conocimiento (Epistemología)</li> <li>• Psicología y competencias exitosas</li> <li>• Arte y Diseño (Se omiten en la descripción: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción al derecho y las ciencias políticas</li> <li>• Introducción a las ciencias económico administrativas</li> <li>• Introducción a las ciencias sociales)</li> </ul> </li> </ul>

<sup>72</sup>Op. Cit. **Plan de estudios 06 por competencias. Nivel medio superior (2011)**. pp. 27-74

Campo disciplinar	Descripción del campo	Propósitos	Asignaturas	
			Nivel Tronco Común	Nivel Tronco propedéutico
<b>Comunicación</b>	<p>Contribuye a la comprensión de la ciencia, con propósitos de formación cultural e integral del sujeto de aprendizaje.</p> <p>En esta área se considera el lenguaje como el conjunto de manifestaciones comunicativas de orden verbal, no verbal e iconográfico. Parte de su premisa esencial: el lenguaje tiene carácter universal ya que incluye la comunicación humana y animal, lo que permite reconocer las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, donde el lenguaje funciona como herramienta para establecer conceptos y categorías del mundo.</p>	<p>Dar valor a la competencia comunicativa a través del conocimiento y reflexión de las diversas manifestaciones que corresponden a la lengua materna, la lengua extranjera y los otros lenguajes, como recursos para desarrollar habilidades y destrezas comunicativas en el estudiante de bachillerato.</p> <p>El alumno analizará procesos comunicativos y de investigación para comprender y reflexionar sobre las lenguas: materna y extranjera (inglés) e informática, mediante el uso de textos académicos, orales y escritos, y el uso del lenguaje computacional, desarrollando posturas éticas en su entorno social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje</li> <li>• Lengua Extranjera I</li> <li>• Informática I</li> <li>• Lenguaje Investigación e</li> <li>• Lengua Extranjera II</li> <li>• Informática II</li> <li>• Literatura</li> <li>• Lengua Extranjera III</li> <li>• Informática III</li> </ul>	
<b>Ciencias Experimentales</b>	<p>Es el campo resultante del estudio de la naturaleza a partir del análisis de la composición y transformación de la materia, de la vida y del movimiento en un trasfondo de relaciones sociales determinadas que ha dado lugar a la Física, Química, Biología, Matemáticas e Informática.</p>	<p>Promover el aprendizaje significativo de fenómenos, datos, conceptos, construcción de modelos y principios, incluidos los de carácter matemático e informático, así como el desarrollo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Habilidades cognitivas y de razonamiento científico</li> <li>· Habilidades experimentales y de resolución de problemas</li> <li>· Leer y escribir con el propósito de acercarse a la ciencia</li> <li>· Interpretación de códigos y registros específicos</li> <li>· Actitudes y valores</li> <li>· La construcción de una imagen de la ciencia</li> </ul> <p>A través de la recreación de conocimientos y construcción de significados en los diferentes campos del área, mediante la formulación de preguntas y distintas formas de razonamiento, en un ambiente de trabajo participativo.</p> <p>Para que adquieran una visión holística del mundo natural y se identifique como un producto evolutivo de la naturaleza y la preserve para futuras generaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química</li> <li>• Biología</li> <li>• Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación ambiental para la salud</li> <li>• Bioquímica</li> <li>• Temas selectos de biología</li> <li>• Física para ingenierías</li> <li>• Química para ingenierías</li> <li>• Temas selectos de física</li> </ul>

Campo disciplinar	Descripción del campo	Propósitos	Asignaturas	
			Nivel Tronco Común	Nivel Tronco propedéutico
<b>Matemáticas</b>	Considera el aprendizaje y aplicación de las matemáticas por cuanto promueve es un desarrollo en el pensamiento y los saberes de los estudiantes, dando sustento a diversas disciplinas.	(el propósito no se expresa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas I</li> <li>• Matemáticas II</li> <li>• Estadística</li> <li>• Cálculo</li> </ul>	

### 3.5. Los cambios en el Plan de Estudios del Bachillerato de la BUAP, a su incorporación al SNB

El Plan de Estudios del bachillerato de la BUAP es producto de una larga historia de cambios vinculados sobre todo, a los impulsados en el seno de la universidad. La reforma curricular concretada en el plan de 2007 respondió a una profunda transformación universitaria iniciada en 2005, en la cual participó la comunidad universitaria, organizada en sus cuerpos colegiados y grupos académicos diversos, incluido el sector de educación media superior; esta reforma dio lugar al Modelo Universitario Minerva (MUM).

La puesta en marcha de esa transformación curricular se realizó en medio de la RIEMS, impulsada por la Secretaría de Educación Pública, sin haber tomado como referente este marco. No obstante la reforma curricular recién implementada, la Preparatoria de la BUAP inició su proceso de incorporación al SNB y, en 2011, se dio paso al *Plan de estudios 06 por competencias*.

Esta nueva propuesta educativa retoma la esencia del bachillerato universitario de la BUAP y justifica sus transformaciones curriculares en el marco de la RIEMS. En la definición de su marco legal se agrega a los fundamentos establecidos, los Acuerdos Secretariales 442, 444, 445, 447 y 449 como “referentes”.

Se mantiene la concepción filosófica humanista que orienta la formación en la BUAP y exige a su bachillerato, regirse por un humanismo crítico. En esta nueva propuesta se reconoce al bachillerato como un espacio de formación de competencias, de aprendizaje para toda la vida y como finalidad, el ejercicio de una ciudadanía “*consciente y solidaria*”.

Se reitera en la misión expresada el carácter propedéutico y la concepción de educación como medio para una inserción social responsable y comprometida. Se agrega el concepto de formación para una “ciudadanía responsable”; se sustituye el compromiso con el “medio ambiente” por el compromiso con el “planeta”, y se agrega “desplegar las competencias señaladas en el *Marco Curricular Común*”.

El *Plan de Estudios 06 por competencias* establece que los aspirantes a ingresar han de ser evaluados con base en el desarrollo de competencias estipuladas en el plan de estudios del ciclo de educación básica: también se espera que los aspirantes manejen “*los conocimientos básicos en las diferentes áreas, necesarios para el desenvolvimiento en el Nivel Medio Superior*”, aunque no se especifica cuáles son. Llama la atención que el diseño del examen de ingreso siga estando a cargo de una institución extranjera.

El *Plan de Estudios 06 por competencias* refrenda la enunciación general del perfil de egreso para los alumnos que han concluido sus estudios de bachillerato, acerca de la posesión de *conocimientos, habilidades, actitudes y valores*. No obstante, modifica los rasgos particulares del perfil para dar lugar a las competencias que constituyen el MCC establecido en el Acuerdo 444 de la RIEMS:

En cuanto a la conceptualización del docente se agrega a las definidas por el Modelo Universitario Minerva, la necesidad de desarrollar las competencias docentes estipuladas en el Acuerdo 444 de la RIEMS, entendidas como “*...las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil...*”.

Por lo que hace a la estructura curricular propiamente dicha, los cambios que se observan son más de forma que de fondo. La organización del conocimiento en materias es básicamente la misma, se divide en dos niveles: el *tronco común* y el *propedéutico*. El número de asignaturas, créditos y horas cursadas no sufrieron modificaciones. Sí ocurrió en la concepción respecto a la forma de agrupar las materias de acuerdo a su orientación disciplinaria: las cinco áreas se transformaron en campos disciplinarios.

Para las áreas de *Humanidades* y *Ciencias Sociales* cambió el orden de presentación, sin modificar las materias que las integran. El área de *Lenguaje* se transformó en el campo de *Comunicación*, este es el campo que fue modificado de manera sustancial ya que se incluyó la materia de Informática que antes pertenecía a Matemáticas y se agregó la posibilidad de cursar una segunda Lengua Extranjera (Francés). *Ciencias Naturales* se convirtió en el campo de *Ciencias Experimentales*, el cual tampoco fue modificado en la composición de las asignaturas. Finalmente, *Ciencias Matemáticas* se convirtió en *Matemáticas*, campo al cual se le restó la materia de Informática. El nivel propedéutico no sufrió modificación; y, los criterios para elegir las materias optativas del tercer año se mantuvieron intactos.

Algunos de los elementos pedagógicos y didácticos requeridos por la RIEMS en la constitución de los planes de estudios ya se encontraban en el currículum del bachillerato de la BUAP, tales como el carácter axiológico de las asignaturas, la incorporación de ejes transversales, la institucionalización de las tutorías y asesorías académicas, y la evaluación integral concebida como proceso permanente; en ese tenor, se agregó como componentes esenciales en los programas de todas las asignaturas, a la investigación científica y el desarrollo de competencias específicas de cada disciplina.

En lo correspondiente a la organización escolar, se mantienen los elementos que conforman y delimitan la estructura curricular, relacionados con la inscripción, el tiempo de duración de los estudios, el total de asignaturas que se cursan, los créditos

y la carga horaria, la seriación de materias y la evaluación. Es decir, la inscripción es anual; en el primero y segundo año se cursa un total de nueve asignaturas obligatorias por año y los alumnos tienen una carga horaria de 34 horas semanales. En el tercer año se cursa un total de siete asignaturas obligatorias y tres asignaturas optativas, lo cual hace un total de diez; los alumnos tienen una carga horaria de 33 horas semanales, es decir, un menor número de horas por asignatura. Los créditos obligatorios que debe cubrir el alumno son 181 de 217, con un total de 28 asignaturas de 39 que incluye el Plan de Estudios.

En suma, las modificaciones concretadas en el *Plan de Estudios 06 por competencias* atienden en lo general, a los requerimientos formales establecidos para la incorporación del bachillerato de la BUAP al SNB; no obstante, se observa que el procedimiento para realizar esos cambios está muy distante del ejercicio anterior, lo que da como resultado, una organización curricular poco reflexionada. Los cambios son parcialmente justificados y explicados, e insuficientemente discutidos, como la agrupación de las áreas de ciencias sociales y humanidades y la no reforma de las materias que las integran, por ejemplo.

Si bien, en cada componente de la propuesta curricular se menciona a las competencias, su inclusión no se observa integrada sino agregada y, en algunos casos, esa incorporación se observa forzada y poco comprendida, como es evidente en el caso de la definición del perfil de egreso, que a la letra dice “...*Los alumnos que egresan de la Institución han logrado un conocimiento y comprensión de sí mismos, una formación académica que les ha familiarizado con los avances científicos y tecnológicos, que les permite una visión interdisciplinaria e integral que los hace sensibles a la problemática presente en los ámbitos social, económico, político, ético, estético y ecológico, que los prepara para su desarrollo en la vida diaria y el ejercicio de una ciudadanía con responsabilidad y también para ingreso al nivel superior; capaces de interactuar en equipo con una actitud fraterna, libre, justa, pacífica, tolerante y de respeto a la pluralidad.*”

*Todo esto se logra por medio del perfil determinado por las competencias consideradas en el Marco Curricular Común...*<sup>73</sup>, y a continuación se enuncia el Acuerdo 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el MCC del SNB. La frase “todo esto se logra por medio del perfil...” es el agregado al plan anterior y denota falta de claridad para integrar el desarrollo de competencias como el producto de los estudios cursados en el perfil.

---

<sup>73</sup> *Ibidem*, pp. 14-23



## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

#### **1. Introducción**

Durante la primera quincena de marzo de 2012, se concertaron entrevistas con directivos del bachillerato en las universidades de Sinaloa y Puebla, se pudo establecer una amplia disposición para la colaboración de los directores de los planteles, de este modo fue posible construir una agenda de visitas para las siguientes semanas.

A partir del 16 de marzo, se inició la que denominaremos primera etapa del trabajo de campo, la cual concluyó hacia el 30 del mismo mes, y consistió en hacer un recorrido por los planteles, en el cual mediante la observación participante se recopiló información directa sobre las características de cada uno, equipamiento e instalaciones para su funcionamiento, principales rasgos de la planta docente y formas de participación de los profesores en actividades colegiadas. En todos los casos fue posible concretar entrevistas con los directores, y en ocasiones con otros funcionarios de los cuerpos directivos; vale destacar que en todo momento prevaleció una actitud colaborativa y de disposición para compartir la información.

En esta etapa se pudo captar una característica común de ambos bachilleratos sobre la planta docente: la existencia de casi un 15 por ciento como promedio general de plazas de profesores de tiempo completo, cuestión poco alentadora para desarrollar una adecuada actividad académica, con el agravante de que ante la generación de vacantes que de aquellas se producen, las nuevas plazas no son ocupadas en la misma categoría y nivel, sino que generalmente se convierten en horas de asignatura; buena parte de esa dinámica tiene que ver con condiciones muy particulares que operan en los procesos de jubilación de los profesores y los problemas presupuestales de las instituciones, entre otras causas.

Otros elementos de los planteles fueron recogidos en las rejillas de información, las cuales serán analizadas junto con el resto de los instrumentos aplicados.

La segunda etapa comprendió del 16 de abril hasta el 7 de junio de 2012; durante este periodo y en consideración a las condiciones muy diversas que presentan los planteles: su ubicación geográfica y situaciones internas particulares, entre otros aspectos, se realizaron visitas en las cuales el objetivo principal fue la aplicación de la encuesta, única para ambas instituciones, entre los profesores de cada plantel.

Con el apoyo de los directivos, en todos los casos se optó por convocar al conjunto de los profesores de ambos turnos, puesto que los turnos matutino y vespertino existen en la mayoría de los planteles, a reuniones específicas en las cuales se les informó de los propósitos de la investigación; se aclararon algunas dudas u observaciones cuando fue necesario y se les solicitó su participación en el llenado de la encuesta, enfatizando la más amplia libertad y objetividad en sus respuestas. Es de destacarse que existió una muy reconocida actitud de apoyo por parte de los profesores y en todos los planteles se logró una participación de por lo menos 30 por ciento de la planta docente.

Asimismo, conviene subrayar que en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, los 17 planteles que integraron la muestra fueron cubiertos en su totalidad; en el caso del bachillerato de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, aun cuando el propósito fue la aplicación de la encuesta en los nueve planteles que imparten completo el ciclo de tres años, sólo fue posible realizarla en siete de ellos, ya que los dos restantes presentaron condiciones no favorables, como por ejemplo proceso de cambio de director y otras situaciones internas, no existiendo por lo tanto condiciones propicias para la aplicación del instrumento de investigación en esos últimos; no obstante, los siete planteles en los que se trabajó, son con mucho representativos del bachillerato de la BUAP, con base en los criterios que se establecieron.

## **2. Observación participante en los planteles**

Tanto en el bachillerato de la UAS como en el de la BUAP, se llevaron a cabo visitas en días hábiles a cada uno de los planteles seleccionados; durante los recorridos por sus instalaciones en horas de clases, se tuvo libre acceso a las aulas y laboratorios, departamentos académicos, salas de trabajo para profesores y oficinas administrativas, así como a las áreas deportivas, las cuales existen en la mayoría de las escuelas. Durante los recorridos se realizaron entrevistas y conversaciones informales con estudiantes, dentro y fuera de los salones de clases, así como con profesores y personal directivo.

De acuerdo con el guión elaborado y el cual ha sido mencionado en este texto, de forma resumida se puede anotar lo siguiente:

En los planteles de la UAS, se advierten avances en el mejoramiento de la infraestructura durante los tres últimos años: aulas y laboratorios en buen estado, insumos para el uso de las nuevas tecnologías, bibliotecas con una aceptable actualización de su acervo, y aún en planteles pequeños, la existencia de coordinaciones para tutorías y asesorías a los estudiantes y de espacios como cubículos y salas para el trabajo académico. Las instalaciones para actividades deportivas y recreativas se encuentran en buen estado, siendo escasos los planteles que carecen de ellas.

Los planteles de la BUAP presentan instalaciones en buenas condiciones, laboratorios con un diseño homogéneo, funcional y suficiente equipamiento, algunos con salas de auto acceso para la práctica del inglés, y con adecuados laboratorios de cómputo; las salas para asesorías académicas y de apoyo psicopedagógico a los alumnos funcionan en casi todos los planteles; en cuanto a los espacios deportivos, es variada su existencia, desde planteles que incluso cuentan con campos para la práctica de béisbol o fútbol, hasta los que carecen de dichas áreas y se apoyan en otras instalaciones cercanas, propiedad de escuelas o facultades de la misma Universidad o de los municipios en que están ubicados.

En relación con la planta docente del bachillerato en ambas instituciones, destacan cuestiones como las siguientes:

Más del 90 por ciento de los profesores cuentan con título de licenciatura y algunos ostentan grado de maestría o doctorado, o al menos estudios de algún posgrado. Asimismo, la gran mayoría de los docentes ha cursado el Diplomado del PROFORDEMS en sus tres módulos, aunque todavía es bajo el número de quienes han obtenido la correspondiente certificación.

En los dos bachilleratos existe actividad académica colegiada, con reuniones periódicas de las academias, donde se abordan aspectos de evaluación y seguimiento sobre la aplicación del enfoque por competencias en la enseñanza; en la UAS está en funcionamiento el Programa Básico de Seguimiento y Evaluación Curricular (PROBASEC). Por otra parte, no puede soslayarse el hecho de que mientras en la UAS las adecuaciones y ajustes al Plan de Estudios, en el marco de lo planteado por la RIEMS, empezó a operar desde el ciclo escolar 2009-2010, en el caso de la BUAP lo propio se ha tenido para la generación de estudiantes que ingresó en el periodo lectivo 2011-2012, además, todavía en mayo de 2012 el Consejo de Docencia de la Universidad realizó nuevos ajustes al Plan de Estudios.

### **3. Opiniones de los directivos de los planteles**

Algunos puntos de vista que destacan en las entrevistas y conversaciones llevadas a cabo con los directores, secretarios académicos y otros funcionarios de los planteles en los que se realizó el trabajo, son los siguientes:

En cuanto a las políticas impulsadas para desarrollar el enfoque por competencias en los programas de las materias que conforman el plan de estudios, tanto en la UAS como en la BUAP se coincide en que se han definido estrategias para la formación y capacitación de los profesores, así como la puesta en práctica de acciones para el

mejoramiento de los espacios físicos y de la infraestructura tecnológica para el apoyo al trabajo académico.

Asimismo, en la apreciación que tienen los directivos sobre los servicios educativos, en el bachillerato de la UAS, coinciden en señalar que en los últimos tres años se ha producido una mejora importante, pero que se requieren mayores recursos para equipamiento y mobiliario en las aulas; los directivos de la BUAP destacan como notable el reforzamiento otorgado a la mayoría de los servicios para la enseñanza, un aspecto que consideran relevante es que en casi todos los planteles se ha logrado que los grupos escolares no rebasen los 40 alumnos, lo cual ha ayudado para una mejor actividad docente.

#### **4. Estructura analítica**

El propósito de este apartado es definir los principales aspectos en los cuales se concentran las actividades de indagación y análisis del trabajo de investigación, por lo tanto conviene tener presentes los ejes de la RIEMS que han sido seleccionados para su estudio, es decir, los que se refieren al MCC y a los servicios educativos en los planteles del bachillerato; igualmente es pertinente organizar los datos recogidos en la encuesta aplicada durante el trabajo de campo, la cual ha sido sistematizada mediante la correspondiente base de datos.

Como era previsible, los profesores de cada uno de los planteles que integran las muestras en ambas instituciones y a quienes se les aplicó la encuesta, presentan características diversas en cuanto a su perfil, formación académica y trayectoria profesional, además de otras cuestiones, por lo tanto, para una correcta caracterización de su desempeño académico y especialmente en relación con su participación en el proceso de implementación de la RIEMS, dichas características se concentran en cuatro áreas académicas, que son las siguientes:

Área de las Ciencias Físico Matemáticas

Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud

Área de las Ciencias Sociales

Área de las Humanidades y de las Artes

Este modelo es el establecido en la normatividad del Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM, y es un esquema apropiado para el análisis que se propone llevar a cabo respecto del perfil y la formación académica de los profesores a quienes se han aplicado los cuestionarios de la encuesta.

Las características en cuanto al perfil profesiográfico, actualización y formación de la planta docente en las instituciones que imparten EMS, han tenido un desarrollo diverso, puesto que la normatividad aplicada para el ingreso, permanencia y promoción de los profesores, es también distinta entre una institución y otras (Villa Lever, 2010: 301). En las últimas décadas, en casi todo el subsistema de EMS se ha puesto especial atención para que los docentes cuenten al menos con el título de licenciatura, sin embargo siendo esto importante, no es suficiente, pues para alcanzar mayores logros en el aprendizaje de los alumnos, adquiere un mayor peso el perfil de los docentes en relación con las materias que imparte, así como su formación disciplinaria y pedagógica, por lo tanto sobre esos aspectos se enfoca la principal atención de los aportes que nos pueda ofrecer la encuesta realizada.

Sin duda la formación profesional de los académicos es relevante para un adecuado trabajo en el aula, sin embargo, como bien lo apunta Zorrilla Alcalá (2012): "...la planta docente actual se encuentra inadecuadamente preparada, como resultado de la omisión docente y didáctica en su propia formación, que por lo general comprende una carrera universitaria y haber atendido, en el caso de los profesores con mayor experiencia, cursos intersemestrales o interanuales que vienen brindando las instituciones de EMS desde hace varias décadas" (p. 122), por lo cual la apuesta principal de la reforma está dirigida específicamente a la construcción del perfil del docente que tiene que ver con el manejo de las competencias genéricas, orientadas a desarrollar en los educandos una formación acorde con los principios de la RIEMS

planteados en el tercer eje, el cual agrupa diversos mecanismos para avanzar en la creación del SNB.

El perfil del docente del SNB considera las siguientes ocho competencias (Székely, 2010: 129):

- a. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- b. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- c. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje, atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- d. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- e. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
- f. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- g. Contribuye a la generación de un ambiente que facilita el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- h. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Mediante el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) se busca capacitar a los profesores en la adquisición de las competencias antes señaladas; Bracho y Miranda (2012), al referirse a la aplicación de este programa en el ámbito nacional, señalan que hasta 2011 en las cuatro convocatorias emitidas desde el 2008 se habían inscrito poco más de 112 mil docentes, y puntualizan: “En el ciclo 2009-2010 se inició el proceso de certificación, siendo certificados poco menos del 10% del total de docentes que acreditaron el programa. Diversos problemas de operación, control y registro han dificultado lograr la eficiencia terminal requerida y han afectado el porcentaje de certificación fijado como meta de la reforma” (p. 172). Es significativo apreciar la forma en que se está

aplicando dicho programa, pero de manera especial valorar la respuesta de los profesores, sin dejar de considerar elementos que sin duda influyen como son las condiciones laborales, antigüedad docente y la experiencia adquirida, para su disposición a cursar los tres módulos que comprende el diplomado y el logro de la correspondiente certificación.

El PROFORDEMS, ha sido definido en el cuerpo de la RIEMS como indispensable de ser cursado por los integrantes de las plantas docentes de los planteles que aspiran a ser admitidos en el SNB, los datos sobre este diplomado nos deben proporcionar información suficiente sobre cómo está incidiendo en la implementación de la reforma, particularmente sobre las repercusiones en el trabajo docente en cuanto al desarrollo del MCC y el enfoque por competencias.

Con base en lo antes señalado, es conveniente conocer si los profesores encuestados han cursado o no los tres módulos que comprende el diplomado y cuántos han obtenido la correspondiente certificación; asimismo, detectar cuál es la proporción de quienes lo han cursado y han sido certificados y que relación guarda sobre su situación laboral, o sea si son interinos o de base, así como en cuanto a los tipos de nombramiento que ostentan, es decir, si su condición es de profesores de asignatura o por horas, o de medio tiempo y tiempo completo, y finalmente la relación de estos profesores respecto de su antigüedad laboral en cada uno de los planteles que forman parte de las muestras de estudio.

Asimismo, es conveniente conocer la valoración de los profesores encuestados en relación con su conocimiento sobre los cambios operados en el plan y los programas de estudio y la relación que guardan éstos con el MCC y el enfoque por competencias planteados por la reforma, así como dilucidar la percepción de los profesores respecto al aprendizaje de los alumnos desde que se ha puesto en práctica la RIEMS en sus planteles, es decir si dicho aprendizaje ha mostrado mejoría, si se ha mantenido igual que antes de la aplicación de la reforma o si acaso ha retrocedido; este ejercicio puede complementarse si se cruzan los datos



recabados con la antigüedad docente de los profesores encuestados, organizada la información de la antigüedad sobre la base de los que tienen de 0-5 años de actividad docente, los que se ubican en un rango de 6-15 años y aquellos que cuentan con 16 o más años en su trabajo académico.

Para avanzar en la creación del SNB, se consideró dotar a los planteles de equipamiento e infraestructura para garantizar un adecuado cumplimiento del proceso. En efecto todos los mecanismos de apoyo establecidos en el eje tres de la reforma, referido a la gestión, son valiosos, sin embargo los referidos a las instalaciones, laboratorios, bibliotecas, suficiencia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, adquieren una alta prioridad para la implementación de la RIEMS, por ello es de esperarse que las instituciones y desde luego las esferas gubernamentales destinen mayores recursos presupuestales a estos fines.

En estos primeros años de puesta en práctica de la RIEMS, importa la apreciación que tienen los profesores sobre los recursos que se les proporcionan para su actividad docente, por lo tanto es adecuado retomar lo que la propia SEP estableció como la necesidad de “definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y al equipamiento” (SEP, 2008b). El ex subsecretario de Educación Media Superior aborda este tema de la siguiente manera (Székely, 2010): “Un elemento indispensable para hacer realidad el MCC es la existencia de espacios propicios y decorosos para que los jóvenes sean capaces de adquirir las competencias necesarias para su correcto desarrollo. La instrumentación del MCC requiere además fortalecer y transformar el equipamiento de los planteles. En este sentido resulta fundamental continuar la inversión de los recursos que se destinan para este fin, buscando una mayor racionalización y transparencia y dando seguimiento sistemático para su uso correcto” (p. 330).

En el marco de la implementación de la RIEMS desde una óptica nacional, Bracho y Miranda (2012) comparten los siguientes datos: “A través del Programa de Infraestructura para la Educación Media Superior, durante 2009 se alcanzó una

inversión de 881.5 millones de pesos, de los cuales 538.9 millones fueron recursos federales. Para el ejercicio 2010, la federación destinó al programa 1 864.9 millones de pesos, 101.9% en términos reales más que lo del año anterior. Se estima que con la aportación federal, más la de los estados, municipios y sector productivo, se generen 140 nuevos servicios educativos. Asimismo, se podrán cubrir las necesidades de 1 660 unidades educativas públicas y lograr una mayor capacidad de atención” (p.180).

Por lo tanto, es útil analizar cómo perciben los profesores, desde el estatus de su situación laboral y antigüedad docente y, cruzando estas características con su valoración sobre los diferentes apoyos institucionales en la infraestructura para la actividad docente, las condiciones que ofrecen las bibliotecas, el equipamiento y en general el estado que guardan las instalaciones escolares a lo largo de los tres años motivo de la investigación.

En este estudio se ha establecido la importancia de realizar algunas entrevistas en profundidad, como parte del trabajo de campo; mediante este ejercicio se toman en cuenta otras miradas sobre la implementación de la RIEMS en las instituciones educativas, y al mismo tiempo provocar una mayor reflexión que amplíe y enriquezca la información que nos aporta la encuesta aplicada. El propósito consiste en que desde el ámbito de quienes desde un principio han estado involucrados en la reforma, que participaron en la definición de sus alcances y objetivos, así como de quienes participan en los procesos de evaluación para el ingreso de los planteles al SNB, se pueda construir un análisis que contribuya a lograr mayor claridad sobre cómo transcurre la implementación de la reforma.

Una parte a destacar en esta estructura analítica, es la que tiene que ver con la necesidad de revisar lo que se ha hecho en la implementación de otras políticas públicas, preferentemente las relacionadas con el campo de la educación, en tal sentido ha sido muy ilustrativa la publicación *Implementación de políticas educativas*, de Flores Crespo y Miranda (2012) ; dicho ejercicio nos proporciona un marco de

referencia para el estudio que nos proponemos, el cual hasta lo que por ahora nos muestra el trabajo de campo, prefigura un escenario donde la implementación de la RIEMS se desarrolla como un proceso lento, con ritmos desiguales en las instituciones de educación superior públicas que decidieron adherirse a la reforma y con rezago en el cumplimiento de determinados plazos y objetivos que fueron planteados al momento de promulgarse esta reforma para la EMS en el país.

Para finalizar, y con el propósito de mostrar de manera abreviada el contenido de la estructura antes señalada, se presentan las tablas 12, 13 y 14.

**Tabla 12**  
**Encuesta aplicada en la UAS y la BUAP**

<p><b>PERFIL Y FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS PROFESORES ENCUESTADOS</b></p> <p>Formación disciplinaria y materias que imparten Cursos de formación y actualización</p>
<p><b>PROFORDEMS</b></p> <p>Porcentaje de profesores que han cursado los tres módulos y de estos, el porcentaje que ha sido certificado Relación de los datos anteriores con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Situación laboral (interinos y de base)</li> <li>– Tipo de nombramiento (asignatura, tiempo completo o medio tiempo)</li> <li>– Antigüedad docente (0-5, 6-15, 16 o más años)</li> </ul>
<p><b>OPINIÓN Y CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES ENCUESTADOS SOBRE:</b></p> <p>Cambios en el Plan y los Programas de Estudio El Marco Curricular Común y el Enfoque por competencias La RIEMS y el aprendizaje de los estudiantes Relación de los datos anteriores con la antigüedad docente (0-5, 6-15, 16 o más años)</p>
<p><b>PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LA INFRAESTRUCTURA</b></p> <p>Bibliotecas Equipamiento Estado de las instalaciones Relación de los datos anteriores con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Situación laboral de los profesores</li> <li>– Antigüedad docente (0-5, 6-15, 16 o más años)</li> </ul>

**Tabla 13**  
**Entrevistas sobre la implementación de la RIEMS**

<b>Directivos de la EMS de la UAS y la BUAP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones para desarrollar el perfil del docente (competencias)</li> <li>- Medidas para el avance entre el profesorado de la comprensión y manejo del enfoque por competencias</li> <li>- Proceso de admisión de los planteles al SNB</li> <li>- Sobre el mejoramiento de los servicios educativos</li> <li>- Acciones de evaluación sobre el desarrollo de la RIEMS</li> <li>- Comportamiento de la deserción y la eficiencia terminal, antes y durante el desarrollo de la RIEMS</li> </ul>
<b>Autoridades centrales de la UAS y la BUAP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciación sobre el curso de la RIEMS, resultados y perspectivas</li> <li>- Inversión de recursos desde que se tomó la decisión de adherirse a la RIEMS</li> <li>- Apoyos externos coadyuvantes para el fortalecimiento del bachillerato</li> <li>- Diseño de políticas para el impulso a la formación docente</li> <li>- Comportamiento de las instancias que tienen decisión para el ingreso de los planteles al SNB</li> </ul>
<b>Ex funcionarios de la Subsecretaría de EMS de la SEP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo se observa el desarrollo de la reforma y sus perspectivas</li> <li>- Opinión sobre los plazos establecidos para la construcción del SNB, por ejemplo sobre la acreditación y certificación del PROFORDEMS</li> </ul>
<b>Integrantes del Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingreso al SNB de las diferentes modalidades del bachillerato (general, tecnológico y profesional técnico)</li> <li>- Causas sobre el escaso porcentaje de acceso de los planteles al SNB</li> <li>- Principales rasgos de los procesos de evaluación de los planteles</li> </ul>

**Tabla 14**  
**Indicadores considerados para la elaboración de los cuestionarios de las entrevistas**

**Directivos de la EMS en la UAS y la BUAP**

- Sí se han desarrollado procesos de evaluación sobre la práctica docente, destacadamente en cuanto al manejo del enfoque por competencias ¿en qué han consistido dichos procesos, y actualmente qué se está haciendo?
- En relación con el ingreso de los planteles al SNB, ¿cómo fue el proceso, existió alguna convocatoria abierta o cuáles fueron los pasos que se dieron, existió alguna estrategia específica para los planteles urbanos y rurales o qué criterios se consideraron?
- Respecto de la infraestructura en los planteles, ¿qué se ha tenido que mejorar, qué acciones se han tomado para mejorarla, qué tipo de necesidades han surgido y cómo se están atendiendo?
- ¿Qué acciones se han tomado para enfrentar problemas como la deserción y la eficiencia terminal de los estudiantes?

**Autoridades centrales de la UAS y la BUAP**

- ¿Con qué criterios y qué alcances tiene la aplicación del presupuesto para el mejoramiento de la infraestructura en el bachillerato?
- La reforma suponía mayor inversión de recursos para el bachillerato, ¿qué se está haciendo para la obtención de recursos por parte de la SEP o de otras instancias?
- ¿Qué acciones se han emprendido y qué se lleva a cabo actualmente para la formación docente en el bachillerato?

**Ex funcionarios de la Subsecretaría de EMS de la SEP**

- ¿Qué necesidades o motivaciones se consideraron para el diseño de la RIEMS?
- ¿Sobre qué bases se apoyó la consulta realizada para diseñar la reforma, cuáles fueron las dificultades que se presentaron?
- Entre la acreditación y la certificación del PROFORDEMS por los profesores se observa una brecha muy amplia, así como en los plazos no cumplidos en otros ejes de la reforma, ¿a qué se atribuyen estos resultados?
- A tres años de que se puso en marcha la reforma, ¿cuál es la perspectiva sobre su implementación?

**Integrantes del Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS)**

- En cuanto al ingreso al SNB de las distintas modalidades del bachillerato (general, tecnológico y profesional técnico) ¿cuáles son las diferencias en ese proceso, cómo se están enfrentando las dificultades?
- ¿Cuáles son los rasgos más sobresalientes en los procesos de evaluación de los planteles para su ingreso al SNB?

## **5. Análisis de la encuesta aplicada a los profesores de la UAS y la BUAP**

La información que proporcionan las respuestas de los docentes a la encuesta aplicada, en el marco de la estructura analítica descrita en este capítulo, responde a los objetivos particulares que se establecen en el presente trabajo de investigación, es decir, a la percepción que tienen los profesores de las dos instituciones, en cuanto al enfoque por competencias y el MCC en sus actividades docentes, así como en lo que se refiere a la infraestructura y equipamiento para el adecuado cumplimiento de sus tareas.

En el desarrollo de la encuesta entre el personal académico se aplicaron 318 cuestionarios en la UAS y 164 en la BUAP. Como en la mayoría de los planteles existen dos turnos, matutino y vespertino, al aplicar los cuestionarios se cuidó que participaran profesores de ambos turnos; el contenido de las respuestas fue recogido en una base de datos Excel, la cual fue diseñada a fin de que pudieran capturarse todas las respuestas, algunas que por sus características están desagregadas en varias opciones.

Esta información se ha agrupado en los siguientes apartados, que consignan el análisis de los cuestionarios:

### **Perfil de los profesores encuestados**

Con respecto al perfil de los profesores, de acuerdo con las respuestas a la encuesta aplicada, podemos observar las siguientes características:

Como se puede ver en el Cuadro 2.A., la muestra considerada para la encuesta representa de manera equitativa a profesores y profesoras en los dos casos de estudio de esta tesis.

**Cuadro 2.A**  
**Perfil de los profesores**

Profesores encuestados por género	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Hombres	92	49.46	151	47.48	243	48.21
Mujeres	93	50.00	161	50.63	254	50.40
Sin respuesta de género	1	0.54	6	1.89	7	1.39
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

Para el caso de las dos instituciones consideradas en este trabajo, la proporción de profesores ubicada en el estrato correspondiente a menores de 35 años de edad (39.29% en el promedio de las dos instituciones), con respecto a los que se ubican entre 36 y 50 años de estratos menores a 50 años (37.7%), no muestra diferencias muy marcadas. (Cuadro 2.B).

**Cuadro 2.B**  
**Perfil de los profesores**

Profesores encuestados por edad	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Profesores jóvenes (hasta 35 años)	66	35.48	132	41.51	198	39.29
Profesores de mediana edad (36 a 50 años)	72	38.71	118	37.11	190	37.70
Profesores mayores (51 años o más)	45	24.19	65	20.44	110	21.83
Sin respuesta de edad	3	1.61	3	0.94	6	1.19
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

Hablamos, sin embargo, de una población de la cual el 96.23% en promedio es titulada, casi la mitad (48.21%) tiene estudios de maestría y 70.63% ha participado en actividades de actualización, factores que favorecen la disposición para la renovación de sus prácticas docentes. (Cuadros 3.A, 3.B, 3.C, 3.D y 3.E).

**Cuadro 3.A**  
**Perfil de los profesores**

Profesores encuestados por condición de titulación	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Titulados	184	98.92	301	94.65	485	96.23
No titulado	2	1.08	14	4.40	16	3.17
Sin respuesta de condición de titulación	0	0.00	3	0.94	3	0.60
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

**Cuadro 3.B**  
**Perfil de los profesores**

Profesores encuestados por condición de actualización	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Sí han tomado cursos de actualización en los últimos tres años	146	78.49	210	66.04	356	70.63
No han tomado cursos de actualización en los últimos tres años	40	21.51	104	32.70	144	28.57
Sin respuesta sobre condición de actualización en los últimos tres años	0	0.00	4	1.26	4	0.79
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

**Cuadro 3.C**  
**Perfil de los profesores**

Profesores encuestados por condición de estudios de especialización	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Sí han cursado una especialización	26	13.98	61	19.18	87	17.26
No han cursado una especialización	159	85.48	256	80.50	415	82.34
Sin respuesta sobre condición de estudios especialización	1	0.54	1	0.31	2	0.40
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>



**Cuadro 3.D**  
**Perfil de los profesores**

Profesores encuestados por condición de estudios de maestría	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Sí han cursado una maestría	133	71.51	110	34.59	243	48.21
No han cursado una maestría	53	28.49	207	65.09	260	51.59
Sin respuesta sobre condición de estudios de maestría	0	0.00	1	0.31	1	0.20
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

**Cuadro 3.E**  
**Perfil de los profesores**

Profesores encuestados por condición de doctorado	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Sí han cursado un doctorado	12	6.45	42	13.21	54	10.71
No han cursado un doctorado	173	93.01	274	86.16	447	88.69
Sin respuesta sobre condición de estudios de doctorado	1	0.54	2	0.63	3	0.60
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

### Áreas académicas

El cuadro que presenta los datos de los profesores encuestados en relación con las áreas académicas en que se agrupan, el rasgo sobresaliente es que en ambas instituciones encontramos casi la misma proporción de profesores pertenecientes a tres de las áreas (Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Biológicas y de la Salud, y Humanidades y Artes) y una baja presencia (entre 12.26 y 11.85% para la UAS y la BUAP respectivamente) de profesores adscritos al área de Ciencias Sociales. (Cuadro 3.F).

**Cuadro 3.F**  
**Agrupamiento de los profesores de acuerdo a su formación disciplinaria**

Profesores encuestados por área de conocimientos	UAS	% Área de encuestados UAS	BUAP	% Área de encuestados BUAP	Total encuestados	Porcentaje área de encuestados
Ciencias Biológicas y de la Salud	86	27.04	56	30.11	142	28.17
Ciencias Físico Matemáticas	97	30.50	45	24.19	142	28.17
Ciencias Sociales	39	12.26	22	11.83	61	12.10
Humanidades y Artes	86	27.04	59	31.72	145	28.77
Sin respuesta	10	3.14	4	2.15	14	2.78
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

### Conocimiento de la RIEMS y formación inicial para implementar el enfoque por competencias

Por lo que se refiere a tener conocimiento de la RIEMS, los datos nuevamente resultan coincidentes entre las dos instituciones, siendo el promedio de los que así lo declaran 94.64% de los encuestados (Cuadro 4).

**Cuadro 4**  
**Conocimiento del PROFORDEMS por los profesores**

Profesores encuestados por conocimiento de PROFORDEMS	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Sí conocen PROFORDEMS	174	93.55	303	95.28	477	94.64
No conocen PROFORDEMS	11	5.91	13	4.09	24	4.76
Sin respuesta sobre conocimiento de PROFORDEMS	1	0.54	2	0.63	3	0.60
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

Sin embargo, al indagar sobre la participación en el diplomado del Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS), comienzan

a evidenciarse algunas diferencias entre las dos instituciones. El porcentaje de profesores que declara haberlo cursado es bastante alto en ambos casos (79.96% en promedio) y la diferencia de porcentajes entre lo declarado por los profesores de una y otra institución es de alrededor de 12% (84.59% en el caso de la UAS y 72.04% en el caso de la BUAP de acuerdo con los datos del Cuadro 5), diferencia que se mantiene en la proporción de la respuestas afirmativas acerca de haber cursado y terminado cada uno de los módulos del diplomado (cuadros 6.A, 6.B, 6.C, 6.D, 6.E y 6.F).

**Cuadro 5**  
**Conocimiento del PROFORDEMS por los profesores**

Profesores encuestados por condición de haber cursado el Diplomado de PROFORDEMS	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Sí han cursado el Diplomado de PROFORDEMS	134	72.04	269	84.59	403	79.96
No han cursado el Diplomado de PROFORDEMS	50	26.88	44	13.84	94	18.65
Sin respuesta sobre haber cursado el Diplomado de PROFORDEMS	2	1.08	5	1.57	7	1.39
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

**Cuadro 6.A**  
**Participación de los profesores en el Módulo 1**

Profesores encuestados por condición de haber cursado el Módulo 1 del Diplomado de PROFORDEMS	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Sí cursaron el Módulo 1 del Diplomado de PROFORDEMS	131	70.43	266	83.65	397	78.77
No cursaron el Módulo 1 del Diplomado de PROFORDEMS	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Sin respuesta sobre haber cursado el Módulo 1 del Diplomado de PROFORDEMS	55	29.57	52	16.35	107	21.23
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

**Cuadro 6.B**  
**Participación de los profesores en el Módulo 1**

<b>Profesores encuestados por condición de haber terminado el Módulo 1 del Diplomado de PROFORDEMS</b>	<b>BUAP</b>	<b>% BUAP</b>	<b>UAS</b>	<b>% UAS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>% TOTAL</b>
Sí terminaron el Módulo 1 del Diplomado de PROFORDEMS	127	68.28	261	82.08	388	76.98
No terminaron el Módulo 1 del Diplomado de PROFORDEMS	4	2.15	5	1.57	9	1.79
Sin respuesta sobre haber terminado el Módulo 1 del Diplomado de PROFORDEMS	55	29.57	52	16.35	107	21.23
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

**Cuadro 6.C**  
**Participación de los profesores en el Módulo 2**

<b>Profesores encuestados por condición de haber cursado el Módulo 2 del Diplomado de PROFORDEMS</b>	<b>BUAP</b>	<b>% BUAP</b>	<b>UAS</b>	<b>% UAS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>% TOTAL</b>
Sí cursaron el Módulo 2 del Diplomado de PROFORDEMS	130	69.89	258	81.13	388	76.98
No cursaron el Módulo 2 del Diplomado de PROFORDEMS	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Sin respuesta sobre haber cursado el Módulo 2 del Diplomado de PROFORDEMS	56	30.11	60	18.87	116	23.02
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

**Cuadro 6.D**  
**Participación de los profesores en el Módulo 2**

<b>Profesores encuestados por condición de haber terminado el Módulo 2 del Diplomado de PROFORDEMS</b>	<b>BUAP</b>	<b>% BUAP</b>	<b>UAS</b>	<b>% UAS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>% TOTAL</b>
Sí terminaron el Módulo 2 del Diplomado de PROFORDEMS	124	66.67	250	78.62	374	74.21
No terminaron el Módulo 2 del Diplomado de PROFORDEMS	6	3.23	8	2.52	14	2.78
Sin respuesta sobre haber terminado el Módulo 2 del Diplomado de PROFORDEMS	56	30.11	60	18.87	116	23.02
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

**Cuadro 6.E**  
**Participación de los profesores en el Módulo 3**

<b>Profesores encuestados por condición de haber cursado el Módulo 3 del Diplomado de PROFORDEMS</b>	<b>BUAP</b>	<b>% BUAP</b>	<b>UAS</b>	<b>% UAS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>% TOTAL</b>
Sí cursaron el Módulo 3 del Diplomado de PROFORDEMS	125	67.20	248	77.99	373	74.01
No cursaron el Módulo 3 del Diplomado de PROFORDEMS	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Sin respuesta sobre haber cursado el Módulo 3 del Diplomado de PROFORDEMS	61	32.80	70	22.01	131	25.99
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

**Cuadro 6.F**  
**Participación de los profesores en el Módulo 3**

<b>Profesores encuestados por condición de haber terminado el Módulo 3 del Diplomado de PROFORDEMS</b>	<b>BUAP</b>	<b>% BUAP</b>	<b>UAS</b>	<b>% UAS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>% TOTAL</b>
Sí terminaron el Módulo 3 del Diplomado de PROFORDEMS	122	65.59	245	77.04	367	72.82
No terminaron el Módulo 3 del Diplomado de PROFORDEMS	3	1.61	4	1.26	7	1.39
Sin respuesta sobre haber terminado el Módulo 3 del Diplomado de PROFORDEMS	61	32.80	69	21.70	130	25.79
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

Como puede observarse, la eficiencia terminal de quienes cursaron el diplomado y cada uno de sus módulos es muy similar entre ambas instituciones (Cuadros 7.A, 7.B y 7.C).

**Cuadro 7.A**  
**Eficiencia terminal en el Módulo 1**

<b>Profesores encuestados que cursaron el Módulo 1 del Diplomado de PROFORDEMS por haberlo o no terminado</b>	<b>BUAP</b>	<b>UAS</b>	<b>TOTAL</b>
Cursaron el Módulo 1	131	266	397
Terminaron el Módulo 1	127	261	388
<b>Eficiencia terminal del Módulo 1 (%)</b>	<b>96.95</b>	<b>98.12</b>	<b>97.73</b>

**Cuadro 7.B**  
**Eficiencia terminal en el Módulo 2**

<b>Profesores encuestados que cursaron el Módulo 2 del Diplomado de PROFORDEMS por haberlo o no terminado</b>	<b>BUAP</b>	<b>UAS</b>	<b>TOTAL</b>
Cursaron el Módulo 2	130	258	388
Terminaron el Módulo 2	124	250	374
<b>Eficiencia terminal del Módulo 2 (%)</b>	<b>95.38</b>	<b>96.90</b>	<b>96.39</b>

**Cuadro 7.C**  
**Eficiencia terminal en el Módulo 3**

<b>Profesores encuestados que cursaron el Módulo 3 del Diplomado de PROFORDEMS por haberlo o no terminado</b>	<b>BUAP</b>	<b>UAS</b>	<b>TOTAL</b>
Cursaron el Módulo 3	125	248	373
Terminaron el Módulo 3	122	245	367
<b>Eficiencia terminal del Módulo 3 (%)</b>	<b>97.60</b>	<b>98.79</b>	<b>98.39</b>

La diferencia se eleva más o menos al 20% en las respuestas acerca de contar con la certificación del diplomado, 32.08% en el caso de la UAS y 15.05% en el caso de la BUAP. El Cuadro 8.A muestra la relación entre los profesores encuestados y la proporción de estos que cuentan con la certificación; el Cuadro 8.B establece la proporción de profesores que cuentan con certificación, pero en este caso a partir

solamente de los encuestados que declaran haber cursado el diplomado; por último, el Cuadro 8.C muestra las proporciones

**Cuadro 8.A**  
**Certificación en el PROFORDEMS**

Profesores encuestados por condición de haberse certificado en el Diplomado de PROFORDEMS	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Sí están certificados en el Diplomado de PROFORDEMS	28	15.05	102	32.08	130	25.79
No están certificados en el Diplomado de PROFORDEMS	100	53.76	161	50.63	261	51.79
Sin respuesta sobre estar certificados en el Diplomado de PROFORDEMS	58	31.18	55	17.30	113	22.42
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

**Cuadro 8.B**  
**Certificación en el PROFORDEMS**

Profesores que cursaron el Diplomado de PROFORDEMS por estar o no certificados	BUAP	UAS	TOTAL
Cursaron el Diplomado de PROFORDEMS	134	269	403
Están certificados en el Diplomado de PROFORDEMS	28	102	130
Eficiencia terminal del Diplomado de PROFORDEMS (%)	<b>20.90</b>	<b>37.92</b>	<b>32.26</b>

**Cuadro 8.C**  
**Profesores que cursaron los módulos y su certificación en el PROFORDEMS**

Profesores encuestados que cursaron el Diplomado de PROFORDEMS de acuerdo con los módulos cursados y su certificación	BUAP que cursaron el Diplomado	% BUAP que cursaron el Diplomado	UAS que cursaron el Diplomado	% UAS que cursaron el Diplomado	TOTAL que cursaron el Diplomado	% TOTAL que cursaron el Diplomado
Cursaron el Diplomado de PROFORDEMS	134	100	269	100	403	100
Sí cursaron el Módulo 1 del Diplomado de PROFORDEMS	131	97.76	266	98.88	397	98.51
Sí cursaron el Módulo 2 del Diplomado de PROFORDEMS	130	97.01	258	95.91	388	96.28
Sí cursaron el Módulo 3 del Diplomado de PROFORDEMS	125	93.28	248	92.19	373	92.56
Están certificados en el Diplomado de PROFORDEMS	28	20.90	102	37.92	130	32.26

En lo referente a la opinión de los profesores acerca de si el diplomado les aportó los elementos adecuados que les posibiliten aplicar el enfoque por competencias, mientras 74.53% de los profesores encuestados de la UAS respondieron afirmativamente, sólo 54.30% de los encuestados de la BUAP respondieron en este sentido (Cuadro 9). Del mismo modo, 69.50% de los encuestados de la UAS evaluó la calidad del diplomado como aceptable, en tanto la cifra correspondiente de la BUAP fue de 51.08% (Cuadro 10).

**Cuadro 9**  
**Evaluación del PROFORDEMS por los profesores**

Profesores encuestados por su evaluación de la utilidad del Diplomado de PROFORDEMS para aplicar el enfoque por competencias	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Profesores que consideran que el Diplomado les permitió aplicar el enfoque por competencias	101	54.30	237	74.53	338	67.06
Profesores que consideran que el Diplomado no les permitió aplicar el enfoque por competencias	21	11.29	8	2.52	29	5.75
Sin respuesta sobre la evaluación de la utilidad del Diplomado para aplicar el enfoque por competencias	64	34.41	73	22.96	137	27.18
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>



**Cuadro 10**  
**Evaluación del PROFORDEMS por los profesores**

Profesores encuestados por su evaluación de la calidad del Diplomado de PROFORDEMS	BUAP	% BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Profesores que consideran que el Diplomado tuvo una calidad aceptable	95	51.08	221	69.50	316	62.70
Profesores que consideran que el Diplomado no tuvo una calidad aceptable	19	10.22	4	1.26	23	4.56
Sin respuesta sobre la evaluación de la calidad del Diplomado	72	38.71	93	29.25	165	32.74
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

Es importante señalar que, además de la —en este caso— diferencia que se puede observar en las proporciones entre las dos instituciones, las cifras reflejan que en el caso de la UAS, tres cuartas partes de los profesores encuestados consideraron que la formación recibida contó con la calidad necesaria para enfrentar el reto del trabajo bajo el enfoque establecido por la RIEMS. La otra cuarta parte representa a los profesores que no han cursado o no terminaron el diplomado, ya que las cifras de respuestas negativas en este rubro (2.52% y 1.26%) son muy bajas con respecto al total de los encuestados.

En el caso de los profesores de la BUAP encuestados son evidentes las dificultades que la baja cobertura de la formación, aunada a una mayor proporción de profesores que cursaron el diplomado, cuya percepción es que éste no contó con la calidad necesaria para capacitarlos para enfrentar el reto del trabajo bajo el enfoque establecido por la RIEMS (10.22% y 11.29%), para que la implementación del enfoque por competencias pueda realizarse con buenos resultados.

## Infraestructura

La forma en que se presentó el reactivo en el formato de encuesta dio lugar a confusión entre los profesores, ya que respondieron sólo a uno de los dos criterios (estado o suficiencia) y al aparecer en primera instancia el criterio de estado fue al

que en forma predominante se respondió, se puede ver en los cuadros 11.A (se presenta la información correspondiente a la BUAP) y 11.B (se presenta la información correspondiente a la UAS), que de los profesores de las dos instituciones que respondieron sobre el estado de las instalaciones, una alta proporción considera que éstas se encuentran en buen estado. Con respecto a la suficiencia, la proporción de las respuestas si bien se mantiene en sentido positivo, es bastante menor, y por lo que respecta de manera específica a las instalaciones recreativas la percepción de una alta proporción de los profesores es que son insuficientes.

**Cuadro 11 A**  
**Evaluación de la infraestructura por los profesores**

Instalaciones	BUAP							
	En buen estado	% En buen estado	Deterioro evidente	Suficientes	% Suficientes	Insuficientes	Sin respuesta	Total
Aulas	126	67.74	21	26	13.98	8	5	186
Mobiliario	100	53.76	30	41	22.04	11	4	186
Servicios sanitarios	89	47.85	33	42	22.58	19	3	186
Áreas para recreación y deporte	56	30.11	9	29	15.59	81	11	186

**Cuadro 11 B**  
**Evaluación de la infraestructura por los profesores**

Instalaciones	UAS							
	En buen estado	% En buen estado	Deterioro evidente	Suficientes	% Suficientes	Insuficientes	Sin respuesta	Total
Aulas	242	76.10	22	31	9.75	19	4	318
Mobiliario	203	63.84	44	49	15.41	17	5	318
Servicios sanitarios	179	56.29	36	46	14.47	50	7	318
Áreas para recreación y deporte	146	45.91	19	56	17.61	90	7	318

Por lo que se refiere a la infraestructura de equipo y materiales, podemos apreciar, por una parte, que en este rubro la BUAP (Cuadro 12.A), de acuerdo con la percepción de los docentes, cuenta con mejores condiciones que la UAS (Cuadro 12.B), y que si bien se presentan algunas diferencias muy marcadas en rubros particulares como la disposición de pizarrones electrónicos o pantallas, en ambas instituciones, las carencias son sobre todo en impresoras y software educativo, ya que para el caso de los materiales y sustancias de laboratorio, las cifras en sentido positivo son bajas debido a que sólo respondieron este punto del reactivo los profesores de ciencias experimentales.

**Cuadro 12 A**  
**Evaluación del equipamiento educativo por los profesores**

Tipo de infraestructura	BUAP						Total
	Sí	% Sí	No	% No	Sin respuesta	% Sin respuesta	
Mapas	29	15.59	56	30.11	101	54.30	186
Pantallas	113	60.75	26	13.98	47	25.27	186
Proyectores	133	71.51	18	9.68	35	18.82	186
Pizarrón electrónico	90	48.39	38	20.43	58	31.18	186
Cañón	155	83.33	12	6.45	19	10.22	186
Computadoras	159	85.48	14	7.53	13	6.99	186
Impresoras	81	43.55	45	24.19	60	32.26	186
Servicio de Internet	139	74.73	21	11.29	26	13.98	186
Software educativo	68	36.56	43	23.12	75	40.32	186
Disponibilidad equipo de cómputo	141	75.81	21	11.29	24	12.90	186
Sustancias y reactivos para prácticas	65	34.95	30	16.13	91	48.92	186
Instrumental y equipos para laboratorios	82	44.09	24	12.90	80	43.01	186
Otros	13	6.99	5	2.69	168	90.32	186

**Cuadro 12 B**  
**Evaluación del equipamiento educativo por los profesores**

Tipo de infraestructura	UAS						Total
	Sí	% Sí	No	% No	Sin respuesta	% Sin respuesta	
Mapas	62	19.50	140	44.03	116	36.48	318
Pantallas	125	39.31	109	34.28	84	26.42	318
Proyectores	226	71.07	52	16.35	40	12.58	318
Pizarrón electrónico	20	6.29	174	54.72	124	38.99	318
Cañón	244	76.73	42	13.21	32	10.06	318
Computadoras	255	80.19	36	11.32	27	8.49	318
Impresoras	199	62.58	61	19.18	58	18.24	318
Servicio de Internet	225	70.75	47	14.78	46	14.47	318
Software educativo	101	31.76	107	33.65	110	34.59	318
Disponibilidad equipo de cómputo	238	74.84	48	15.09	32	10.06	318
Sustancias y reactivos para prácticas	163	51.26	65	20.44	90	28.30	318
Instrumental y equipos para laboratorios	186	58.49	42	13.21	90	28.30	318
Otros	14	4.40	9	2.83	295	92.77	318

Un área esencial de la infraestructura de una escuela es el acervo bibliográfico. Al respecto, como se puede observar en los cuadros 13.A y 13.B, más de 70% de los profesores encuestados (70.97% en el caso de la BUAP y 76.73% en el de la UAS) consideran que la biblioteca de su plantel cuenta con un acervo actualizado. Asimismo, son apenas un poco más de la mitad de los encuestados de las dos instituciones que lo consideran suficiente para el uso de profesores y alumnos (57.53% y 50.94% respectivamente).

**Cuadro 13 A**  
**Apoyo bibliotecario**

Biblioteca	BUAP						Total
	Sí	% Sí	No	% No	Sin respuesta	% Sin respuesta	
Cuenta con acervo actualizado	132	70.97	48	25.81	6	3.23	186
Existen volúmenes suficientes para uso de alumnos y profesores	107	57.53	71	38.17	8	4.30	186

**Cuadro 13 B**  
**Apoyo bibliotecario**

Biblioteca	UAS						Total
	Sí	% Sí	No	% No	Sin respuesta	% Sin respuesta	
Cuenta con acervo actualizado	244	76.73	58	18.24	16	5.03	318
Existen volúmenes suficientes para uso de alumnos y profesores	162	50.94	134	42.14	22	6.92	318

## Acciones para implementar el enfoque por competencias

La implementación del enfoque por competencias exige acciones en diferentes niveles de la gestión académica. Se procuró, por tanto, mediante la encuesta, obtener información acerca de la forma en que se han operado cambios en las instituciones estudiadas y en sus planteles, desde la perspectiva de los profesores.

### Cambios curriculares

La gran mayoría de los profesores expresan que el Plan de Estudios de Bachillerato de sus instituciones ha sido modificado de acuerdo con los esquemas del MCC y que el(los) programa(s) de la(s) asignatura(s) que imparten está(n) diseñado(s) bajo el enfoque por competencias (cuadros 14.A y 14.B) y señalan que éste se expresa tanto en los contenidos, como en la organización de los mismos, la orientación de los

propósitos y objetivos de aprendizaje, así como en el tipo de estrategias que se sugieren para el desarrollo de los contenidos.

**Cuadro 14 A**  
**Conocimiento de los profesores sobre cambios al plan y programas de estudio**

Adecuaciones curriculares derivadas del MCC	BUAP						Total
	Sí	% Sí	No	% No	Sin respuesta	% Sin respuesta	
Adecuaciones al Plan de Estudios	164	88.17	19	10.22	3	1.61	186
Adecuaciones al Programa de Estudio	177	95.16	7	3.76	2	1.08	186

**Cuadro 14 B**  
**Conocimiento de los profesores sobre cambios al plan y programas de estudio**

Adecuaciones curriculares derivadas del MCC	UAS						Total
	Sí	% Sí	No	% No	Sin respuesta	% Sin respuesta	
Adecuaciones al Plan de Estudios	285	89.62	26	8.18	7	2.20	318
Adecuaciones al Programa de Estudio	296	93.08	17	5.35	5	1.57	318

### **Espacios de trabajo colegiado para el seguimiento de la aplicación del enfoque por competencias y la atención de los esquemas del MCC**

De acuerdo con los porcentajes de respuesta de los profesores de las dos instituciones, la percepción sobre la apertura de espacios colegiados para el seguimiento de la puesta en operación de la reforma es muy similar en ambos casos, siendo las reuniones de academia o seminarios llevados a cabo en el plantel el espacio de trabajo más activo en esta tarea, seguido de las actividades convocadas por los consejos técnicos y, con mucho menos frecuencia, las realizadas por otros órganos colegiados. Más de la mitad de los profesores declara haber participado en

reuniones de evaluación de carácter académico sobre el MCC y el enfoque por competencias.

**Cuadro 15 A**  
**Intervención de cuerpos colegiados sobre el enfoque por competencias**

Seguimiento en la aplicación del MCC y el enfoque por competencias	BUAP						Total
	Sí	% Sí	No	% No	Sin respuesta	% Sin respuesta	
El Consejo Técnico promueve reuniones y otras actividades	104	55.91	56	30.11	26	13.98	186
Las actividades de seguimiento se llevan a cabo en reuniones de academia o seminarios en el plantel	132	70.97	38	20.43	16	8.60	186
Las realizan otros órganos colegiados	66	35.48	57	30.65	63	33.87	186
Participación en reuniones de carácter académico de evaluación sobre el MCC y el enfoque por competencias	117	62.90	67	36.02	2	1.08	186

**Cuadro 15 B**  
**Intervención de cuerpos colegiados sobre el enfoque por competencias**

Seguimiento en la aplicación del MCC y el enfoque por competencias	UAS						Total
	Sí	% Sí	No	% No	Sin respuesta	% Sin respuesta	
El Consejo Técnico promueve reuniones y otras actividades	193	60.69	100	31.45	25	7.86	318
Las actividades de seguimiento se llevan a cabo en reuniones de academia o seminarios en el plantel	235	73.90	58	18.24	25	7.86	318
Las realizan otros órganos colegiados	114	35.85	123	38.68	81	25.47	318
Participación en reuniones de carácter académico de evaluación sobre el MCC y el enfoque por competencias	212	66.67	90	28.30	16	5.03	318

## Programas de apoyo al aprendizaje

En los cuestionarios aplicados se hace referencia esencialmente a las tutorías y asesorías de apoyo y acompañamiento de los estudiantes en su aprendizaje.

Con respecto al conocimiento de programas de este tipo impulsados por las autoridades de sus instituciones, las respuestas de los profesores de la BUAP estuvieron divididas, la mitad de ellos señaló si conocer acciones de ese tipo impulsadas en su plantel, mientras una proporción muy cercana manifestó no tener conocimiento al respecto. En el caso de la UAS la proporción de profesores que manifestó conocer de programas de apoyo al aprendizaje impulsados en sus planteles ascendió a cerca del 70% de los encuestados (Cuadro 16.A). Ahora bien, por lo que se refiere a la opinión de los profesores acerca de las impresiones de estos programas en la atención de las necesidades especiales de los alumnos las proporciones son similares (Cuadro 16.B.)

**Cuadro 16 A**  
**Conocimiento de los profesores sobre programas de apoyo al aprendizaje**

Programa Institucional de apoyo al aprendizaje de los alumnos	Sí	% Sí	No	% No	Sin respuesta	% Sin respuesta	Total
BUAP	92	49.46	86	46.24	8	4.30	186
UAS	215	67.61	89	27.99	14	4.40	318
<b>Total</b>	<b>307</b>	<b>60.91</b>	<b>175</b>	<b>34.72</b>	<b>22</b>	<b>4.37</b>	<b>504</b>

**Cuadro 16 B**  
**Conocimiento de los profesores sobre programas de apoyo al aprendizaje**

Impacto en la atención de necesidades especiales de los alumnos	Positivo	% Positivo	Intrascendente	% Intrascendente	Sin respuesta	% Sin respuesta	Total
BUAP	86	46.24	9	4.84	91	48.92	186
UAS	193	60.69	30	9.43	95	29.87	318
<b>Total</b>	<b>307</b>	<b>60.91</b>	<b>175</b>	<b>34.72</b>	<b>22</b>	<b>4.37</b>	<b>504</b>



## Apoyos para la formación y actualización docente

En este rubro, la opinión de más de la mitad de los profesores de las dos instituciones señala, como se muestra en los cuadros 17.A y 17.B, que los apoyos recibidos para tomar cursos de capacitación, así como para contar con permisos o comisiones para obtener la titulación o estudiar alguna especialidad o posgrado, han sido positivos desde la adhesión de sus instituciones al proceso para su incorporación al SNB.

**Cuadro 17 A**  
**Evaluación de los profesores sobre apoyos para la formación docente**

Apoyos institucionales para formación y actualización docente	BUAP								
	Positivos	% Positivos	Escasos	% Escasos	No se promueven	% No se promueven	Sin respuesta	% Sin respuesta	Total
Para tomar cursos de capacitación	129	69.35	39	20.97	8	4.30	10	5.38	186
Autorización de permisos o comisiones para obtener la titulación	121	65.05	29	15.59	18	9.68	18	9.68	186
Permisos y apoyos para estudiar alguna especialidad o posgrado	116	62.37	30	16.13	26	13.98	14	7.53	186

**Cuadro 17 B**  
**Evaluación de los profesores sobre apoyos para la formación docente**

Apoyos institucionales para formación y actualización docente	UAS								
	Positivos	% Positivos	Escasos	% Escasos	No se promueven	% No se promueven	Sin respuesta	% Sin respuesta	Total
Para tomar cursos de capacitación	200	62.89	79	24.84	28	8.81	11	3.46	318
Autorización de permisos o comisiones para obtener la titulación	188	59.12	63	19.81	35	11.01	32	10.06	318
Permisos y apoyos para estudiar alguna especialidad o posgrado	180	56.60	70	22.01	46	14.47	22	6.92	318

## Cambios introducidos por los profesores en su práctica docente

Con respecto a los cambios introducidos por ellos en su práctica docente a partir de la implementación del enfoque por competencias, en la opinión de los profesores de ambas instituciones se refleja la priorización de actividades que involucran la participación activa de los alumnos, como se puede observar en las proporciones de los distintos tipos de actividad considerados por los profesores en sus clases (Cuadro 18.A). Del mismo modo, una alta proporción de los profesores señaló haber incluido entre uno y seis libros o textos distintos en el desarrollo de sus cursos (Cuadro 18.B), lo que refleja que, al menos en el discurso, los profesores muestran una buena disposición ante los cambios curriculares que establece la reforma.

**Cuadro 18 A**  
**Cambios en la práctica docente de los profesores**

Estrategias utilizadas a partir de la RIEMS	BUAP					UAS				
	Sí	% Sí	Sin respuesta	% Sin respuesta	Total	Sí	% Sí	Sin respuesta	% Sin respuesta	Total
Conferencia magistral	63	33.87	123	66.13	186	141	44.34	177	55.66	318
Trabajo en equipo	124	66.67	62	33.33	186	230	72.33	88	27.67	318
Exposición de los alumnos	175	94.09	11	5.91	186	298	93.71	20	6.29	318
Investigación bibliográfica	166	89.25	20	10.75	186	273	85.85	45	14.15	318
Discusión colectiva en el aula	148	79.57	38	20.43	186	276	86.79	42	13.21	318
Otra	62	33.33	124	66.67	186	82	25.79	236	74.21	318

**Cuadro 18 B**  
**Cambios en la práctica docente de los profesores**

Libros o textos diferentes utilizados a partir de la RIEMS	BUAP		UAS		TOTAL	
	BUAP	%BUAP	UAS	% UAS	TOTAL	% TOTAL
Ningún texto diferente	19	10.22	31	9.75	50	9.92
1 a 3 textos diferentes	74	39.78	192	60.38	266	52.78
4 a 6 textos diferentes	53	28.49	51	16.04	104	20.63
Más de 6 textos diferentes	32	17.20	18	5.66	50	9.92
Sin respuesta acerca de libros o textos diferentes utilizados a partir de la RIEMS	8	4.30	26	8.18	34	6.75
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100</b>	<b>318</b>	<b>100</b>	<b>504</b>	<b>100</b>

## Repercusión en el aprendizaje de los alumnos

Ahora bien, con respecto a la repercusión de los cambios en el aprendizaje de los alumnos a partir de la implementación del enfoque por competencias y hasta el momento de la realización de la encuesta, las proporciones muestran marcadas diferencias entre las opiniones de los profesores de las dos instituciones, mientras que entre los profesores de la BUAP las opiniones se dividen principalmente entre la percepción de que el aprendizaje de los alumnos se mantiene igual y la de aquella que sí ha mostrado mejorías, presentándose incluso un 10% de opiniones en el sentido de que éste ha retrocedido; en el caso de los profesores de la UAS predominan las opiniones en el sentido de percibir mejorías en el aprendizaje (Cuadro 19)

**Cuadro 19**  
**Incidencia de la reforma en el aprendizaje**

Aprendizaje de los alumnos a partir de la incorporación a la RIEMS	Se mantiene igual	% Se mantiene igual	Ha mejorado	% Ha mejorado	Ha retrocedido	% Ha retrocedido	Sin respuesta	% Sin respuesta	Total
BUAP	85	45.70	76	40.86	6	3.23	19	10.22	186
UAS	64	20.13	230	72.33	10	3.14	14	4.40	318
<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>29.56</b>	<b>306</b>	<b>60.71</b>	<b>16</b>	<b>3.17</b>	<b>33</b>	<b>6.55</b>	<b>504</b>

### **Situación laboral de los profesores encuestados certificados en el Diplomado del PROFORDEMS**

En los cuadros 20.A y 20.B se puede observar, a pesar de que un tercio de los encuestados no respondieron a la pregunta y de la significativa diferencia entre las dos instituciones, que entre los profesores de base o definitivos encuestados (21.74% para el caso de la BUAP y 78.43% para el de la UAS) se ha certificado en el Diplomado de Formación Docente del PROFORDEMS una mayor proporción que entre los profesores contratados como interinos o temporales (7.69% para el caso de la BUAP y 24.68% para el de la UAS). Por otra parte, vale la pena señalar que al analizar las proporciones de profesores por cada tipo de contratación con respecto al total de los certificados, encontramos que tres cuartas partes de los profesores certificados son profesores de base o definitivos (71.43% en el caso de la BUAP y 78.43% en el caso de la UAS).

**Cuadro 20 A**  
**Condición laboral de los profesores**

BUAP							
Profesores encuestados certificados por tipo de contratación	Total	Certificados	% Certificados	No certificados	% No certificados	Sin respuesta	% Sin respuesta
Base o definitivo	92	20	21.74	50	54.35	22	23.91
Interino o temporal	91	7	7.69	48	52.75	36	39.56
Sin respuesta de tipo de contratación	3	1	33.33	2	66.67	0	0.00
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>28</b>	<b>15.05</b>	<b>100</b>	<b>53.76</b>	<b>58</b>	<b>31.18</b>

**Cuadro 20 B**  
**Condición laboral de los profesores**

UAS							
Profesores encuestados certificados por tipo de contratación	Total	Certificados	% Certificados	No certificados	% No certificados	Sin respuesta	% Sin respuesta
Base o definitivo	231	80	78.43	120	74.53	31	56.36
Interino o temporal	77	19	24.68	37	48.05	21	27.27
Sin respuesta de tipo de contratación	10	3	30.00	4	40.00	3	30.00
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>102</b>	<b>32.08</b>	<b>161</b>	<b>50.63</b>	<b>55</b>	<b>17.30</b>

Ahora bien, en lo que se refiere a los profesores encuestados de acuerdo con el tipo de nombramiento que tienen que están certificados, la situación varía con respecto a las dos instituciones estudiadas, lo que resulta principalmente de la diferencia en la forma en que está constituida su planta docente, ya que por ejemplo, la proporción de profesores de tiempo completo en la BUAP (36.55%) es bastante más alta que en

la UAS (14.46%) y se cuenta además con la figura de profesor de medio tiempo (17.20%), no existente en la BUAP. Si bien, en las dos instituciones la figura académica más numerosa es la de profesor de asignatura, su proporción en la UAS (74.84%) con respecto a otros tipos de nombramiento es significativamente más alta en comparación con la BUAP (43.54%).

Como podemos observar en los cuadros 20.B y 20.C, las proporciones más altas de profesores certificados para el caso de la BUAP con respecto al total de encuestados de cada tipo de nombramiento, las encontramos en las figuras de profesor de medio tiempo, de los que 21.88% están certificados, y la de profesor de tiempo completo, que alcanza 20.59% de certificados, en tanto sólo 8.64% de los profesores de asignatura encuestados están certificados. Por su parte, en la UAS encontramos una condición más o menos equilibrada en la proporción con respecto a profesores con nombramiento de profesor de asignatura, de los que 31.51% están certificados; profesor de tiempo completo, de los que 36.96% lo está; y, profesor con otro tipo de nombramiento no especificado, de los que 36% están certificados.

Ahora bien, cabe agregar que si consideramos el número de profesores certificados en cada tipo de nombramiento con respecto al total de los profesores encuestados que están certificados, encontramos una situación es muy distinta entre las dos instituciones en correspondencia con las diferencias en la constitución de la planta académica ya señaladas. Mientras en el caso de la BUAP, la mitad de los encuestados certificados corresponde a profesores de tiempo completo y una cuarta parte a profesores de medio tiempo, siendo sólo otra cuarta parte profesores de asignatura, entre los encuestados certificados de la UAS casi tres cuartas partes son profesores de asignatura y menos de una quinta parte están contratados por tiempo completo.

**Cuadro 20 C**  
**Tipo de nombramiento de los profesores**

BUAP							
Profesores encuestados certificados por tipo de nombramiento	Total	Certificados	% Certificados	No certificados	% No certificados	Sin respuesta	% Sin respuesta
	Profesor de asignatura (por horas)	81	7	8.64	42	51.85	32
Profesor de medio tiempo	32	7	21.88	20	62.50	5	15.63
Profesor de tiempo completo	68	14	20.59	36	52.94	18	26.47
Otro	5	0	0.00	2	40.00	3	60.00
Sin respuesta acerca de tipo de nombramiento	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>28</b>	<b>15.05</b>	<b>100</b>	<b>53.76</b>	<b>58</b>	<b>31.18</b>

**Cuadro 20 D**  
**Tipo de nombramiento de los profesores**

UAS							
Profesores encuestados certificados por tipo de nombramiento	Total	Certificados	% Certificados	No certificados	% No certificados	Sin respuesta	% Sin respuesta
	Profesor de asignatura (por horas)	238	75	31.51	133	55.88	30
Profesor de medio tiempo	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Profesor de tiempo completo	46	17	36.96	17	36.96	12	26.09
Otro	25	9	36.00	7	28.00	9	36.00
Sin respuesta acerca de tipo de nombramiento	9	1	11.11	4	44.44	4	44.44
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>102</b>	<b>32.08</b>	<b>161</b>	<b>50.63</b>	<b>55</b>	<b>17.30</b>

## Percepción de los cambios en el aprendizaje de los alumnos a partir de la RIEMS en relación con la antigüedad laboral de los profesores encuestados

Con respecto a la opinión de los profesores sobre el efecto de los cambios a partir de la RIEMS en el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con la antigüedad docente de los encuestados, resulta interesante observar que mientras en la BUAP este factor no tiene una influencia importante en la opinión de los profesores (Cuadro 21.A), aparece como un factor determinante en la opinión de los profesores de reciente ingreso de la UAS, que es el grupo en el que se observa una mayor proporción de profesores para los cuales el aprendizaje de los alumnos ha mejorado a partir de los cambios impulsados por la reforma.

**Cuadro 21 A**

### Antigüedad docente de los profesores y su visión sobre el aprendizaje con la RIEMS

Opinión sobre los cambios en el aprendizaje a partir de la RIEMS por antigüedad docente en la institución	BUAP								
	BUAP	Se mantiene igual	% Se mantiene igual	Ha mejorado	% Ha mejorado	Ha retrocedido	% Ha retrocedido	Sin respuesta	% Sin respuesta
De reciente ingreso (de 0 a 5 años de antigüedad)	61	28	45.90	26	42.62	2	3.28	5	8.20
Profesores con experiencia (de 6 a 15 años de antigüedad)	58	25	43.10	24	41.38	3	5.17	6	10.34
Profesores altamente experimentados (de 16 años de antigüedad en adelante)	60	28	46.67	23	38.33	1	1.67	8	13.33
Sin respuesta de antigüedad docente en la institución	7	4	57.14	3	42.86	0	0.00	0	0.00
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>85</b>	<b>45.70</b>	<b>76</b>	<b>40.86</b>	<b>6</b>	<b>3.23</b>	<b>19</b>	<b>10.22</b>



**Cuadro 21 B**  
**Antigüedad docente de los profesores y su visión sobre el aprendizaje con la RIEMS**

Opinión sobre los cambios en el aprendizaje a partir de la RIEMS por antigüedad docente en la institución	UAS								
	UAS	Se mantiene igual	% Se mantiene igual	Ha mejorado	% Ha mejorado	Ha retrocedido	% Ha retrocedido	Sin respuesta	% Sin respuesta
De reciente ingreso (de 0 a 5 años de antigüedad)	108	12	11.11	90	83.33	0	0.00	6	5.56
Profesores con experiencia (de 6 a 15 años de antigüedad)	101	24	23.76	71	70.30	3	2.97	3	2.97
Profesores altamente experimentados (de 16 años de antigüedad en adelante)	100	25	25.00	63	63.00	7	7.00	5	5.00
Sin respuesta de antigüedad docente en la institución	9	3	33.33	6	66.67	0	0.00	0	0.00
<b>Total</b>	<b>318</b>	<b>64</b>	<b>20.13</b>	<b>230</b>	<b>72.33</b>	<b>10</b>	<b>3.14</b>	<b>14</b>	<b>4.40</b>

## 6. Análisis de las entrevistas

Para llevar a cabo esta actividad, se configuró una muestra de las personas a las que se pretendía entrevistar, con la finalidad de contar de manera directa con las opiniones tanto de quienes inicialmente tuvieron una participación directa en la elaboración de la reforma, como de aquellos que continúan desempeñando un papel relevante en la implementación de la RIEMS, sin dejar de señalar que en el caso de los profesores, que constituyen uno de los actores principales del proceso de reforma, fueron ya consultados mediante la aplicación de la encuesta; en este ejercicio se cuidó que dicha muestra reflejara diversidad en los puntos de vista y al mismo tiempo la posibilidad de generar la mayor reflexión.

La muestra se integró con directivos de educación media superior y autoridades centrales de las universidades autónomas de Sinaloa y Puebla, ex funcionarios de la

Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP y con integrantes de comités evaluadores del Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS), sumando 11 personas en total, las cuales fueron entrevistadas entre abril y junio de 2013; no sobra decir que en todos los casos existieron siempre las mayores facilidades y prevaleció un ambiente de cordialidad, pero sobre todo de plena libertad para la expresión de sus opiniones. En la Tabla 15 se concentran las características de la muestra.

**Tabla 15**  
**Personas a las cuales se aplicaron entrevistas a profundidad**

	Clave	Sector	Ámbito
1	DI1	Directivo EMS	Universidad Autónoma de Sinaloa
2	DI2	Directivo EMS	Universidad Autónoma de Sinaloa
3	DI3	Directivo EMS	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
4	DI4	Directivo EMS	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
5	AC1	Autoridad central	Universidad Autónoma de Sinaloa
6	AC2	Autoridad central	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
7	EF1	Ex funcionario SEMS	Secretaría de Educación Pública
8	EF2	Ex funcionario SEMS	Secretaría de Educación Pública
9	EV1	Evaluador	Consejo para la Evaluación de la EMS (COPEEMS)
10	EV2	Evaluador	Consejo para la Evaluación de la EMS (COPEEMS)
11	EV3	Evaluador	Consejo para la Evaluación de la EMS (COPEEMS)

Se elaboró un guión, mismo que está en el Cuadro 3 (Anexos, Cap. V), mediante el cual se buscó captar la más amplia información, en ocasiones llegando hasta los

detalles, sobre los diversos aspectos que han operado en el origen y desarrollo de la RIEMS.

Se llevó a cabo la transcripción de todas las entrevistas, con el mayor cuidado posible a fin de mantener fielmente lo manifestado por los informantes, se elaboraron cinco apartados o temas, con el propósito de concentrar en cada uno de ellos, los señalamientos o ideas concurrentes que los entrevistados expresaron y realizar el análisis; sobre esta base se presenta a continuación el reporte de esta parte de la investigación:

### **Los procesos llevados a cabo en el bachillerato de la UAS y la BUAP sobre el enfoque por competencias y el MCC, y el desarrollo de la práctica docente**

En este rubro lo más destacado de las aportaciones recogidas, se concentra alrededor de los procesos para la formación y capacitación de la planta docente, el diplomado PROFORDEMS, actividades de diagnóstico y evaluaciones realizadas en las dos instituciones educativas, así como el grado de apropiación y manejo del enfoque por competencias por parte de los profesores en su práctica docente.

En el caso de la UAS la información proporcionada por uno de los funcionarios centrales (AC1) se centra en aclarar que la institución se ha preocupado por la acreditación de los planteles y el cumplimiento con los requisitos que COPEEMS está evaluando, aunado con los diplomados del PROFORDEMS y del CERTIDEMS, existiendo una cantidad muy importante de profesores que se han incorporado a cursar dichos diplomados: 1 647, que representan el 80.7% de la planta docente del bachillerato, de los cuales ahora 598 están certificados, esto representa el 30% y 223 están en proceso de certificación. La UAS, menciona el entrevistado ha contribuido además, a capacitar a subsistemas como el CONALEP, a otros que son propiamente federales, al COBAES, a los estatales y a los privados, en consecuencia, a la fecha son 3 005 docentes que provienen de estas instituciones que han sido capacitados, de los cuales 948 han logrado hasta ahora su certificación. Asimismo, la UAS ha

contribuido a capacitar en el estado de Baja California Sur, en la Universidad Autónoma de Nuevo León y en la Universidad de Guadalajara.

El funcionario mencionó que independiente de la certificación, lo importante para la UAS es que el docente, no solo adquiere esas habilidades y competencias en los diplomados, sino que se va adaptando a un modelo educativo que la Universidad ha implementado y que requiere que el docente se prepare para poderlo impartir.

Respecto al manejo del enfoque por competencias por los profesores, uno de los directivos (DI1) de la misma universidad comenta que la dinámica de las clases no ha cambiado mucho; no obstante, señala que de poco más de 2 000 maestros que componen la planta docente, y que el 80% de ellos ya acreditaron el diplomado y un 30% se han certificado, aun no se aprecian cambios sustantivos en la práctica, la dinámica, y el trabajo de los alumnos. Sostiene el entrevistado que se apuesta a tres puntos de apoyo para cambiar: la planeación de clase, el uso de los libros de texto (la mayoría de los que se utilizan tienen un enfoque por competencias y son de autoría de los profesores universitarios) y la evaluación del aprendizaje; añade que la evaluación del aprendizaje y del proceso son muy importantes, pues si después que se han hecho cosas nuevas, se sigue evaluando como siempre se evaluó, ningún cambio curricular se consolida; además se está tratando de hacer evaluaciones departamentales.

El mismo directivo (DI1) menciona respecto del enfoque por competencias, que no se tienen elaborados instrumentos que den cuenta y certeza hasta qué punto el alumno desarrolla las competencias, por consiguiente, se apuesta a que el diplomado PROFORDEMS, no sólo sea una apropiación conceptual sino una apropiación actitudinal.

La opinión de la directora de una de las preparatorias, urbana y de matrícula mediana (cerca de 1 000 alumnos) es más precisa en cómo observa el manejo del enfoque por competencias por los 35 profesores que integran la planta docente de su escuela. Ella menciona que se ha dado en los maestros mayor compromiso hacia

el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que antes los profesores solo iban y daban su clase sin tener una planeación y objetivos; ahora el profesor se preocupa más por la planeación, pues ésta le va indicando qué es lo que tiene que ir desarrollando, cómo lo va hacer, desde luego basado en las competencias (DI2).

En el bachillerato de la BUAP, como ya se ha señalado en otros capítulos, el proceso de implementación de la RIEMS es más reciente, sin embargo las iniciativas desarrolladas sobre la formación y la capacitación de los profesores vienen de mucho tiempo atrás, en los últimos años se han complementado con cursos y diplomados enmarcados en el enfoque por competencias; veamos lo que comentan directivos de esta casa de estudios.

Un funcionario de la Institución (AC2) expresa que respecto de las acciones que se llevan a cabo para la formación docente en este nivel educativo, el programa de formación PROFORDEMS le parece significativo, y precisa que por lo menos durante los últimos 20 años se han desarrollado programas específicos sobre formación docente: el llamado Programa Institucional de Formación Académico Universitario (PIFAU), y como consecuencia de éste fue creada la escuela de formación docente, en la cual, además del PROFORDEMS se hace la capacitación de los profesores; el otro es el diplomado MUM (Modelo Universitario Minerva), este segundo tomado por la mayoría de los académicos.

Señala el entrevistado que en esta línea de trabajo, se han logrado dos cosas importantes: no hablar en general de un sistema de calidad en el nivel medio superior, sino de las escuelas de calidad, es decir “veamos tu realidad ahí, veamos tu formación directiva ahí, veamos la formación de sus profesores ahí, ubicarnos en cada una de las escuelas con este concepto de calidad [...] la otra cuestión, que constituye un reto es cómo aprovechamos las nuevas tecnologías, hay mucha información, de una u otra manera estamos en condiciones mucho mejores que la de hace años, pero nuestros resultados parecen ser no tan buenos, eso significa que tenemos que ser muy creativos en cómo todos esos componentes tienen un sentido

en los procesos de formación, en los procesos de aprendizaje, ahí es donde estamos metidos” (AC2).

Por otra parte, uno de los directivos de la Dirección General de Educación Media Superior de la BUAP, al referirse a la misma temática, hace las siguientes consideraciones: “Hemos hecho varios autodiagnósticos, además del requisito que se nos solicita para el ingreso al SNB, hemos hecho evaluaciones internas, que nos llevaron a la realización de un foro de academias con objeto de uniformar la aplicación del plan y los programas de estudio, con la participación de toda la planta docente, en aquel entonces como 900 maestros, y a partir de ahí se determinó la actualización, digamos el producto final fue la actualización del plan y programas de estudio en competencias, ahí alineamos nuestro plan de estudios a las competencias genéricas, las competencias disciplinares que nos establece la reforma” (DI3).

La directora de una de las preparatorias de la BUAP manifiesta al respecto que en cuanto se conoció esta política para el bachillerato, se consideró el enfoque por competencias, y los maestros del plantel han participado en el diplomado PROFORDEMS (70% de la planta docente, entre los que ya se certificaron y quienes sólo han acreditado el diplomado). “Hace dos o tres años se hizo un foro del bachillerato, para hacer un diagnóstico de cómo estábamos y empezar a trabajar la alineación de los programas en competencias, [...] y se va capacitando a los profesores para que se hable el mismo lenguaje, se tenga más preparación, conozcamos las tendencias educativas internacionales y veamos qué están haciendo en otras universidades del país” (DI4).

El punto de vista de la misma directora sobre el grado de apropiación, de manejo por parte de los profesores es que no se ha entendido a cabalidad cómo debe ser el enfoque por competencias, pues hay profesores que quieren alcanzar competencias a través de unidades de aprendizaje, lo cual la entrevistada considera no puede ser ya que entiende que las competencias, tanto genéricas o disciplinares, se van a alcanzar al completar el nivel educativo, “cuando nuestros alumnos egresen del

bachillerato, entonces y con las diferentes ramas del saber, es cuando vamos a lograr las competencias [...] ese es uno, yo creo que de los obstáculos, de los problemas que tenemos que ir superando para alcanzar nuestra meta (DI4)”.

¿Cuál ha sido el tratamiento que las universidades de Sinaloa y Puebla han otorgado a los estudios de bachillerato y qué otras acciones han llevado a cabo en esta etapa de implementación de la RIEMS? A estas preguntas se trata de encontrar respuestas en el siguiente apartado que se denomina:

### **Apoyo presupuestal y otras acciones institucionales para atender el mejoramiento de la infraestructura y las actividades docentes en los planteles de EMS de la UAS y la BUAP**

Las autoridades centrales de la UAS sostienen que se ha asumido como una política de alta prioridad el desarrollo de su bachillerato, una de sus autoridades (AC1) destaca lo siguiente: “... en lo que va desde la implementación de la reforma, hemos obtenido una participación federal de más de 46 millones y medio de pesos, pero en infraestructura física construida en esta administración (junio de 2009 a junio de 2013), sin incluir esos fondos federales, tenemos una inversión propia de 151 millones, 18 mil 255 pesos”, la infraestructura atendida contempla para la mayoría de los planteles un módulo de aulas, biblioteca, laboratorio de ciencias naturales, centro de cómputo, así como oficinas administrativas que se dividen en espacios donde se atienden programas como el de tutorías, de psicopedagogía, etcétera, se ha buscado que tanto los planteles centrales como las extensiones reúnan las condiciones mínimas que un plantel debe tener para su funcionamiento adecuado (vale recordar que en la UAS existen 38 unidades académicas y 42 extensiones para este ciclo educativo).

Se le hace notar al entrevistado, que al ponerse en marcha la reforma, ello suponía que se canalizarían mayores recursos a las instituciones desde el ámbito federal; sin embargo no ha sido así contesta, no hay todavía una visión muy clara en cómo y en

qué monto se deben invertir los recursos, los cuales deben ser diferenciados pues no todas las universidades que imparten EMS tienen las mismas características, y deben atender a las necesidades de cada una de las instituciones, subraya el siguiente hecho: en los últimos meses se han atendido a no menos de 10 comunidades que solicitan planteles para incorporar a sus hijos en los estudios de nivel medio superior, pero no hay una respuesta gubernamental para atender este tipo de necesidades.

Destaca tres programas que se han desarrollado con buenos resultados: “hace poco incorporamos un programa de financiamiento de apoyo a la EMS, son estudios de caso enfocados a temas relacionados con la práctica docente y con los procesos de enseñanza-aprendizaje, asimismo hemos implementado un programa de estímulos a los profesores de bachillerato, como una retribución al esfuerzo que este personal realiza, pero sobre todo para dignificar su práctica docente. Ahora se trabaja en un programa que llamamos *muestra itinerante*, es una muestra que todos los años recorre los municipios del estado para dar a conocer la oferta educativa, esto ha permitido la diversificación de la matrícula en el nivel superior, por ejemplo las escuelas de físico-matemáticas y de ciencias de la tierra, casi han triplicado su matrícula escolar (AC1).

Desde la óptica de la Dirección General de Escuelas Preparatorias se observa lo siguiente: en cuanto a infraestructura se apreciaban muchas diferencias entre las escuelas urbanas y rurales, “en los planteles rurales y en casi todas las extensiones existía mucha inequidad, un gran rezago, a estos planteles se les ha dignificado, [...] durante esta administración el 70% de las obras construidas ha sido en prepas, y más aún en las semirurales o rurales, en equipamiento se han adquirido 1 200 equipos de cómputo, 23 módulos de ciencias naturales y se han proporcionado otros apoyos” (DI1).

El directivo de una de las preparatorias ubicadas en la capital del estado, relata las condiciones que tienen para desarrollar sus actividades: “...en nuestro caso tenemos



un edificio de tres niveles, nueve aulas para la impartición de clases, centro de cómputo con capacidad para 50 computadoras, laboratorio de usos múltiples, una biblioteca, un cubículo diseñado para actividades extracurriculares, contamos con un departamento de psicopedagogía, que por cierto no tiene ninguna otra de las escuelas; nos acaban de construir una sala de audiovisual y ampliado cubículos para orientación y tutorías, se cuenta ya con una cancha de usos múltiples que nos donó el Ayuntamiento” (DI2).

En la BUAP los directivos dan su versión sobre los apoyos presupuestales y otros recursos que se destinan al bachillerato, que conviene recordar entre preparatorias centrales y secciones suman un total de 16 planteles.

Una de sus autoridades centrales (AC2), informa que se han buscado dos tipos de recursos, los de carácter federal que no son muchos, pues éste no es un sector al que se canalicen los recursos necesarios y siempre quedan limitados a unos cuantos fondos, el otro es el recurso institucional destinado a atender una matrícula de 13 000 estudiantes, desde el cual las unidades académicas reciben los apoyos para su programa operativo, “... nos concentramos en las mejoras de las condiciones de trabajo, sobre todo en la parte de laboratorios, materiales, reactivos, [...] procuramos asegurar en el presupuesto institucional una serie de apoyos que permitan el mantenimiento y el desarrollo del nivel”, asegura.

Se le inquiriere sobre qué se está haciendo para la obtención de mayores recursos por parte de la SEP o de otras instancias, afirma que ese es uno de los grandes temas sobre los que no se ha tenido la respuesta deseada, aunque señala que la Institución obtuvo un financiamiento privado para reforzar los apoyos en infraestructura, el cual fue de un monto entre 40 y 45 millones de pesos.

Uno de los directivos de EMS de la BUAP (DI3), se refiere a este tema, destacando que en lo fundamental no se tienen problemas de conectividad en este nivel educativo, y que aproximadamente el 90% del equipo de cómputo está actualizado.

Desde uno de los planteles, el cual cuenta con una población estudiantil cercana a los 2 000 jóvenes, su directora (DI4), expresa: “en lo que se refiere a la infraestructura, una de las inquietudes que teníamos era la carencia de cubículos para los docentes, sobre todo para la impartición de asesorías, ahora ya estamos por cubrir el 100%; se solicitó una sala de lectura para los alumnos de comunicación y ya tenemos los espacios, sólo falta el equipamiento. Contamos con tres laboratorios de cómputo, uno por nivel, pero carecemos de uno de auto acceso, uno más grande donde podamos hacer trabajo de manera multidisciplinaria; asimismo, hemos requerido salas de usos múltiples”.

En relación con las **Políticas emprendidas para el ingreso de los planteles al SNB**, los informantes expresaron las siguientes consideraciones:

Hasta mayo de 2013, la UAS logró que 31 unidades académicas con sus correspondientes extensiones alcanzaran el ingreso al SNB, quedando sólo siete preparatorias por hacerlo. Dice una de las autoridades entrevistada (AC1), que habían tenido una evaluación previa, sobre todo cuando se decidió revisar el plan de estudios (2006), luego llegó la iniciativa de la reforma, “...nosotros ya tenemos una experiencia muy reciente, y nos va bien, porque el primer año que solicitamos ingreso de planteles al SNB, que fue el 2011, iniciamos con 15 planteles, luego continuamos con nueve; fue un año donde 24 planteles lograron su ingreso, y de ahí para acá ha sido creciente”.

Los directivos de la DGEP de la UAS comentan algunos aspectos del proceso para ingresar al SNB, lo primero que debe tomarse en cuenta señalan, es que se debe partir de una especie de principio de voluntariedad, de que haya disposición para entrar por parte de los planteles, ello se refuerza con un trabajo de acompañamiento de la propia DGEP; se creó una comisión interna de evaluación, mediante la cual se realizan ejercicios de evaluación, anticipándose a las visitas de los evaluadores del COPEEMS, uno de los directivos afirma: ...”les hemos dicho a las escuelas, ustedes vayan por el reforzamiento de los procesos académicos, que la parte de los recursos

la buscamos nosotros, así ha sido, de tal manera que cuando llegan los evaluadores, los cuerpos directivos de los planteles han avanzado en esos procesos” (D11).

Sobre problemas detectados en los planteles, en función de su tamaño, el directivo informa que contrario a lo que pueda parecer, las grandes prepas urbanas son más difíciles en estos procesos, y también en su funcionamiento, sobre esto último pone un ejemplo: “hicimos una encuesta de satisfacción sobre el desempeño docente entre los alumnos, y encontramos que las extensiones (todas estas tienen una población reducida) muestran mucha más satisfacción, porque son planteles con 90, 150, a lo sumo 300 alumnos, se les conoce a todos, se les atiende” (D11).

Al referirse a la matrícula estudiantil, la deserción y la eficiencia terminal señala que en la presente administración se ha dado el mayor incremento de matrícula de los últimos 35 años, hace cuatro años al empezar el periodo habían 39 318 estudiantes, en este ciclo se ha llegado a la cifra de 53 318, es decir que ha crecido 13 mil alumnos en cuatro años, lo que representa 34%, esto es consecuencia de que ha existido mayor permanencia y retención subraya, otros factores que han incidido son las tutorías, orientación educativa, así como las becas, hasta ahora el 48% de los estudiantes cuentan con una beca; en cuanto a la eficiencia terminal se ha situado en un 67%, lo que contrasta con la que existía hace 10 años, que era de 56%, aunque admite que varía mucho de un plantel a otro, y se ve afectada sobre todo en los planteles que cuentan con turno nocturno.

La opinión de la directora de una de las unidades académicas, manifiesta su experiencia en este proceso de admisión al SNB: “...El COPEEMS nos rechazó el ingreso en 2010, tuvimos que trabajar fuerte los dos años siguientes y ahora que nos vinieron a evaluar pues logramos el ingreso, [...] los evaluadores revisan que los laboratorios estén en condiciones de seguridad, haya salidas de emergencia, botiquines, que los centros de cómputo cumplan con los requisitos necesarios, en fin todo lo referente a infraestructura, [...] entrevistan a los responsables del departamento de tutorías, a los alumnos, entrevistan a los profesores, constatan si

están trabajando en competencias, observan el área de difusión cultural, en fin una serie de cosas más” (DI2).

Sobre si existe alguna diferencia en la atención a las zonas rurales y urbanas, comenta que el trato es igual, aunque desde luego que las características de las escuelas ubicadas en el medio rural, son diferentes, hay mayor compromiso, un trabajo más comunitario, puesto que la gente vive ahí, todos se conocen, son como una familia; nosotros somos una escuela mediana, comenta: “tenemos 1 000 alumnos y 35 profesores, todavía puede haber más cercanía, [...] en cuanto a asuntos como la deserción, hasta ahora ha representado un 7%, algunos datos lo pueden explicar mejor: en el semestre pasado, de 250 alumnos que llegaron a tercero, egresaron 220 y 30 quedaron en suspenso por una o dos materias; sí se ha dado un porcentaje de incremento significativo en el egreso” (DI2). Al referirse a la situación general de la RIEMS manifiesta que le parece una política correcta, porque los maestros le han dado mayor importancia a su trabajo, como que a partir de la obligación que tienen de estarse preparando, ha permitido tomar en cuenta muchos elementos, sobre todo en beneficio de los alumnos, concluye.

En la BUAP, sobre la misma temática, sus autoridades externan opiniones en el siguiente sentido: la incorporación de la Institución se dio en el marco del Consejo de Docencia, que es el órgano colegiado donde se discuten y deciden estas cuestiones; confían en que prácticamente todos los planteles serán admitidos en el SNB, aspiran ser ubicados al menos en el nivel dos, por lo pronto han realizado algunos ajustes en este proceso previo, la escuela de formación docente será cambiada a un área que se denomina Dirección de Innovación Educativa, porque ahí pueden coordinar mejor tres frentes: tecnología educativa, evaluación y el frente de capacitación.

El entrevistado (AC2), resalta que hacia septiembre u octubre del presente año, estarán solicitando de manera formal la admisión al SNB, “nuestra intención es entrar al nivel dos, no quedarnos solamente como aspirantes que era uno de los niveles

anteriores o nivel tres, sino ingresar al nivel dos de inmediato, creemos que tenemos la capacidad suficiente”.

A uno de los directivos (DI3) de EMS, se le solicita su punto de vista sobre aspectos como la deserción y la eficiencia terminal entre los estudiantes, responde que como en todo el sistema educativo, sí existe deserción pero que no constituye un problema grave, sus índices están mucho mejor que la media estatal y nacional subraya, la eficiencia terminal de este nivel educativo se sitúa entre el 90 y 92% como promedio, confía en que con programas como orientación educativa y el de acompañamiento al estudiante (tutorías) se podrán mejorar dichos indicadores.

Se le pide su punto de vista sobre el seguimiento que la DGEMS da a los cuerpos directivos de los planteles, así como a otros aspectos que considere pertinente comentar, responde: “... es bastante preciso, hay una buena comunicación y colaboración con los directores, se da respuesta oportuna a sus solicitudes de capacitación y otros apoyos, [...] deseamos agregar algo, estamos trabajando en proyectos de internacionalización del bachillerato [...] se ha dado la apertura del *bachillerato 5 de mayo*, hace más de 20 años no se abría una nueva unidad académica, hasta donde llega nuestro conocimiento no más de cinco instituciones públicas del país cuentan con una escuela de este tipo, de este bachillerato internacional” (DI3).

Sobre el ingreso al SNB, la directora (DI4) de uno de los planteles de la BUAP, coincide en que lograrán ser admitidos, relata que al menos en su escuela se han estado preparando para lograr su objetivo. En referencia a la deserción y la eficiencia terminal en su plantel, proporciona los siguientes datos: “En el periodo 2011-2012 tuvimos una eficiencia terminal de 86.93% y nuestra retención fue de 94.03%”, concluye.

El curso que ha seguido la implementación de la RIEMS, requiere que podamos apreciar lo ocurrido en una de las etapas importantes que enfrentan los planteles, y

es la que se refiere a la evaluación del COPEEMS para decidir sobre el ingreso al SNB, a partir de ello es que se decidió agrupar en el apartado denominado:

**Rasgos sobresalientes en el proceso de admisión al SNB por los planteles pertenecientes a las distintas modalidades (general, tecnológico y profesional técnico) de EMS en el país**

Entre las opiniones que los entrevistados expresaron, destacan las vertidas por los integrantes de comités evaluadores del COPEEMS; para comprender esta etapa, preguntamos a los informantes si han advertido diferencias significativas de los planteles pertenecientes a las distintas modalidades de bachillerato en el transcurso de las evaluaciones a que son sometidos.

Uno de los integrantes de los comités evaluadores, expresa que en su experiencia y conocimiento que ha tenido con planteles diversos, sí se advierten diferencias, éstas se reflejan de manera destacada en lo que tiene que ver con los planes de estudio, es decir, que a pesar de que la RIEMS establece un MCC y se parte de ese planteamiento, no se han definido con suficiencia los criterios para incorporar las competencias tanto genéricas, disciplinares básicas, así como las extendidas y profesionales a los planes de estudio; esta situación ha llevado a algunas instituciones que imparten estudios de bachillerato, a revisar sus planes de estudio para incorporar de manera más clara lo del MCC, potenciar lo que los maestros han aprendido en el diplomado, así como impulsar cursos de asesorías adicionales para un adecuado manejo del enfoque por competencias.

Asimismo, se aprecian diferencias importantes en cuanto a la infraestructura y el equipamiento, en aspectos que tienen que ver con la práctica propia de los docentes, insiste que a su juicio este es un punto que se debe atender; otros rasgos se refieren a los servicios que se dan a los estudiantes, como la orientación educativa y las tutorías, no en todos los casos estas actividades están presentes, “hay otra más y que se ha convertido en un elemento que hace las diferencias en las distintas

modalidades de EMS y tiene que ver con la valoración o la evaluación de las competencias, el desarrollo de las competencias genéricas” (EV1).

Sin embargo, los entrevistados coinciden en señalar que se ha ido produciendo un importante nivel de participación e involucramiento de los profesores, un esfuerzo por compartir prácticas y actitudes en la enseñanza, uno de ellos lo expresa de la siguiente manera: “Creo que la primera situación que ha emergido de todo este proceso, que viene por supuesto con el PROFORDEMS, con los programas de capacitación, es que estamos hablando un lenguaje común, con referentes teóricos comunes, cada quien podemos estarlos adaptando, adecuando a nuestras necesidades institucionales, pero ya nos podemos dar cuenta en los eventos nacionales, que hablamos un lenguaje más propio” (EV2).

Otro más de los informantes subraya que en su experiencia es el bachillerato de tipo general, el que más adolece de ciertas deficiencias en comparación con los de tipo tecnológico y profesional técnico, lo cual se explica por el hecho de que estos últimos, sobre todo los planteles pertenecientes al profesional técnico, en el caso del enfoque por competencias, al momento en que se empieza a implementar la RIEMS, les ha sido más fácil su aplicación.

No obstante, destaca que otro aspecto es la dificultad que se presenta en todas las modalidades y se refiere a la esencia de la evaluación, “cuando vas a observar el proceso áulico, ahí todavía la mayoría de las escuelas que he visitado, mantienen la docencia o la práctica docente de forma tradicional, les cuesta todavía mucho trabajo hacer ejercicios didácticos o procesos de intervención realmente relacionados con el enfoque por competencias. [...] Aunque no se puede dejar de reconocer que el profesor todavía está en un proceso de transición del sistema, de la educación tradicional al enfoque por competencias y también de la cuestión de la evaluación” (EV3).

Los profesores entrevistados, coinciden en manifestar que uno de los aspectos relevantes en este proceso de evaluación por el COPEEMS hacia los planteles que solicitan entrar al SNB es que se ha iniciado una nueva cultura del significado de ser evaluado como maestro, y de la evaluación misma sobre el quehacer de las escuelas, insisten en que debiera buscarse un sistema de seguimiento y evaluación permanente, con los docentes, los alumnos y los directivos; que se convierta en un proceso continuo y avanzar a su consolidación.

### **Consideraciones que se tomaron en cuenta para el diseño y puesta en práctica de la RIEMS y sus perspectivas**

Uno de los entrevistados (AC1), más que sobre los orígenes de la reforma, prefiere externar sus opiniones sobre la valoración de esta iniciativa en la etapa actual, centrándose en algunas deficiencias que observa, como la que se refiere a las carencias presupuestales para que la reforma opere en condiciones más ventajosas, de manera específica destaca la ausencia de un subsidio directo que realmente se destine a la EMS, y la falta de un debate amplio donde se ventilen todos los aspectos de financiamiento para este nivel, sin embargo, anota como una cuestión positiva que la reforma ha posibilitado que las comunidades académicas estén ahora trabajando alrededor de toda esta cultura de la evaluación.

Uno de los directivos de la UAS (DI1) apuesta a la continuidad como algo necesario para que este tipo de procesos se consoliden, y pone como ejemplo avances logrados por el bachillerato de esa Universidad que vienen desde antes de poner en marcha la implementación de la RIEMS, lo dice de la siguiente manera: "... los éxitos que hayamos podido tener es porque llevamos por lo menos ocho años con un mismo rumbo y dando continuidad a la política". Aun cuando la UAS es una de las instituciones que más planteles ha logrado ingresar al SNB, asume que es necesario seguir avanzando en la consolidación del proceso, puesto que sólo tres de las 31 unidades académicas admitidas han logrado ubicarse en el nivel dos del Sistema y ningún plantel está en el nivel uno, insiste: "...quiero pensar que en cuatro u ocho



años más, tendremos cambios a profundidad, pero si hoy me preguntaran qué ha cambiado hasta ahora, contestaría: ha cambiado el ambiente escolar, tenemos escuelas mejor estructuradas, ha cambiado el ánimo de la gente, hemos mejorado en la autoestima, pero sobre todo hemos mejorado en la percepción social”.

Al entrevistar a uno de los ex funcionarios de la Subsecretaría de EMS de la SEP (EF1), se le pregunta si hubo alguna consulta para el diseño de la reforma, su opinión sobre los programas como PROFORDEMS y CERTIDEMS, y sobre la perspectiva que observa en la implementación de la RIEMS; pone el acento en que realmente esto no fue resultado de una consulta sino que se dio un proceso de desarrollo conjunto, el cual se facilitó porque en estricto sentido no existía una política para la EMS, “fue un proceso en donde por más de tres años, se dieron reuniones periódicas con todas las autoridades educativas, en espacios donde se invitó también a las universidades y al final todas las autoridades educativas firmaron un convenio de adhesión a la reforma e incluso todas las universidades, menos la UNAM; 25 de 26 universidades públicas y muchas privadas lo hicieron” y agrega que para darle concreción se creó el concepto del SNB.

Señala que se partió de tener en cuenta que en la EMS existía un área de oportunidad, “esta es el área en donde además no hay ni siquiera una política, y se empezó a hacer un diagnóstico más preciso, que corroboró que en efecto esa era el área de oportunidad, estaba en completo abandono, sin una política definida, nunca habían existido programas, en parte por la reciente creación de la Subsecretaría, pero en parte también porque no había sido foco de la política educativa” (EF1). La RIEMS fue tomando sentido a lo largo de reuniones de trabajo en las cuales se definían cosas, se alcanzaban consensos, destaca asimismo que cuando se conformó el COPEEMS, ya estaban los programas de becas, el PROFORDEMS, es decir, ya el diseño y la ejecución estaban en marcha.

En cuanto al horizonte de la reforma, manifiesta que sí le ve un futuro positivo, sobre todo porque no hay otra alternativa distinta y que ahora la cuestión está en qué debe

hacerse para acelerar, “la pregunta es cómo le hacemos para avanzar en su implementación y cómo le hacemos para que sigan fluyendo los recursos que se necesitan”. Anota como positivo el hecho de que el 10 de junio pasado se hayan publicado en el Diario Oficial de la Federación, cambios a la Ley General de Educación que incluyen lo del Sistema Nacional de Bachillerato y el Marco Curricular Común, lo cual le da a la reforma una continuidad como marco institucional, “lo veo con esa parte de fortaleza institucional, en donde lo que va a variar tal vez son los tiempos, el financiamiento, etcétera”, afirma.

A la pregunta de qué necesidades o motivaciones se consideraron para el diseño de la reforma, uno de los más destacados participantes (EF2), ex funcionario de la Subsecretaría de EMS, resalta que se tomaron en cuenta los esfuerzos de mejoras que diversas instituciones que imparten este ciclo educativo habían desarrollado en los años previos al 2007 y que habían orientado la evolución de la EMS, y se destacaron las coincidencias en tres aspectos principales; en sus propias palabras lo dice así: “... un aspecto es la propuesta de desarrollar una experiencia formativa orientada al desarrollo de capacidades sociales, de transformación social y estas son las competencias, es decir el concepto de competencias expresa la objetivación del saber en las prácticas sociales [...] un segundo aspecto es que para llevar a cabo el desarrollo de estas capacidades, se requiere instrumentar propuestas centradas en el aprendizaje [...] y un tercer elemento tiene que ver con lograr, digamos, ciertos componentes de una estructura curricular orientada al desarrollo de competencias”.

Se tomó en cuenta que la EMS representaba un sistema altamente fragmentado por la diversidad de instituciones, de propuestas educativas; se requería por tanto, generar elementos de trabajo común para darle consistencia, “se trabajó entonces en un marco curricular común, en donde lo que expresa dicho marco son esas capacidades que proponemos desarrollar en los jóvenes, las competencias genéricas que serían los propósitos generales que se procura alcanzar al concluir el ciclo formativo, las que corresponden a estos campos disciplinares bastos” (EF2).

Se pregunta al entrevistado si existieron dificultades en esa primera etapa de la reforma, y señala que una primera tarea consistió en construir consensos con todas las instituciones a través de un trabajo que implicara participación colegiada, otra tarea clave fue el tema de la selección de directores de las escuelas, pues se otorgaba a esos funcionarios un papel fundamental en el proceso de reforma, ello dio pie en el caso de las escuelas federales a “un proceso de selección de directivos, abierto, que cuenta con un dispositivo para valorar candidatos y generar nuevas lógicas de decisión que sacaran de las transacciones sindicales, de las relaciones de parentesco, etcétera, la designación, ese es un elemento clave, pero lo mismo hay que hacer con los maestros, necesitamos instaurar un dispositivo, me atrevo a decir nacional, para la contratación de maestros, de tal suerte que también sean las capacidades, sea el talento el que cubra un mayor peso en la contratación y evitemos las negociaciones con las plazas por parte de grupos sindicales, porque lo que estamos empeñando con esas decisiones es el futuro de los jóvenes; entonces selección de directivos, selección de personal docente, son dimensiones importantísimas y junto con ello los programas de formación, se creó así el PROFORDEMS” (EF2).

Sobre el diplomado PROFORDEMS, abunda en que se planteó que dicho diplomado debía tener una primera etapa de carácter general y vislumbrar la posibilidad de diplomados específicos por campos: experimentales, humanidades y otros, con la intención de que el maestro tenga un desarrollo más complejo, sin menoscabo de lograr los aprendizajes que se requieren, entendiendo con claridad que el resultado de la formación tiene que verse en las transformaciones en el aula.

Sobre el tema de la infraestructura de los planteles expresa que la propuesta que se hizo en la etapa de diseño de la reforma, consistió en crear un piso mínimo de condiciones materiales para operar adecuadamente, ese piso mínimo consistía en concebirlo con características tales, como tener sanitarios que funcionan, salones apropiados en términos de ventilación, iluminación, un espacio simplemente decoroso, sin pretender ostentación de ningún tipo.

Sobre las perspectivas que el entrevistado ve en la reforma, expresa con seguridad: “Creo que por una parte tenemos que evaluar con serenidad sus distintos componentes, identificar con precisión donde están las omisiones, las fallas, las insuficiencias, y al mismo tiempo permitirnos vislumbrar la evolución de los programas, [...] creo también que tenemos que avanzar más en conocer mejor a los jóvenes, [...] por otra parte, tenemos que tener muy claro cuáles van a ser los criterios de incorporación de los nuevos maestros, cuáles van a ser los programas de formación, cuál es la evaluación que tenemos que seguir llevando a cabo, en fin cómo aprovechamos el tema de COPEEMS, [...] necesitamos más recursos, pero sobre todo invertirlos bien, porque si un problema serio es la insuficiencia presupuestal, un problema mucho mayor es efectuar gastos de manera inapropiada. [...] Hacer una lectura de prioridades, considerando cuáles asuntos de atenderse tienen una mayor secuela para el avance de la reforma, de tal suerte que, por ejemplo, la asignación de recursos tenga esta lógica de procurar los mayores efectos sobre el proceso” (EF2).

## **7. Consideraciones destacadas por participantes de la encuesta y entrevistados sobre la implementación de la RIEMS**

Con el propósito de conjuntar y sistematizar la información captada mediante la encuesta y las entrevistas para facilitar el análisis comparativo de las opiniones de los distintos actores considerados para este trabajo, se presenta a continuación una tabla por cada una de las dos instituciones (tablas 16 y 17) objeto de esta tesis que la organiza sintéticamente para cada rubro incluido en la investigación. En cuanto a ex funcionarios de la SEMS e integrantes de comités evaluadores la información es genérica, se refiere al conjunto de instituciones que se han adherido a la RIEMS, por lo cual se presenta repetida para las dos instituciones objeto de estudio.

**Tabla 16**  
**Consideraciones destacadas por participantes y entrevistados de la UAS sobre la implementación de la RIEMS**

UAS	Ex funcionarios SEMS	Autoridades institucionales centrales	Directivos EMS	Profesores	Integrantes de comités evaluadores
<b>Currículum</b>	Se trabajó en un marco curricular común que expresa las capacidades que se propone desarrollar en los jóvenes, las competencias genéricas que serían los propósitos generales que se procura alcanzar al concluir el ciclo formativo, las que corresponden a estos campos disciplinares bastos.	Se realizó el rediseño curricular, plan y programas de estudio por competencias, para adaptar el marco curricular común ya en aplicación. EL MCC ocupa el primer lugar de atención en la implementación de la RIEMS.		La gran mayoría de los profesores expresan que el Plan de Estudios de Bachillerato de sus institución ha sido modificado de acuerdo con los esquemas del MCC y que el(los) programa(s) de la(s) asignatura(s) que imparten está(n) diseñado(s) bajo el enfoque por competencias. Señalan que éste se expresa tanto en los contenidos, como en la organización de los mismos, la orientación de los propósitos y objetivos de aprendizaje, así como en el tipo de estrategias que se sugieren para el desarrollo de los contenidos.	Sí se advierten diferencias; éstas se reflejan principalmente en lo que tiene que ver con los planes de estudio, es decir, que a pesar de que la RIEMS establece un Marco Curricular Común y se parte de ese planteamiento, no se han definido con suficiencia los criterios para incorporar las competencias tanto genéricas, disciplinares básicas, así como las extendidas y profesionales a los planes de estudio.

UAS	Ex funcionarios SEMS	Autoridades institucionales centrales	Directivos EMS	Profesores	Integrantes de comités evaluadores
<b>Profesores</b>	Se requiere generar los mecanismos que dejen fuera de los procesos de selección y contratación los esquemas de “transacción” sindicales, de parentescos, etcétera, de modo que sean la preparación y capacidades los factores que determinen el ingreso, permanencia y promoción del personal académico.		La dinámica de las clases no ha cambiado mucho. Aun no se aprecian cambios sustantivos en la práctica, la dinámica y el trabajo de los alumnos. Se apuesta a tres puntos de apoyo para cambiar: la planeación de clase, el uso de los libros de texto (la mayoría con un enfoque por competencia y son de autoría de profesores universitarios) y la evaluación del aprendizaje. Otro directivo señala que se ha dado en los maestros mayor compromiso hacia el proceso enseñanza aprendizaje, ya que anteriormente los profesores solo iban y daban su clase sin tener una planeación y objetivos; ahora el profesor se preocupa más por la planeación, pues ésta le va indicando qué es lo que tiene que ir desarrollando, cómo lo va hacer, obviamente basado en las competencias.	De acuerdo con lo que declaran los profesores, a partir de la implementación del enfoque por competencias sí se han introducido cambios en la práctica docente orientados a priorizar actividades que involucran la participación activa de los alumnos e incluir textos adecuados a este enfoque en el desarrollo de sus cursos lo que refleja que, al menos en el discurso, los profesores muestran una positiva disposición ante los cambios curriculares que establece la reforma.	Se ha ido produciendo un importante nivel de participación e involucramiento de los profesores, un esfuerzo por compartir prácticas y actitudes en la enseñanza. La mayoría de las escuelas que se han visitado, mantienen la docencia o la práctica docente de forma tradicional, les cuesta todavía mucho trabajo hacer ejercicios didácticos o procesos de intervención realmente relacionados con el enfoque por competencias. Se ha iniciado una nueva cultura del significado de ser evaluado como maestro y de la evaluación misma sobre el quehacer de las escuelas.

UAS	Ex funcionarios SEMS	Autoridades institucionales centrales	Directivos EMS	Profesores	Integrantes de comités evaluadores
<b>Formación docente</b>	<p>Se planteó que el diplomado PROFORDEMS debía tener una primera etapa de carácter general y vislumbrar eventualmente diplomados específicos por campos: experimentales, humanidades y otros, con la intención de que el maestro tenga un desarrollo más complejo, sin menoscabo de lograr los aprendizajes que se requieren, entendiendo claramente que el resultado de la formación tiene que verse en las transformaciones en el aula.</p>	<p>El desarrollo de la formación y actualización de la planta docente y directiva, acorde a los perfiles deseables establecidos por la RIEMS y el Currículo Bachillerato UAS 2009 se encuentra en proceso.</p> <p>Una cantidad muy importante de profesores se han incorporado a cursar dichos diplomados: 1 647, que representan el 80.7% de la planta docente del bachillerato, de los cuales ahora 598 están certificados, esto representa el 30% y 223 están en proceso de certificación.</p>	<p>Se han definido estrategias para la formación y capacitación de los profesores.</p> <p>El 80% de ellos ya acreditaron el diplomado y un 30% se han certificado.</p>	<p>84.59% han cursado el Diplomado.</p> <p>37.92% de los profesores encuestados que cursaron el Diplomado y están certificados;</p> <p>74.53% de los encuestados consideran que el Diplomado les aportó los elementos para aplicar adecuadamente el enfoque por competencias;</p> <p>69.50% de los encuestados de la UAS evaluó la calidad del diplomado como aceptable.</p>	
<b>Alumnos</b>		<p>Los cambios para lograr la formación integral de los estudiantes están en proceso.</p> <p>No se han elaborado aún instrumentos que den cuenta y certeza hasta qué punto el alumno desarrolla las competencias.</p> <p>La eficiencia terminal se ha situado en un 67%, lo cual contrasta con la que existía hace 10 años, que era de 56%; aunque varía mucho de un plantel a otro.</p>		<p>Predominó entre los profesores encuestados la opinión de que sí perciben mejorías en el aprendizaje.</p>	

UAS	Ex funcionarios SEMS	Autoridades institucionales centrales	Directivos EMS	Profesores	Integrantes de comités evaluadores
<p><b>Infraestructura (instalaciones y recursos)</b></p>	<p>La propuesta que se hizo en la etapa de diseño de la reforma, consistió en crear un piso mínimo de condiciones materiales para operar adecuadamente, ese piso mínimo consistía en concebirlo con características tales, como tener sanitarios que funcionan, salones apropiados en términos de ventilación, iluminación, un espacio simplemente decoroso, sin pretender ostentación de ningún tipo.</p>	<p>Se han logrado algunas mejoras de la infraestructura (instalaciones y equipamiento), de acuerdo con criterios de pertinencia y suficiencia, para dar respuesta a las necesidades formativas básicas que plantea el currículo, donde a partir de un diagnóstico se han identificado los planteles con mayor rezago y se ha elaborado un programa de inversión, ya en proceso de ejecución, para acortar las brechas entre planteles. Se ha obtenido una participación federal de más de 46 millones y medio de pesos, que no corresponde a los recursos que la federación ofreció; pero en infraestructura física construida en esta administración (junio de 2009 a junio de 2013) hay una inversión propia de 151 millones, 18 mil 255 pesos, que contempla para la mayoría de los planteles un módulo de aulas, biblioteca, laboratorio de ciencias naturales, centro de cómputo, oficinas administrativas que se dividen en espacios donde se atienden programas como el de tutorías, de psicopedagogía, etcétera. Se ha buscado que tanto los planteles centrales como las extensiones reúnan las condiciones mínimas que un plantel debe tener para su funcionamiento adecuado.</p>	<p>Se han impulsado acciones para el mejoramiento de los espacios físicos y de la infraestructura tecnológica para el apoyo al trabajo académico. En los últimos tres años se ha producido una mejora importante, pero se requieren mayores recursos para equipamiento y mobiliario en las aulas. Se observan esfuerzos para revertir la situación de inequidad que se presentaba entre las escuelas urbanas y rurales. Éstas últimas presentaban un marcado rezago que se ha comenzado a aminorar gracias a que, por ejemplo, durante la actual administración el 70% de las obras construidas ha sido en prepas, y especialmente en las semi rurales o rurales, lo que ha permitido avanzar significativamente para subsanar las carencias de los planteles.</p>	<p>Más de tres cuartas partes de los profesores encuestados consideran que las aulas se encuentran en buen estado. Más de la mitad de ellos señaló que el mobiliario también lo está. Con respecto a la suficiencia, la proporción de las respuestas mantiene un sentido positivo pero menor. Se señala que las instalaciones recreativas son insuficientes. En lo referente infraestructura de equipo y materiales, generalizando, las condiciones pueden señalarse como medianamente buenas pero en el rubro de equipo de cómputo y acceso a Internet la opinión de profesores en el sentido de la falta de disponibilidad de estos servicios es mayor al 30% de los encuestados.</p>	<p>Se aprecian diferencias importantes en cuanto a la infraestructura y el equipamiento, en aspectos que tienen que ver con la práctica propia de los docentes, un punto que es indispensable atender.</p>



UAS	Ex funcionarios SEMS	Autoridades institucionales centrales	Directivos EMS	Profesores	Integrantes de comités evaluadores
<b>Programas de apoyo al aprendizaje</b>		Se cuenta con diversos programas de apoyo a los estudiantes: Programa Integral de Atención a Estudiantes (PIAE), que incluye actividades de orientación educativa y tutorías, actividades culturales y deportivas, el servicio social estudiantil y una política de becas y estímulos a los alumnos.		El 70% de los profesores encuestados manifestaron tener conocimiento de programas institucionales de apoyo al aprendizaje, impulsados a partir de la RIEMS.	
<b>Gestión</b>	La reforma consideró contar con un dispositivo para la selección y contratación de directivos, a partir de la valoración de los candidatos, generando nuevas lógicas de decisión en que quedaran fuera las transacciones sindicales, las relaciones de parentesco, etcétera. Las autoridades educativas centrales que impulsaron la reforma consideran que la designación de directores es un elemento clave para lograr la adecuada operación del subsistema.	Los esquemas de gestión y gobierno se han orientado a contribuir a la mejora de los procesos académicos internos, atender los aspectos de normatividad, planeación, diseño y operación de procesos, perfil del director, control escolar y los planes de desarrollo institucional, plan operativo anual y de mejora continua, tomando en consideración los indicadores establecidos en el Sistema Integral de la Educación Media Superior (SIGEEMS) en proceso; además, es necesario desarrollar la gestión escolar basada en metas y objetivos.			

UAS	Ex funcionarios SEMS	Autoridades institucionales centrales	Directivos EMS	Profesores	Integrantes de comités evaluadores
<p><b>Seguimiento al proceso de implementación de la RIEMS</b></p>			<p>Ha cambiado el ambiente escolar, tenemos escuelas mejor estructuradas, ha cambiado el ánimo de la gente, hemos mejorado en la autoestima, pero sobre todo hemos mejorado en la percepción social.</p>	<p>60% de los profesores encuestados considera que sí se han abierto los espacios de trabajo colegiado para el seguimiento de la implementación de la RIEMS. Son las reuniones de academia o seminarios llevados a cabo en el plantel el espacio de trabajo más activo en esta tarea, seguido de las actividades convocadas por los consejos técnicos y, con mucho menos frecuencia, las realizadas por otros órganos colegiados. Dos terceras partes de los profesores declaran haber participado en reuniones de evaluación de carácter académico sobre el MCC y el enfoque por competencias.</p>	<p>Debiera buscarse un sistema de seguimiento y evaluación permanente, con los docentes, los alumnos y los directivos; que se convierta en un proceso continuo y avanzar realmente a su consolidación.</p>

**Tabla 17**  
**Consideraciones destacadas por participantes y entrevistados de la BUAP sobre la implementación de la RIEMS**

<b>BUAP</b>	<b>Ex funcionarios SEMS</b>	<b>Autoridades institucionales centrales</b>	<b>Directivos EMS</b>	<b>Profesores</b>	<b>Integrantes de comités evaluadores</b>
<b>Currículum</b>	Se trabajó en un MCC que expresa las capacidades que se propone desarrollar en los jóvenes, las competencias genéricas que serían los propósitos generales que se procura alcanzar al concluir el ciclo formativo, las que corresponden a estos campos disciplinares bastos.	La mayoría de las academias están en el proceso de adecuación de los programas de estudio bajo el enfoque por competencias.  EL MCC ocupa el primer lugar de atención en la implementación de la RIEMS.		La gran mayoría de los profesores expresan que el Plan de Estudios de Bachillerato de sus instituciones ha sido modificado de acuerdo con los esquemas del MCC y que el(los) programa(s) de la(s) asignatura(s) que imparten está(n) diseñado(s) bajo el enfoque por competencias y señalan que éste se expresa tanto en los contenidos, como en la organización de los mismos, la orientación de los propósitos y objetivos de aprendizaje, así como en el tipo de estrategias que se sugieren para el desarrollo de los contenidos.	Sí se advierten diferencias; éstas se reflejan principalmente en lo que tiene que ver con los planes de estudio, es decir, que a pesar de que la RIEMS establece un Marco Curricular Común y se parte de ese planteamiento, no se han definido con suficiencia los criterios para incorporar las competencias tanto genéricas, disciplinares básicas, así como las extendidas y profesionales a los planes de estudio.

BUAP	Ex funcionarios SEMS	Autoridades institucionales centrales	Directivos EMS	Profesores	Integrantes de comités evaluadores
<p><b>Profesores</b></p>	<p>Se requiere generar los mecanismos que dejen fuera de los procesos de selección y contratación los esquemas de “transacción” sindicales, de parentesco, etcétera, de modo que sean la preparación y capacidades los factores que determinen el ingreso, permanencia y promoción.</p>		<p>No se ha entendido a cabalidad cómo debe ser el enfoque por competencias</p>	<p>De acuerdo con lo que declaran los profesores, a partir de la implementación del enfoque por competencias sí se han introducido cambios en la práctica docente, orientadas a priorizar actividades que involucran la participación activa de los alumnos e incluir textos adecuados a este enfoque en el desarrollo de sus cursos lo que refleja que, al menos en el discurso, los profesores muestran una positiva disposición ante los cambios curriculares que establece la reforma.</p>	<p>Se ha ido produciendo un importante nivel de participación e involucramiento de los profesores, un esfuerzo por compartir prácticas y actitudes en la enseñanza. La mayoría de las escuelas que se han visitado, mantienen la docencia o la práctica docente de forma tradicional, les cuesta todavía mucho trabajo hacer ejercicios didácticos o procesos de intervención realmente relacionados con el enfoque por competencias. Se ha iniciado una nueva cultura del significado de ser evaluado como maestro, y de la evaluación misma sobre el quehacer de las escuelas.</p>

BUAP	Ex funcionarios SEMS	Autoridades institucionales centrales	Directivos EMS	Profesores	Integrantes de comités evaluadores
<b>Formación docente</b>	<p>Se planteó que el diplomado PROFORDEMS debía tener una primera etapa de carácter general y vislumbrar eventualmente diplomados específicos por campos: experimentales, humanidades y otros, con la intención de que el maestro tenga un desarrollo más complejo, sin menoscabo de lograr los aprendizajes que se requieren, entendiendo claramente que el resultado de la formación tiene que verse en las transformaciones en el aula.</p>	<p>Más del 30 por ciento de la planta docente ha concluido su acreditación en el programa de formación docente (PROFORDEMS) previsto en la RIEMS.</p> <p>Se han impulsado diversas iniciativas de formación pero los resultados no son tan buenos como se espera.</p>	<p>se han definido estrategias para la formación y capacitación de los profesores.</p> <p>70% de los profesores ha participado en el diplomado PROFORDEMS, entre los que ya se certificaron y quienes sólo han acreditado el diplomado.</p>	<p>72.04% han cursado el Diplomado,</p> <p>20.90% de los profesores encuestados que cursaron el Diplomado y están certificados,</p> <p>54.30% de los encuestados consideran que el Diplomado les aportó los elementos para aplicar adecuadamente el enfoque por competencias,</p> <p>51.08% de los encuestados de la BUAP evaluó la calidad del diplomado como aceptable.</p>	
<b>Alumnos</b>		<p>La eficiencia terminal de este nivel educativo se sitúa entre el 90 y 92% como promedio.</p>	<p>Se ha dado un porcentaje de incremento significativo en el egreso.</p> <p>En el periodo 2011-2012 tuvimos una eficiencia terminal de 86.93% y nuestra retención fue de 94.03%.</p>	<p>Las opiniones de los profesores encuestados se dividen principalmente entre la percepción de que el aprendizaje de los alumnos se mantiene igual y la de aquella que sí ha mostrado mejorías, presentándose un 10% de opiniones en el sentido de que éste ha retrocedido.</p>	

BUAP	Ex funcionarios SEMS	Autoridades institucionales centrales	Directivos EMS	Profesores	Integrantes de comités evaluadores
<p><b>Infraestructura (instalaciones y recursos)</b></p>	<p>La propuesta que se hizo en la etapa de diseño de la reforma, consistió en crear un piso mínimo de condiciones materiales para operar adecuadamente, ese piso mínimo consistía en concebirlo con características tales, como tener sanitarios que funcionan, salones apropiados en términos de ventilación, iluminación, un espacio simplemente decoroso, sin pretender ostentación de ningún tipo.</p>	<p>Se han buscado dos tipos de recursos, los de carácter federal que no son muchos, pues éste no es un sector al que se canalicen los recursos necesarios y siempre quedan limitados a unos cuantos fondos, el otro es el recurso institucional destinado a atender una matrícula de 13 000 estudiantes, con el cual las unidades académicas reciben apoyos para su programa operativo, "... nos concentramos en las mejoras de las condiciones de trabajo, sobre todo en la parte de laboratorios, materiales, reactivos, [...] procuramos asegurar en el presupuesto institucional una serie de apoyos que permitan el mantenimiento y el desarrollo del nivel".</p> <p>Se inquiera sobre qué se está haciendo para la obtención de mayores recursos por parte de la SEP o de otras instancias, se afirma que ese es uno de los grandes temas sobre los que no se ha tenido la respuesta deseada, aunque se señala que la Institución obtuvo un financiamiento privado para reforzar los apoyos en infraestructura, el cual fue de un monto entre 40 y 45 millones de pesos.</p> <p>Uno de los directivos de EMS de la BUAP (D13), se refiere a este tema, destacando que prácticamente no se tienen problemas de conectividad en este nivel educativo, y que aproximadamente el 90% del equipo de cómputo está actualizado.</p>	<p>Se encuentra en proceso un conjunto de acciones para el mejoramiento de los espacios físicos y de la infraestructura tecnológica para el apoyo al trabajo académico. Entre otras, se ha avanzado en uno de los puntos de mayor preocupación en los planteles para la adecuada implementación de la reforma, contar con cubículos para los docentes, principalmente para llevar a cabo las asesorías.</p> <p>Hay, sin embargo, aún muchas carencias por atender: equipamiento para salas de lectura, de auto acceso, de usos múltiples, etcétera.</p>	<p>Una alta proporción de los profesores encuestados considera que las instalaciones se encuentran en buen estado. Con respecto a la suficiencia, la proporción de las respuestas si bien se mantiene en sentido positivo, es bastante menor, y por lo que respecta de manera específica a las instalaciones recreativas la percepción de una alta proporción de los profesores es que son insuficientes.</p> <p>La mayoría expresó que sí se cuenta con acceso a equipo de cómputo y tres cuartas partes señalaron que cuentan con acceso a Internet. En este rubro, las deficiencias más marcadas son las del acceso a impresoras.</p>	<p>Se aprecian diferencias importantes en cuanto a la infraestructura y el equipamiento, en aspectos que tienen que ver con la práctica propia de los docentes, un punto que es indispensable atender.</p>

<b>BUAP</b>	<b>Ex funcionarios SEMS</b>	<b>Autoridades institucionales centrales</b>	<b>Directivos EMS</b>	<b>Profesores</b>	<b>Integrantes de comités evaluadores</b>
<b>Programas de apoyo al aprendizaje</b>		Se han incorporado programas de tutorías, orientación educativa, así como de becas.		La mitad de los profesores encuestados manifestaron tener conocimiento de programas institucionales de apoyo al aprendizaje impulsados a partir de la RIEMS, en tanto la otra mitad expresa no tener conocimiento de iniciativas en este sentido.	
<b>Gestión</b>	La reforma consideró contar con un dispositivo para la selección y contratación de directivos a partir de la valoración de los candidatos, generando nuevas lógicas de decisión en que quedaran fuera las transacciones sindicales, las relaciones de parentesco, etcétera.		En casi todos los planteles se ha logrado que los grupos escolares no rebasen los 40 alumnos, lo cual ha ayudado para una mejor actividad docente.		

BUAP	Ex funcionarios SEMS	Autoridades institucionales centrales	Directivos EMS	Profesores	Integrantes de comités evaluadores
<p><b>Seguimiento al proceso de implementación de la RIEMS</b></p>				<p>Más de la mitad de los profesores encuestados considera que sí se han abierto los espacios de trabajo colegiado para el seguimiento de la implementación de la RIEMS. La mayor parte señala que este trabajo se lleva a cabo principalmente en las reuniones de academia o seminarios en el plantel, aunque una tercera parte de ellos ubica también este trabajo en actividades realizadas por otros órganos colegiados. De acuerdo con sus respuestas, más de la mitad han participado en reuniones de evaluación de carácter académico sobre el MCC y el enfoque por competencias.</p>	<p>Debiera buscarse un sistema de seguimiento y evaluación permanente, con los docentes, los alumnos y los directivos; que se convierta en un proceso continuo y avanzar realmente a su consolidación.</p>



## 8. Discusión

En el objetivo general del presente trabajo se planteó el interés por examinar las políticas para la implementación de la RIEMS en la UAS y en la BUAP durante el periodo 2009-2012, derivado de éste se fijaron tres objetivos particulares, el primero de los cuales se orientó a examinar las modificaciones curriculares y los cambios institucionales operados en el bachillerato de las dos universidades, a partir de la implementación de la RIEMS, por parte de directivos y profesores.

Al respecto en la UAS, para adecuar el plan de estudios de bachillerato a lo contemplado por el MCC en el cuerpo de la reforma, se han producido las siguientes medidas:

En 2006, un año antes de que se hiciera el anuncio de la RIEMS por parte de la Subsecretaría de EMS de la SEP, se materializó un proceso de reforma al bachillerato en el denominado Plan 2006; mediante ese cambio en el plan de estudios, la institución se hacía eco de las tendencias que se venían observando tanto a nivel nacional como internacional para la EMS. En el Capítulo IV se presenta información detallada sobre las características y los cambios operados hasta ese momento.

Sin embargo, una vez que se presentó la RIEMS de manera formal y se dieron los primeros pasos para su desarrollo, la UAS fue una activa participante hasta adherirse a la reforma, suscribiendo un convenio específico.

Si bien el Plan 2006 mostraba coincidencias esenciales con lo planteado por la RIEMS, se consideró pertinente hacer cambios y ajustes al diseño curricular, los cuales se plasman en el Currículo del Bachillerato 2009; este plan se ubicó en la dirección de avanzar hacia el SNB, perfeccionándose por tanto concepciones en relación con el perfil del egresado, el perfil del docente y los propósitos de las diferentes áreas disciplinares por competencias, así como algunos ajustes al mapa

curricular, puesto que lo principal que se había introducido en el anterior plan de estudios se conserva, tal es el caso de la organización de las áreas, la preeminencia de la Orientación Educativa, y el papel asignado al Programa Institucional de Tutorías.

Como resultado de un permanente proceso de evaluación, en enero de 2011 la UAS decide hacer ajustes al plan de estudios para su bachillerato, de tal manera que en la fase especializada, es decir en las materias del tercer año, se operan algunos cambios, los cuales en realidad son el cambio de nombre de tres asignaturas del área de Ciencias Sociales y Humanidades, quedando bajo la siguiente denominación: “Problemas socioeconómicos y políticos de México” correspondiente al V semestre y “Psicología del desarrollo humano I y Psicología del desarrollo humano II” correspondientes al V y VI semestres.

Mientras tanto en la BUAP, como una coincidencia en los tiempos con lo vivido por la UAS, tras largos años de análisis y evaluaciones a su plan de estudios para el bachillerato, en el 2007 es aprobado el *Plan de estudios 06*. Como ha sido reiteradamente señalado, formulado el anuncio nacional de la reforma y en los hechos iniciándose la misma, la BUAP decide adherirse al proceso y realizar los ajustes necesarios a su reciente plan de estudios, para ponerlo en consonancia con el enfoque por competencias contemplado en la RIEMS, arribando finalmente al 2011 cuando aprueba el vigente *Plan de estudios 06 por competencias*.

Conviene anotar algunas observaciones generales respecto a los dos documentos que contienen los planes de estudios de la BUAP antes mencionados, son las siguientes:

1. Después de una cuidadosa revisión, es posible concluir que el nuevo plan, esto es, el Plan de estudios 06 por competencias, es en lo fundamental igual al anterior, respecto del discurso, la construcción del contenido, la estructura de organización y los referentes.

2. Se hacen algunos agregados retomando los planteamientos de la RIEMS con relación al desarrollo de competencias y la concepción de educando y docente.
3. No se modifican los principios que rigen al bachillerato en el Plan 06 (2007), pese a que hay una reorganización de las áreas y se les denomina “campos de conocimiento”.
4. Entre los fundamentos legales y referentes académicos considerados para este bachillerato, se contemplan de forma específica los Acuerdos Secretariales de la RIEMS 442, 444, 445, 447 y 449.
5. En el *Plan de estudios 06 por competencias* se propone una evaluación para el ingreso de los alumnos, con base en el desarrollo de competencias del nivel básico de acuerdo al plan de estudios.
6. En la descripción de los campos disciplinares del *Plan de estudios 06 por competencias*, se incluye la materia de Informática como parte del campo de Comunicación (p. 46); sin embargo, en el mapa curricular se le ubica en el campo de Matemáticas.
7. Las materias “Introducción al derecho y las ciencias políticas”, “Introducción a las ciencias económico administrativas” e “Introducción a las ciencias sociales” no se encuentran ubicadas en la descripción de los campos disciplinares del *Plan de estudios 06 por competencias*.
8. Las materias “Educación ambiental para la salud”, “Bioquímica”, “Temas selectos de biología” están incluidas y descritas en el campo disciplinar de Ciencias Experimentales en el documento del *Plan de estudios 06 por competencias* (pp. 66-67), en tanto que en el mapa curricular se ubican con el subtítulo de “Ciencias Naturales y de la Salud”.
9. Las materias “Física para ingenierías”, “Química para ingenierías” y “Temas selectos de física” están incluidas y descritas en el campo disciplinar de Ciencias Experimentales en el documento del *Plan de estudios 06 por competencias* (pp. 66-67); en tanto que en el mapa curricular se ubican en el campo de Matemáticas y con el subtítulo de “Ingenierías”.

En el Capítulo IV se presenta de manera más detallada la información sobre lo realizado por la BUAP en este campo.

Al considerar la información contenida en el apartado sobre “Conocimiento de la RIEMS y formación inicial para implementar el enfoque por competencias” que resulta de la aplicación de la encuesta entre los profesores, contenida en los cuadros 9 y 10, que se refieren a la evaluación hecha por los profesores encuestados respecto al diplomado del PROFORDEMS en cuanto su utilidad y calidad que este les proporciona para aplicar el enfoque por competencias, de acuerdo con las cifras que ahí se consignan, podemos deducir que quienes cursaron el diplomado completo, consideran que la formación que éste les proporcionó fue de calidad aceptable y les brindó los conocimientos y habilidades para aplicar el enfoque por competencias en su práctica docente.

Sin embargo, se observan diferencias significativas en las opiniones que manifiestan los docentes de las dos instituciones objeto de estudio; el análisis de los factores que pudieron incidir en esas diferencias consistiría en primer lugar, en que el nivel de participación de los profesores en el diplomado puede haber estado definido por la oferta de la institución, las condiciones de tiempo para su curso, o bien, la voluntad de participación de los profesores, lo que puede explicar no sólo el motivo de la mayor o menor participación de la planta docente sino también la disposición para valorar la formación, e incluso, para participar en la implementación de la reforma; en segundo lugar, las condiciones de desarrollo del proceso de formación (tiempos establecidos, institución que organizó e impartió, dominio de los contenidos por parte de los impartidores, recursos dispuestos para la interacción de los participantes, entre otros), información que abona en la comprensión de las diferencias observadas entre la UAS y la BUAP.

Conviene tener presente, sin embargo, que este diplomado establecido por la RIEMS no sólo ha constituido un requisito para que los planteles puedan ser admitidos en el SNB, sino que ha sido asumido por los directivos de ambas instituciones como un

apoyo indispensable para la adaptación y conocimiento de las plantas académicas en el manejo del enfoque por competencias, aun cuando la UAS tiene un mayor camino recorrido en el proceso de implementación de la reforma que la BUAP, lo que de alguna manera explica algunas de las diferencias que se presentan en los datos proporcionados por los encuestados.

Asimismo, la encuesta presenta información respecto de la situación laboral de los profesores encuestados y que lograron su certificación en el diplomado del PROFORDEMS (cuadros 20.A y 20.B), los datos muestran que es una condición que resulta conveniente institucionalmente, como factor que favorece las posibilidades de permanencia en la institución de profesores capacitados, para fungir como líderes académicos de la comunidad docente en sus planteles en la implementación del enfoque por competencias establecido en la RIEMS para las instituciones que aspiran ingresar al SNB. La proporción consignada en esos cuadros, nos muestra que es muy similar en las dos instituciones.

Ahora bien, la información que proporciona la encuesta y que se presenta en los cuadros 20.C y 20.D que toma en cuenta los tipos de nombramiento de los profesores, resulta relevante si consideramos que son sobre todo los profesores de tiempo completo, quienes tienen mejores condiciones para participar en actividades de discusión colegiada, planeación, implementación y seguimiento de cambios en las estructuras curriculares y de operación académica. Dadas las condiciones prevalecientes en las dos instituciones, esto puede representar un factor que dificulte el proceso de implementación de la reforma en la UAS.

No obstante, es de destacarse la apreciación que el directivo DI1 de la UAS manifiesta en cuanto a que “aún no se aprecian cambios sustantivos en la práctica, la dinámica y el trabajo de los alumnos”, lo cual coincide con lo expresado por una directora de preparatoria de la BUAP (DI3), en el sentido de que a pesar de que en su escuela el 70% de los docentes han cursado, o se han certificado en el diplomado, aún no se ha entendido a cabalidad el enfoque por competencias, lo que

indica que en las dos universidades deberá mantenerse una mayor persistencia y creatividad para fortalecer el proceso de capacitación de los profesores, acorde con los lineamientos establecidos por la reforma.

Por otra parte, resultan ilustrativos los datos que arroja la encuesta en cuanto a la percepción de los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos a partir de la incorporación a la RIEMS, sobre todo en el caso de la UAS, la cual como se ha dicho tiene más tiempo en la implementación de la reforma y un considerable número de planteles que incluso han sido admitidos en el SNB, donde hasta el momento de realización de la encuesta más del 70% de los profesores encuestados manifestaron que se ha dado una mejora en el aprendizaje de los alumnos. Esta manera de visualizar el proceso, es probable que tenga que ver con las modificaciones curriculares realizadas y otras políticas emprendidas como pueden ser los programas de asesorías y tutorías, es decir el acompañamiento al estudiante, que han tenido repercusiones en una mayor retención y mejoramiento del egreso, tal como se documenta en los datos que proporcionaron los entrevistados.

La implementación del enfoque por competencias exige acciones en diferentes niveles de la gestión académica. La formación inicial de la planta docente es una acción importante, sin embargo, es necesario tomar en cuenta los cambios curriculares, abrir espacios de discusión y trabajo colegiado tanto para el diseño de esos cambios como para darles operatividad mediante estrategias didácticas que permitan llevar al aula los contenidos bajo este nuevo enfoque; además dar seguimiento a los procesos de transformación, y a la reverberación de los cambios en el aprendizaje de los alumnos y en los resultados de su desempeño escolar, generar nuevos espacios de trabajo académico para el apoyo a los alumnos, dar continuidad al proceso de formación docente de manera permanente, entre otros.

Otro de los objetivos planteados en el presente trabajo, se refiere a las medidas llevadas a cabo para la incorporación de la comunidad docente en los procesos de formación y capacitación establecidos por la RIEMS; se ha abordado el tema del

diplomado PROFORDEMS junto a la operación de otras medidas, pero es adecuado considerar lo que nos dicen algunos datos de la encuesta sobre el perfil docente de los profesores y la organización de las áreas académicas, puesto que estos aspectos sin duda juegan un papel para el buen desarrollo de las medidas que se ponen en práctica.

En cuanto al perfil docente de los profesores encuestados, conviene considerar lo que muestran los datos del Cuadro 2.B que se pueden calificar como un reflejo de la etapa de renovación de la planta docente que atraviesan estas dos instituciones y que las mantendrá todavía algunos años en ese proceso. Es importante considerar esta condición institucional al analizar las posibilidades de éxito en la implementación de una reforma como la RIEMS, ya que convergen en la institución dos generaciones de profesores, cuya disposición a estos cambios en función de su formación docente, sus concepciones didácticas y el arraigo de sus prácticas, en principio, podría ser muy distinta e incluso, contrapuesta.

Ahora bien, siguiendo con los datos del Cuadro 2.B si se considera al 21.83% de profesores mayores a 50 años de edad junto con el rango de los de 36 a 50, como el conjunto de profesores cuya edad pudiera ser un factor que influya en la dificultad de adaptación a los cambios derivados de esta reforma, se puede observar que es más de la mitad de la planta docente entrevistada la que podría encontrarse en esta condición.

En el Cuadro 3.F se presenta la información sobre profesores encuestados por área de conocimiento, dicha información es útil para entender cómo los profesores responden a modificaciones curriculares o de impulso a procesos de cambio, sobre todo en lo que tiene que ver con el perfil profesiográfico de los docentes que tienen a su cargo las tareas de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la UAS, por ejemplo, en las preparatorias de las zonas norte y centro-norte, son más notorias las fallas sobre el perfil profesiográfico que debiera aplicarse, esto se presenta de manera más clara en los planteles que corresponden a las extensiones, muchos de los cuales

pertenecen a áreas rurales. En lo que se refiere a la BUAP se aprecia un mayor apego a un perfil profesiográfico deseable, esto es, un mayor cuidado en que los profesores cuenten con una formación disciplinaria acorde con las materias que imparten.

En cuanto a la distribución en cada una de las áreas, en cierta medida es lógica, puesto que se corresponde con la estructura de los planes de estudio y con las exigencias para el egreso de los estudiantes, es decir, las normas de los esquemas preferenciales en cuanto a las materias que el estudiante debe acreditar para su egreso.

Cabe señalar que aun cuando las condiciones de la BUAP son mejores que las de la UAS en este sentido, ninguna de las dos instituciones cuenta con una normatividad de perfiles profesiográficos que garantice que los profesores cuenten con la formación académica adecuada para las materias que imparten.

De otra parte, importa referirse al tercer objetivo que se estableció para este trabajo, el cual señala que se buscarán identificar los cambios en la profesionalización de los servicios educativos y en la gestión escolar, contrastándolos con lo planteado por la RIEMS.

Para cubrir las expectativas de formación del nivel medio superior en cualquier caso, y más aún, en un currículum con enfoque en el desarrollo de competencias, las escuelas requieren contar con la infraestructura adecuada para realizar actividades que implican, tanto la demostración como la práctica.

En ese sentido, el planteamiento de la RIEMS incluyó un esquema de otorgamiento de apoyos económicos, para la actualización y mejoramiento de la infraestructura de los planteles de bachillerato de las instituciones que se adhirieran al proceso y que solicitaran su ingreso al SNB.



Partiendo de las diferencias que hasta el momento de la implementación hubiera en las condiciones de infraestructura de los planteles, y de acuerdo con un conjunto de requerimientos que debían cumplir las instituciones para acceder a los apoyos referidos, éstos serían distribuidos bajo la orientación de alcanzar un cierto equilibrio de condiciones de infraestructura y equipamiento entre los planteles del SNB. Los apoyos considerarían, de acuerdo con el planteamiento, tanto la infraestructura física como la de operación.

En el apartado referido a las entrevistas a funcionarios de la SEP en el inicio de la implementación y a las autoridades de las dos instituciones estudiadas en este trabajo, se incluye información acerca de los apoyos solicitados, recibidos y ejercidos por cada una; sin embargo, resulta de gran importancia conocer, desde la perspectiva de la planta docente cuáles son las condiciones reales de disposición y acceso a esta infraestructura en sus planteles.

Con base en lo anterior, la encuesta aplicada en el bachillerato de las dos instituciones, incluyó reactivos (cuadros 11.A, 11.B, 12.A y 12.B) que pretenden dar cuenta, no de los apoyos recibidos, información que por lo regular no es de conocimiento preciso de los docentes, sino más bien de las condiciones prevalecientes, con independencia del origen de los recursos para su atención.

Asimismo, en los cuadros 13.A y 13.B que se refieren al estado que guardan las bibliotecas, vale la pena referirse en específico a cómo perciben los profesores encuestados en ambas instituciones la suficiencia de volúmenes para uso de alumnos y profesores (57.53% en la BUAP y 50.94 en la UAS); si bien estas proporciones son mayores a las expresadas en sentido negativo, es decir a las que consideran que no existe la cantidad de volúmenes requerida, son lo suficientemente bajas y reflejan un problema muy común y de gran relevancia en los planteles de bachillerato del país, ya que uno de los requerimientos a cubrir en un bachillerato público y que posibilite el cumplimiento de sus propósitos, es contar con un acervo

bibliográfico actualizado y suficiente para la consulta, tanto de la planta académica como de la comunidad estudiantil.

## **9. A manera de resumen**

El propósito de investigar sobre la implementación de la RIEMS en el bachillerato de dos de las universidades públicas que se adhirieron a la reforma, y que por tanto se han propuesto ingresar al SNB, fue concebido bajo dos ejes principales: el desarrollo de un MCC bajo un enfoque por competencias en el aprendizaje de los alumnos y el análisis sobre el tratamiento que han recibido los planteles de esas universidades en cuanto a la infraestructura y los servicios educativos que requieren.

En este trabajo se pudo constatar que si bien en ambas instituciones se muestran avances en la apropiación y manejo del enfoque por competencias por los profesores, aún queda un largo camino para que ello se vea reflejado de manera más acabada en el aula. No puede dejarse de lado que el periodo estudiado, 2009-2012, debe concebirse como una etapa de transición, sobre todo en un nivel educativo que ha tenido tras de sí muchos años de abandono por las instancias de orden federal y estatales, tanto en los recursos oportunos y necesarios, como en la capacidad de dedicar atención prioritaria a las necesidades de formación de sus plantas docentes.

La investigación muestra que el diplomado concebido en la reforma, el PROFORDEMS, ha incidido de manera positiva en una mejor comprensión por parte de los profesores para asumir los cambios curriculares a los planes de estudio y en el manejo del enfoque por competencias; hasta el momento de realizar el trabajo de campo, aplicación de la encuesta y las entrevistas a profesores, directivos y autoridades, destaca el alto número de profesores que han cursado los tres módulos junto al reducido porcentaje de quienes se han certificado, aun tomando en cuenta el señalamiento de uno de los entrevistados en el sentido de restar importancia al bajo número de profesores certificados. Lo anterior evidencia la necesidad de estudiar

nuevas políticas de formación y capacitación para la práctica docente, valorando la posibilidad de diversificar el diplomado, esto es proponerse la realización de diplomados específicos por área de conocimientos, así como otras formas de fortalecer las capacidades de las plantas académicas.

Aunado a lo anterior, se pudo observar que el ingreso de los nuevos docentes se vería beneficiado con el establecimiento de una normatividad que tome en cuenta un perfil profesiográfico acorde con las necesidades que demandan los planes de estudio, en el contexto de los cambios que se han adaptado al MCC previsto por la RIEMS. Lo anterior podría repercutir en mejorar los índices de retención y eficiencia terminal, los cuales de por sí constituyen ya una mejora significativa en el bachillerato de las dos universidades objeto de estudio.

La infraestructura y en general los servicios educativos que proporcionan los planteles de las dos instituciones, muestran cambios alentadores durante el periodo de implementación de la reforma en el periodo estudiado, sin embargo, el mayor peso de los recursos invertidos se ha soportado por las propias instituciones, no se concreta todavía el flujo de apoyo presupuestal esperado de la instancia federal, esto es de la SEP. Los resultados obtenidos en la encuesta y las opiniones de los entrevistados confirman estos señalamientos.

De otra parte, fue posible comprobar que la implementación de la reforma ha llevado a aprovechar en beneficio de la práctica docente un trabajo colegiado en ambas universidades, el cual, no obstante, requiere ser fortalecido y sobre todo como lo afirman algunos de los entrevistados, mantener continuidad para que los cambios operados puedan consolidarse y repercutir de manera favorable en el aprendizaje de los estudiantes; con este mismo propósito deben considerarse los esfuerzos de evaluación realizados en el bachillerato de las dos universidades, procesos que al decir de varios de los entrevistados, y que se pueden constatar en los resultados obtenidos, han extendido la práctica de la evaluación como una cultura, un lenguaje común que es compartido por amplios segmentos del personal académico.



## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES GENERALES**

La RIEMS se ha constituido como una política educativa que ha sido acogida por la mayoría de las universidades públicas, en principio porque se apostaba a la obtención de mayores recursos. Analizar su implementación en dos universidades, distantes geográficamente, ha aportado información valiosa en torno a las dificultades que se enfrentan para lograr la concreción plena de la reforma.

De acuerdo a los objetivos planteados, las categorías analizadas se centraron en las modificaciones curriculares y los cambios institucionales operados en el bachillerato de las dos universidades; las medidas llevadas a cabo para la incorporación de la comunidad docente del bachillerato en los procesos de formación y capacitación establecidos por la RIEMS, la respuesta de los profesores; y, en identificar los cambios en la profesionalización de los servicios educativos y en la gestión escolar, contrastándolos con lo planteado por la reforma.

Ha destacado en el desarrollo de la investigación, la disposición de ambas universidades para sumarse al SNB y de cumplir con todos los requerimientos establecidos en la RIEMS. Una de las primeras acciones que desarrollaron las dos instituciones fue la de ajustar su propuesta curricular en torno al enfoque por competencias, aun cuando coincidentemente, habían realizado hacia 2006 una profunda actualización a sus planes de estudio.

En el análisis de las propuestas curriculares se observa una suma de elementos propios del discurso del enfoque por competencias, antes que un análisis profundo y una integración reflexionada, tanto en el documento que orienta el currículum como en los programas de estudio. Esta circunstancia puede ser propiciada por la reiterada intención de respetar la diversidad educativa del bachillerato mexicano, expresada en la RIEMS. Otro rasgo importante de estas modificaciones curriculares es que en ambos casos se desarrollaron en el ámbito de los cuerpos colegiados de las universidades y con la participación de docentes.

Si bien los procesos de ajustes curriculares fueron más o menos simultáneos en ambas instituciones, el arranque del nuevo plan de estudios fue con una diferencia de dos años para el caso de la BUAP, lo cual da cuenta de que los tiempos educativos son efecto de las decisiones y las acciones y no de los decretos.

Otra acción emprendida prácticamente de manera simultánea a la revisión curricular, fue la de incorporar a los docentes al PROFORDEMS. En esta acción tanto la UAS como la BUAP refieren un avance importante, toda vez que más del 70% han asistido a por lo menos un módulo del diplomado, si bien sólo un 32% en la UAS y 15% en la BUAP han logrado la certificación.

En la percepción de los docentes con relación a la utilidad del diplomado para aplicar el enfoque por competencias se observa una notable diferencia ya que para el 74% en la UAS resulta útil, en tanto que solamente lo es para el 54% de los profesores en la BUAP; este dato sugiere probables diferencias en la impartición del diplomado, en su comprensión tanto por los impartidores como por los asistentes, así como podría inferirse una probable construcción inadecuada para los propósitos que se persiguen.

Otros cambios emprendidos en las dos universidades, se han reflejado en el aumento de la matrícula escolar, aunque de mayor significación en la UAS; así como en la inversión de recursos financieros. Respecto a esto último, en ambos casos se ha insistido en que lo aportado por el gobierno federal no responde ni a las necesidades ni a las expectativas, y se declara que ha sido mayor la inversión propia o financiada por otras instancias. La inversión de recursos se ha visto reflejada en la mejora de apoyos a la docencia, particularmente en el ámbito de la ciencia y la tecnología, de acuerdo con la información vertida en las entrevistas a directivos; no obstante, no se da cuenta de la utilidad que estos recursos han reportado en la docencia cotidiana en el aula.

De igual manera, se observó la instrumentación de programas de apoyo a los alumnos en ámbitos que trascienden al aula, como las Tutorías y Asesorías, los cuales buscan atender a las condiciones de inequidad que prevalecen en buena parte de la población estudiantil. Pese a los esfuerzos institucionales, la percepción entre los docentes respecto a la repercusión de estos programas es divergente en virtud de que denota poco conocimiento y para el caso de la UAS, un 30% de los profesores refiere que dichos programas no tienen mayor influencia en los alumnos. Esta valoración permite prever al menos un limitado avance en el éxito de estos programas, debido a la falta de compromiso de los docentes en su impulso como medidas de atención estudiantil.

En síntesis, se observa el interés institucional de la UAS y la BUAP para impulsar una implementación sistemática y ordenada de los preceptos establecidos en la RIEMS y su inclusión en el SNB; sin embargo, se aprecian diferencias importantes, primero en los resultados logrados entre ambas instituciones; y después, en los resultados esperados al interior de cada Universidad en función de los recursos invertidos (humanos, materiales, tiempo), de acuerdo a lo estipulado en la RIEMS.

La integración de un Sistema Nacional de Bachillerato y la aprobación de una Ley que hace obligatorio tal nivel educativo, son aciertos indiscutibles del Estado mexicano. Sin embargo, dichas iniciativas atienden más al criterio de justicia social, en tanto que amplían los derechos sociales del pueblo mexicano, y menos, o sólo de forma asociada, a las necesidades de formación de cuadros para el desarrollo nacional.

La educación en México tiene grandes cualidades pero quizá un defecto fundamental: su orientación principal hacia la superación de los individuos sin tomar en cuenta, de manera concreta, las condiciones para la inserción de los proyectos de vida en la realidad económica y social. De hecho se constituye como una rama más de la industria y los servicios, que tiene sus propios mecanismos de reproducción,

pero que se encuentra muy poco vinculada con las demás y, menos aún, de manera práctica.

Se puede afirmar que en México la escolarización es independiente, y hasta divorciada, de una política de Estado de formación de recursos humanos para el desarrollo. En los Planes de Desarrollo de los últimos cuatro sexenios se puede constatar, además, una disminución de la importancia atribuida al desarrollo de los recursos humanos, y como parte de ello, a la vinculación entre la educación y la vida social.

En este contexto, un gran acierto de la RIEMS ha sido plantearse poner orden en este nivel educativo. Más de 200 programas diferentes, sin orden ni control, caracterizaban al bachillerato nacional. Explícitamente se ha propuesto la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, en sustitución de ese archipiélago sin forma ni rumbo, integrado por tres modalidades de bachillerato: el general, el tecnológico y el profesional técnico.

La integración de un Sistema Nacional de Bachillerato significa la corrección de una grave omisión histórica del Estado al revalorar la importancia de la educación media superior en el desarrollo nacional. También lo es la ruta a seguir: primero, poner orden en el sistema y erradicar los altos niveles de dispersión de esfuerzos, de corrupción y degradación que habían venido deteriorando al bachillerato en todas sus modalidades; segundo, articular al sistema con el resto de la estructura educativa nacional, es decir, con la educación básica y media, por una parte, y por la otra, con la educación superior y, tercero, articular a la EMS con las necesidades del mundo productivo y el desarrollo nacional.

Conforme a esos objetivos se han dado los primeros pasos, concentrando el esfuerzo principal en el diseño e implementación de un modelo curricular común y en el apoyo al mejoramiento de la infraestructura educativa.



Si bien es cierto, que la RIEMS ha sido novedosa al plantearse e implementarse como una política pública de largo alcance, donde los actores clave tienen un valioso espacio de concertación para impulsar acuerdos en beneficio de nuestros jóvenes, y del país en su conjunto, y que al mismo tiempo, responda al nuevo contexto político, económico y social que nos presenta la globalización y la sociedad del conocimiento. También es cierto, que en el actual contexto nacional e internacional, la RIEMS busca unificar la enseñanza en todos los subsistemas a partir de lo que denomina “competencias y habilidades”, cuyo propósito es el de formar a individuos que se incorporarán al mercado de trabajo nacional, en el marco de la llamada “globalización”. Es resultado de un contexto socio-histórico, donde el valor predominante es dado al mercado y no a la sociedad. En esta perspectiva, su viabilidad parece cuestionada en el contexto del país y bajo las condiciones generales y particulares del SNB y la correlación de fuerzas entre los diversos actores que lo conforman.

Se considera fundamental que todos los niveles de gobierno mantengan la continuidad de esta política pública educativa y no sea presa de los vaivenes y caprichos de los gobernantes en turno, por lo que es esencial un reconocimiento tanto de sus ventajas como de los riesgos que se pueden presentar en el camino hacia su completa implementación.

No obstante, conviene tener presente que buena parte de los cambios curriculares realizados durante las dos últimas décadas en diversos escenarios, ha incorporado las novedades educativas del momento sin una reflexión profunda sobre las implicaciones, ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada (Díaz-Barriga, 2010: 40).

No se debe olvidar que estos fenómenos de cambio tienen que ver por un lado con las exigencias de la globalización económica, como la exigencia de calidad, pertinencia, competitividad y ampliación en el acceso, mientras que otros, tienen

relación con una intensificación de la globalización educativa y, por tanto, de la internacionalización como forma activa de responder a la globalización del conocimiento. La RIEMS se halla inmersa en un proceso de cambio dirigido a dar respuesta a las tendencias globales, que se expresan según el principio de formar en competencias a todos aquellos individuos inscritos en las diversas modalidades educativas que se ofertan.

En el mundo competitivo de hoy la educación constituye la respuesta para hacer frente a los retos que plantea la *nueva economía*, tanto en puestos de trabajo, como en mano de obra calificada, de ahí la necesidad de impulsar el fortalecimiento de un modelo educativo que responda a sus necesidades de reproducción y fortalecimiento. En este sentido, siguiendo la *ola innovadora mundial*, en México con la implementación de la RIEMS se pretende producir/capacitar *capital humano* en los campos de conocimiento que requiere la *nueva economía*, no se observa una preocupación real por lograr un equilibrio en la adquisición de conocimientos entre la esfera económica, y el plano social.

Es evidente que los rasgos generales de esta reforma provienen de directrices dictadas por organismos internacionales como la OCDE que defienden el sistema económico actual. No se visualiza en un futuro cercano, una educación que transforme la realidad social del México de hoy. Es necesario construir un pensamiento crítico para tratar de descubrir lo no-dicho, aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que forman parte de ella. Esto se hace especialmente relevante y observable cuando se analizan los contenidos relacionados con la organización del sistema educativo mexicano, dictados por responsables de la planeación educativa, los cuales basan el currículum según las necesidades del mercado.

Es vital que la educación sea vista como un bien público crucial, como uno de los principales instrumentos de desarrollo, de crecimiento económico, y de equidad social para disminuir el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y

tecnologías. Una sociedad sin niveles de educación adecuados no puede aspirar al desarrollo individual ni colectivo. La educación es un bien social que debe ser tutelado por el Estado, no puede dejarse a las fuerzas del mercado, porque se trata de un área estratégica para el desarrollo de los pueblos, debe considerarse como un bien público y una inversión para el país. En estos tiempos, los diversos actores económicos, políticos y sociales en el mundo, reconocen la importancia de la educación como un factor determinante para impulsar el desarrollo y con ello el bienestar y calidad de vida de sus ciudadanos.

Es pertinente retomar algunos juicios de carácter general que han sido expresados a lo largo de este trabajo, como es la referencia que se hizo al considerar a la RIEMS como una política pública para la educación en México (Capítulo III), donde se resaltaba que "... la RIEMS surge como una política pública sobre una base de concertación institucional que respeta los términos del federalismo y de la autonomía universitaria. El centro de la RIEMS es la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, el cual se apoya en cuatro pilares que hacen hincapié en el desarrollo de capacidades del individuo, tendiente a conjugar unidad en la diversidad es decir, identidad, orden, articulación y pertinencia, y al mismo tiempo el fortalecimiento de la diversidad en modalidades y subsistemas". (Bracho y Miranda, 2012: 153).

Estas pretensiones de la reforma, se orientaron además por desarrollar una mejor articulación entre la EMS y la educación superior, así como establecer una relación más estrecha de la primera con el ámbito productivo de la sociedad.

Sin embargo, lo que se puede observar hasta ahora, en el proceso de implementación de esta iniciativa promovida por el gobierno federal, son algunos avances, ciertamente limitados aún, tanto en el bachillerato general, como en el tecnológico y en el profesional técnico, concentrados sobre todo en adecuaciones a los planes y programas de estudio, esto es en aspectos curriculares, y en una inversión en infraestructura de los centros escolares, la cual claramente se aprecia como insuficiente.

Dichos avances se distinguen aún como resultado de medidas emprendidas por las autoridades, o como dirían los especialistas en políticas de implementación, de arriba-abajo; la intervención de uno de los actores preponderantes del proceso, los profesores que tienen a su cargo la tarea fundamental, consistente en plasmar los cambios en las aulas, no ha trascendido más allá de la línea que delimita su capacitación y un tímido intento por concretar la aplicación amplia de la reforma, lo cual se vuelve más complicado si consideramos los pesados lastres que por años se han acumulado, como son la deserción estudiantil, y la todavía insuficiente eficiencia terminal que se manifiesta en el plano nacional por las propias cifras oficiales, por citar sólo algunos aspectos problemáticos.

A pesar de que la implementación de la reforma ha presentado diversas dificultades y un cambio notable como lo es el incorporar un enfoque por competencias, y establecer para el bachillerato un MCC, habiendo sido históricamente un nivel educativo caracterizado por la existencia de la mayor diversidad curricular en el Sistema Educativo Nacional, el proceso resulta muy complejo por todos los aspectos de la organización escolar que deben modificarse para su operación, así como la exigencia que representa para los profesores en su capacitación y vencimiento de resistencias.

En cuanto a la pretensión más general de la reforma, la que tiene que ver con los ámbitos educativo y productivo, es decir con la orientación por alcanzar resultados tangibles respecto de una mejor calidad en el egreso de los estudiantes para su posible inserción en el mercado laboral, de quienes así lo decidan, pero sobre todo por concretar vínculos y relaciones de las instituciones educativas con el mundo productivo, son aspectos que aún se observan lejanos en su concreción. Estos elementos constituyen un piso importante para la reforma, que de no atenderse con oportunidad puede llevar al estancamiento del proceso reformador; se requiere por tanto, de un segundo intento o impulso de la reforma, a fin de generar un nuevo

escenario, en el cual sea posible de percibir con claridad que la RIEMS en efecto sea concebida como una reforma de mayor aliento de lo que hasta ahora ha mostrado.

Hacia el interior de las instituciones que imparten EMS, paralelamente se requiere estimular una participación más activa de los profesores, que de ninguna manera riñe con los llamados de directivos y autoridades a una mejor formación docente, y su incorporación a los correspondientes programas, los cuales debieran construirse tomando en cuenta la opinión de los directamente involucrados y sobre la base de reconocer las diversas áreas académicas y las disciplinas, y más aún considerar los necesarios perfiles académicos en la integración y preparación de las plantas académicas.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se reconoce la importancia de la RIEMS y la conveniencia de continuar con esta política buscando su consolidación durante los próximos años. Esta definición aunada al compromiso, convertido en decreto legal, por seguir avanzando en el proceso de la obligatoriedad de la EMS en nuestro país, son elementos fundamentales para que a partir de ellos, se puedan lograr avances verdaderamente significativos en el bachillerato nacional.

Por otra parte, es importante señalar el gran retraso en la inserción de los planteles de EMS al SNB, no sólo de los que forman parte del bachillerato universitario; según lo declarado por el Subsecretario de Educación Media Superior de la SEP, hasta diciembre de 2012 se tenía en esa condición únicamente al 4.4%, [ es de destacarse que se logró un salto importante al pasar a 13.6% para diciembre de 2013] ( Tuirán, *Campus Milenio*, 12 dic. 2013), cuando la meta que la SEP se ha fijado para el presente sexenio es alcanzar al menos la mitad de la matrícula total de EMS adscrita al padrón del SNB.

Refiriéndonos en específico a la situación que guarda la reforma en las dos instituciones de educación superior, en las cuales se realizó esta investigación, conviene destacar algunas de las opiniones expresadas por los profesores, que

reflejan por una parte, buena disposición para comprender y apropiarse de los principios establecidos por la reforma, y por otra, que si bien los apoyos recibidos no corresponden por completo a lo esperado y, sobre todo, a lo requerido, algunos de dichos apoyos sí han sido proporcionados o por las autoridades federales, o en mayor medida, por el propio esfuerzo de las instituciones universitarias, para cubrir las necesidades que se presentan a partir de los cambios.

Asimismo, como una observación de carácter general en cuanto a las diferencias entre las dos instituciones objeto de estudio, siendo la UAS la casa de estudios en la que, tanto el apoyo de sus autoridades, como la participación de la planta académica son mayores, se puede advertir la posibilidad de que en un mediano plazo se logren alcanzar mejores resultados en esta Universidad.

Conviene, sin embargo, no perder de vista que los resultados de los procesos de reforma, en especial en el campo de la educación son graduales y de lento desarrollo, como bien afirman algunos estudiosos, para ello, no obstante, cuenta de manera significativa la prioridad que las instituciones otorguen a los estudios de la EMS en este caso, junto a una política pública de orden federal que trascienda el nivel discursivo y se manifieste realmente en apoyos institucionales crecientes para este ciclo educativo.

En lo que respecta a la articulación de la educación media superior con las necesidades del desarrollo nacional, cabe apreciar un gran rezago y una debilidad en su misma concepción. Aquí valdría la pena movilizar no sólo los recursos de orden educativo, sino diseñar una política de Estado de formación de recursos en la que participen todos los sectores involucrados. Es cierto que este tema no fue el objeto de la presente tesis, pero no puedo dejar de mencionar una realidad de ingente atención, así sea en unas cuantas anotaciones.

México es un país de jóvenes; la mitad de la población tiene 26 años o menos. Una de cada cuatro personas que vive en el territorio nacional tiene entre 15 y 29 años de

edad. Esto significa que alrededor de 30 millones de mexicanos son jóvenes, la mayor cifra en la historia nacional; sin embargo, alrededor de 7.3 millones, no reciben educación y están desempleados, o no forman parte de la fuerza laboral, y poco más de la mitad padecen condiciones de pobreza, por lo que el abandono de estudios en nuestro país se da sobre todo en el nivel medio superior que, en los hechos, se ha vuelto el gran filtro para que los jóvenes no continúen con sus estudios. Esta cifra ubica a México como el tercer país de la OCDE con más “ninis” (jóvenes que no estudian ni trabajan) los cuales aumentaron a 7 millones 248 mil 400 en 2012, sólo superado por Turquía y Brasil, que pertenece al G-20. Las mujeres mexicanas son las que tienen el más alto promedio en esa condición, pues representan casi 40% del total del país, mientras que el promedio de la OCDE es de 17.7%.

Como bien apunta Avilés (2012) en el informe *Panorama educativo 2012* de la OCDE, México ocupa el último lugar en la expectativa de graduación en el bachillerato, con 47%, y en gasto por alumno. Es en este nivel donde se registra la mayor deserción o abandono escolar y es allí, donde los índices de rezago académico del país inciden más, por lo que es en este nivel donde se presentan los mayores desafíos educativos.

En México, el desempleo tiene rostro joven. La probabilidad de que un joven mexicano esté desempleado duplica a la de un adulto. Para el grueso de los mexicanos nacidos a principios de los 80, la movilidad social es prácticamente inaccesible.

Alrededor del 40% de la población desocupada en México corresponde a jóvenes con instrucción media superior y superior, pero los que logran acceder al mercado laboral por lo general no se emplean en el área que estudiaron y/o tienen trabajos precarios, con bajos salarios y sin seguridad social. Para este grupo, todo comienza y termina con la pobreza. Las carencias económicas los mueven a buscar trabajo. De ahí se desencadenan los fenómenos de deserción escolar y de falta de preparación para el trabajo remunerado. Ante la falta de empleo y oportunidades, millones de

jóvenes trabajan en el sector informal bajo condiciones precarias y sin prestaciones sociales, por lo que sólo esperan alguna oportunidad para salir del país y muchos, desafortunadamente, recurren a salidas falsas.

Sin embargo, muchos de los jóvenes no sólo dejan de estudiar por limitaciones económicas, sino que dejan las aulas porque no encuentran sentido a la enseñanza que reciben, entre otras razones, porque está alejada de su realidad y no les facilita el acceso a niveles mínimos de bienestar y realización personal.

Anualmente están disponibles para trabajar al menos 800 mil nuevos jóvenes, por lo que hoy existe más población en edad productiva que en la dependiente (aquella menos de 14 o mayor de 60), lo que constituye el llamado “bono demográfico”. Pero éste no es eterno; en algunos países está próximo a llegar a su fin. La CEPAL estima que el 2020 es el año que termina el bono demográfico en México. Nuestro país cuenta, como nunca, con jóvenes en edad de trabajar y producir, no dejemos pasar esta oportunidad histórica.

Ante esta problemática que enfrentan los jóvenes de nuestro país, el esfuerzo de la RIEMS representó una oportunidad para construir una política educativa de estado que subsanará gradualmente los aspectos críticos que caracterizan a este nivel educativo.

Sin embargo, como se ha expuesto con el caso de las dos instituciones analizadas, así como en la mirada actual a partir los años transcurridos, se puede sostener que hizo falta una mayor coordinación entre las instancias de dirección, a nivel general y local, que pusiera el acento en crear las condiciones organizacionales para lograr una adecuada apropiación del contenido que caracterizó a este proyecto de reforma, por parte de todos los actores involucrados.

Específicamente, hizo falta un mayor proceso de apropiación del currículum en su visión de conjunto teniendo como eje a las competencias; también de los programas



de estudio con sus respectivas estrategias y materiales didácticos, lo cual en su conjunto gestará los ambientes pedagógicos para transitar hacia mejores condiciones de desarrollo de la reforma.

En esa misma perspectiva, observamos que la RIEMS no contó con los tiempos políticos mínimos de toda una gestión, que le permitieran impulsar los escenarios para su concreción en los espacios correspondientes. Ejemplo de ello, el PROFORDEMS, no cubrió la formación indispensable para la adopción del enfoque por competencias en el campo particular de cada disciplina, ni consideró la habilitación didáctica práctica adecuada a este enfoque.

Una variante de esto mismo, que pone de manifiesto el caso de los dos bachilleratos examinados, es la necesidad de impulsar, incrementar y sostener el desarrollo de una sólida formación en los temas de la gestión escolar, que involucre a todo el cuerpo directivo de las instituciones, pues sus integrantes son quienes pueden asegurar la implementación de toda iniciativa de reforma.

Finalmente, me parece que con esta investigación se identifica una serie de aspectos de carácter organizacional, que muestran que es indispensable trabajar articuladamente, y que conducen a la concreción de una visión de reforma educativa. Los sujetos de la institución (alumnos, profesores y autoridades) aceptarán un nuevo planteamiento educativo, en la medida en que se modifiquen e instituyan nuevas prácticas y relaciones; con conocimiento y coparticipación de ellos, en dónde su voz (que expresa su experiencia) sirva para reconfigurar y ajustar el discurso inicial de reforma; esto es lo que faltó ampliar y profundizar a la RIEMS, pero es también punto de partida para las siguientes medidas de reforma, cambio, innovación o revisión de su modelo educativo, en el amplio y diverso campo de la Educación Media Superior.



# BIBLIOGRAFÍA

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. F. (ed.) (2003). *La implementación de las políticas*, 1ª. Reimpresión, pp. 15-92. México: Porrúa.
- \_\_\_\_\_ (2007). *La hechura de las políticas*, 2ª. Reimpresión, pp. 15-84. México: Porrúa.
- Allende, Carlos Ma. De y Morones, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES.
- Arnaiz Amigo, A. (1997). “Qué es el Estado?”. En Aurora Arnaiz Amigo, *Estructura del Estado*. México: Porrúa.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Plan de estudios 06*. Dirección General de Educación Media Superior. México: BUAP.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Modelo Universitario Minerva (MUM). Documento de integración*. Puebla, México: BUAP.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Plan de estudios 06 por competencias. Nivel medio superior*. Dirección General de Educación Media Superior. México: BUAP.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012). “La educación media superior: situación actual y reforma educativa” En *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: SEP-FCE.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Comisión de Reforma del Bachillerato. (2007). *Plan de estudios 06*. Dirección General de Educación Media Superior. México: BUAP.
- Cordera Campos, R. (2010). *Temas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, México: Ed. UDUAL.
- de Ibarrola, M. y Gallart, M. A. (1996). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. México: UNESCO-UAI.
- Delgado Reynoso, J. M. (2007). *Calidad y política educativa para la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO*. En Alejandro Carmona, Andrés Lozano y David Pedraza. *Las políticas educativas en México*. México: Ed. Pomares-UPN.
- Dirección General de Educación Media Superior de la BUAP. 2011. *Plan de Estudios 06 por competencias Nivel Medio Superior*. México: BUAP.

- Dirección General de Escuelas Preparatorias. (2010). *Currículo del Bachillerato UAS 2009*. México: UAS.
- Flick, Uwe. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, “Estrategias de muestreo”, Madrid: Morata.
- Flores Crespo, P. y Mendoza, C. (2012). *Implementación de políticas educativas*. México: UIA-Gernika.
- Fuentes, C. (2002). *En esto creo*. México: Seix Barral.
- Fuentes, O. (2007). *Apropiación de la cultura y competencias intelectuales en el bachillerato*. En Coloquio: Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato. México: UNAM-CAB.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*, “Métodos y técnicas de muestreo”. México: FCE.
- INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, MCS (2010).
- Instituto Mexicano de la Juventud –IMJUVE- (2011). *Encuesta Nacional de la Juventud 2010*. Resultados Generales. México: IMJUVE.
- López Romo, C. M. (2011). *Evaluación y Propuesta para la Mejora de la Implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, a partir de la percepción de los Docentes*. Tesis de Maestría. Hermosillo, Sonora: Escuela Normal Superior de Hermosillo. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lozano Medina, A. En “Las políticas educativas en México. Sociedad y Conocimiento”. (2007). México: UPN Pomares Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2010). *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*, México: Ed. UNAM.
- Martínez Espinosa, M. A. (coord.). (2012). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: SEP-FCE.
- Miranda, F. (s/f). Desarrollo histórico y conceptualización de las políticas públicas. Un ensayo de interpretación. Documento de trabajo.
- Núñez Barboza, M. (2006). *El rezago educativo en México. Análisis y propuesta de rediseño institucional del INEA*. Centro de Cooperación Regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Osnaya Alarcón, F. Política educativa en México. En “*Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*”. Carmona León, A. Lozano Medina y D. Pedraza Cuéllar (coords). 2007. México: UPN Pomares Ediciones.

- Parsons, W. (2009). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.
- Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Ordaz, A. (2011). L@s TIC en la formación docente y su incidencia en el @prendizaje. Ponencia realizada en el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. Mayo 2011.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, Biblioteca del Aula, No. 196.
- Pressman, J. y Wildavsky, A. (1973). *Implementation. How great expectations in Washington are dashed in Oakland*, Berkeley y Los Ángeles, University of California Press.
- Reyes, A. (2011). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundaria*. México: COMIE.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Secretaría de Educación Pública.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Acuerdo 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Székely Pardo, M. (2010). “Avances y transformaciones en la educación media superior”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Educación. Los grandes problemas de México*, vol. VII, México: El Colegio de México.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2007). *Se aprueba la propuesta de Currículo Bachillerato UAS 2006*. Acuerdo núm. 597. 9 de julio. Sinaloa: UAS.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Se aprueba la propuesta de Currículo Bachillerato UAS 2009*. Acuerdo núm. 13. 1 de julio. Sinaloa: UAS.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Currículo del Bachillerato UAS 2009. Modalidad escolarizada, opción presencial. Orientado al Marco Curricular Común*. México, Dirección General de Escuelas Preparatorias: UAS.

- Villa Lever, L. (2006). La educación media superior. En *Políticas educativas. La investigación educativa en México 1999-2002*. México: COMIE.
- Velasco Cruz, S. (2007). “Racismo y políticas públicas”. En Alejandro Carmona, Andrés Lozano y David Pedraza. *Las políticas educativas en México*. México: Ed. Pomares-UPN.
- Weiss, E. (2007). *Cultura y jóvenes. Cambios en el bachillerato*. En Coloquio: Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato. México: UNAM-CAB.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2012). “La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior”, en Miguel Ángel Martínez Espinosa (coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: SEP-FCE.

## REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- Avilés, K. (2011). “INEA: rezago académico con bachillerato obligatorio”. Periódico *La Jornada*. 14 de julio.
- \_\_\_\_\_ (2011a). “Sin bachillerato, más de 19 millones de jóvenes entre 15 y 29 años: INEE”. Periódico *La Jornada*. 9 de agosto.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. (2007). *El bachillerato en Puebla, larga tradición*. En Revista *Eutopía*, Segunda época, año 1, núm. 3. México.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Gaceta CCH*. Núm. 1,243, Año XXXVI, Cuarta época, 6 de septiembre de 2010.
- Díaz-Barriga, Á. (2010). “Los profesores ante las innovaciones educativas”. En *Revista iberoamericana de educación superior*, vol. 1, núm. 1. México: UNAM-IISUE.
- Dirección General de Escuelas Preparatorias de la UAS. (2008). En Revista *Eutopía*, Segunda época, año 2, núm. 8. México: CCH-UNAM.
- Flisfisch, Á. (1988). “Gobernabilidad y consolidación democrática”, *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 3, julio-septiembre. México, UNAM.

García Guadilla, C. (2003). "Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior". En Marcela Mollis (comp.). *"Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO, Grupos de trabajo, Buenos Aires. La forma de organización", en *Revista Iztapalapa*, 56, año 25, enero-junio, UAMI.

Gómez Mendoza, M. A. (2003). *Revista Ciencias Humanas*, No. 24. Colombia.

Las políticas educativas de los organismos internacionales. En <http://www.eumed.net/2010a/634/politicas%20educativas%20de%20los%20organismos%20internacionales.htm>

Medina Viedas, J. (2013). En periódico *Milenio diario*, 15 de diciembre.

Muñoz García, H. En *Cuadernos del SES-UNAM*, 2010, Núm. 1.

\_\_\_\_\_ En Suplemento *Campus Milenio*, 2011, Núm. 443, p.5.

\_\_\_\_\_ En *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial, 2011.

Pedraza Cuéllar, D. (2010). *Política pública y política de la educación*. En *Revista Palabra educativa*, Nueva época, núm. 1.

Pérez Ordaz, A. (2008). "El desafío: ¿Educación vs. Globalización?" En *Revista Casa del Tiempo*, núm. 5-6 marzo-abril. México: UAM.

\_\_\_\_\_ (2009). *¿Hacia dónde avanzar? Tendencias de la educación en el mundo*. En *Revista Eutopía*, enero-marzo. México: Colegio de Ciencias y Humanidades.

Poy Solano, L. (2011). "En rezago académico, 31 millones de mexicanos mayores de 15 años". Periódico *La Jornada*. 15 de mayo.

\_\_\_\_\_ (2012). "Se concentra en zonas urbanas el 66% del rezago académico: INEA". Periódico *La Jornada*. 2 de marzo.

Rodríguez Gómez, R. (2011) *La Universidad y el futuro* en **Campus Milenio** 400, México: Milenio.

Sánchez Cerón, M. (2001). *Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, año/vol. XXXI, Núm. 4, Centro de Estudios Educativos. México.

Tuirán, R. Suplemento *Campus Milenio*. México, 12 diciembre 2013.



## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Aguilar, C. L. y Lima, M. A. (2009) *¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, septiembre. Recuperado el 5 de agosto de 2012 de [www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm).
- Alfaro Galán, A. (2011). *Aplica UAP 10 mil exámenes a las prepas; elevará 7% la matrícula*. En: *La Jornada de Oriente*. Consultado en <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2011/07/27/puebla/edu108.php>. Enero, 2012.
- Artículo 2º, Título Segundo, *De la admisión*, del Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <http://www.buap.mx/>
- Comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estándares TIC para la formación inicial docente. Chile, UNESCO. Recuperado el 6 de noviembre de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf>. Actualización 6/08/2012.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2012). *Proyecciones de la población de México 2005-2050*. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Nacional>.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 2, Núm. 5. Recuperado el 19 de agosto de 2012 de [ries.universia.net/index.php/ries/rt/printerFriendly/153/146](http://ries.universia.net/index.php/ries/rt/printerFriendly/153/146).
- Dubet, F. (2004): "*¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?*". En Tenti, E. (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE-Unesco. Recuperado el 10 de enero de 2010 de [unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144336s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144336s.pdf).
- Enguita, M. F. y Levin, H. M. (1989). *Las reformas comprensivas en Europa las nuevas formas de desigualdad educativa*. *Revista de Educación* 289, pp. 49-64, Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 15 de enero de 2010 de [http://209.85.135.132/search?q=cache%3AJG\\_sDi6iaXcJ%3Awww.usal.es%2F~mfe%2Fenguita%2Ftextos%2FReformas%2520comprensivas%2520en%2520Europa.PDF+reformas+comprensivas+en+italia&hl=es&gl=mx](http://209.85.135.132/search?q=cache%3AJG_sDi6iaXcJ%3Awww.usal.es%2F~mfe%2Fenguita%2Ftextos%2FReformas%2520comprensivas%2520en%2520Europa.PDF+reformas+comprensivas+en+italia&hl=es&gl=mx).
- Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Título tercero; de la organización académica de la Universidad, Capítulo primero: de las unidades académicas. <http://www.buap.mx/>

Galán, J. (2007). "Deserción escolar muestra del fracaso del sistema educativo: De la Fuente". Periódico *La Jornada*, 2 de febrero. En: <http://www.jornada.unam.mx/2007/index.php?section=sociedad&article=045n1s>.

Gómez Aguirre, L. (2011). Prueba Piense II, aplicada por el College Board. En: Comunicación Institucional/Boletines/BoletinBuap/2011/Julio 2011/Aspirantes a preparatorias de la BUAP presentaron examen de admisión; y Comunicación Institucional/Boletines/Noticias Importantes/2010 Noticias Importantes/Julio 2010/Realizó BUAP examen de admisión a aspirantes a ingresar a las 14 preparatorias. Consultado en enero, 2012.

Hersh Salganik, L. et al. (1999). Definición y selección de competencias. Neuchatël. OCDE. Recuperado el 15 de agosto de 2012 de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>.

Hirt, N. (2005). "La Educación en la UE: Educación y Formación 2010" Revista Crisis. Por la reconstrucción de la escuela pública No. 9. Colectivo Baltasar Gracián. Recuperado el 9 de febrero de 2010 de [http://www.colectivobgracian.com/revista/revistahtm/Numero%20nueve/Numero\\_nueve.htm](http://www.colectivobgracian.com/revista/revistahtm/Numero%20nueve/Numero_nueve.htm).

Historia Universitaria. <http://www.buap.mx/>

Hoyos Vallejo, C. A. *Tendencias mundiales en educación*. Recuperado el 12 de enero de 2010 de <http://www.monografias.com/trabajos65/tendencias-mundiales-educacion/tendencias-mundiales-educacion.shtml>.

INEGI. *México en cifras*. Información nacional por entidad federativa y municipios. Censo nacional de población y vivienda y otras fuentes. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=21>. Recuperado en diciembre 2011.

Krüger, K. (2006). *El concepto de 'sociedad del conocimiento'*. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales. Vol. XI, nº 683. España, Universidad de Barcelona. Recuperado el 3 de marzo de 2011 de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>.

León Corona, B. y Villalobos, L. O. (2010). "La reforma por competencias en el sistema de educación media superior. Una mirada desde la teoría del neo institucionalismo". En *Revista electrónica Diálogos en educación*. Temas actuales en investigación educativa. Número 1. Universidad de Guadalajara. Julio-diciembre. Recuperado el 4 de agosto de 2012 de <http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/convocatoria.php>.

Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Capítulo III, Órganos de gobierno. En: <http://www.buap.mx/>

- Luzón, A. y Torres, M. (2006) *La democratización de las desigualdades educativas en Francia y el Reino Unido: Una mirada global, una lectura local*. Recuperado el 12 de enero de 2010 de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_633/a\\_8588/8588.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_633/a_8588/8588.html).
- Macías Narro, A. (2010). *Las Reformas Educativas I; El Ámbito Internacional*. Recuperado el 4 de agosto de 2012 de <http://es.shvoong.com/social-sciences/education/2041861-las-reformas-educativas-el-%C3%A1mbito/#ixzz22XVF2eTW> <http://es.shvoong.com/social-sciences/education/2041861-las-reformas-educativas-el-%C3%A1mbito/#ixzz22WyEiMkx>.
- Marcelo, C. (2001). “La influencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Recuperado de [www.sems.udg.mx/.../RIEMS\\_Creacion\\_Sistema\\_Nacional\\_de\\_Bachillerato.pdf](http://www.sems.udg.mx/.../RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf).
- Marginson, S. (2010). “*The Rise of the Global University: 5 new tensions*”, The Chronicle of Higher Education, 4 de junio, en: <http://chronicle.texterity.com/chronicle/20100604a?pg=76#pg76> (consulta 30 de enero de 211).
- OECD. *Selection and definition of Key competencies, 005*. En [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/\\_deseco\\_es\\_el\\_n.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html)
- Organización de Estados Iberoamericanos –OEI–(2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado el 10 de agosto de 2012 de [http://www.oei.es/pdfs/reforma\\_educacion\\_media\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf).
- Pérez Ordaz, A. (2010). “*Tendencias de la Política Educativa en la Unión Europea. Parte I*”. *Encrucijada*. Revista electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública. Sexto número. Septiembre-diciembre. Recuperado de <http://ciid.politicas.unam.mx/encrucijadaCEAP/>.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Presidencia de la República. México. <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>
- Proyecto Atlántida, Materiales para el asesoramiento en Competencias Básicas. Competencias Básicas: diez claves. Recuperado el 12 de agosto de 2012 de [http://www2.sepdf.gob.mx/equidad/comunidad\\_escolar/directivos/planeacion/curriculum/competencias.pdf](http://www2.sepdf.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/curriculum/competencias.pdf).
- Red Nacional del Nivel Medio Superior Universitario. <http://redes.anuies.mx>. Recuperado en abril de 2011.
- Rodríguez Gómez, R. (2000). *La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1).

Recuperado el 13 de diciembre de 2011 de <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-rodgo.html>

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Diario Oficial de la Federación. Original: Viernes 26 de septiembre de 2008. Modificado: Martes 23 de junio de 2009 (Primera Sección). Recuperado de <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos> secretariales.

\_\_\_\_\_ (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México, SEP. Recuperado de [http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/171/1/competencias\\_outlines.pdf](http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/171/1/competencias_outlines.pdf).

\_\_\_\_\_ (2010). *Alumnos en nivel Bachillerato de 2000 a 2008*. En Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional. México. Recuperado de <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm>

\_\_\_\_\_ (2011). *Principales cifras, 2010-2011*. Informe de Educación. México. Consultado en: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Estadísticas](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Estadísticas). Enero, 2012.

Toro Higareda, Francisco Javier del. *La apropiación de la RIEMS por parte de los docentes*. Recuperado el 5 de agosto de 2012 de [http://e-cademic.sems.udg.mx/formacion\\_docente\\_e\\_investigacion/investigacion/publicaciones/docucoloq18.pdf](http://e-cademic.sems.udg.mx/formacion_docente_e_investigacion/investigacion/publicaciones/docucoloq18.pdf).

UNESCO (2004). *Compendio mundial de la educación 2004*. Montreal, UNESCO. Recuperado el 23 de junio de 2012 de [www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2004/GED2004\\_SP.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2004/GED2004_SP.pdf).

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades de conocimiento*. Recuperado el 5 de enero de 2010 de <http://www.unesco.org/publications>.

Universidad Autónoma de Sinaloa. *Oferta Educativa: Bachillerato*. Recuperado el 29 de julio de 2013 de <http://transparencia.uasnet.mx/?seccion=3&subseccion=1&ur=4>.

Victorino Ramírez, L. (coord.) et al. *Perspectivas de las políticas educativas renovadoras en el sistema educativo mexicano, 1989-2006*, archivo PDF.

# ANEXOS

## Capítulo I

### Anexo 1

**Anexo 1.** Los 56 planteles del Bachillerato de la UAS que han ingresado al SNB, distribuidos en las cuatro unidades regionales. Urbanos (U), Rurales (R). Pequeños (hasta 800 alumnos), Medianos (801 a 1 600), Grandes (1 601 a 2 400 o más). Antiguos (en servicio antes de los años 70's), Nuevos (en servicio después de los años 70's).

	NORTE (12)				CENTRO NORTE (15)				CENTRO (19)				SUR (10)			
	Antiguos		Nuevos		Antiguos		Nuevos		Antiguos		Nuevos		Antiguos		Nuevos	
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R
Pequeños	2	2	1	4	1	0	3	9	2	4	2	6	0	0	2	6
Medianos	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0
Grandes	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0

## Capítulo I

### Anexo 2

**Anexo 2.** Los nueve planteles del Bachillerato de la BUAP, distribuidos en el municipio de Puebla y en otros. Pequeños (hasta 800 alumnos), Medianos (801 a 1 600), Grandes (1 601 a 2 400 o más). Antiguos (en servicio antes de los años 70's, Nuevos (en servicio después de los años 70 's).

	ANTIGUOS		NUEVOS	
	Municipio de Puebla	Otros Municipios	Municipio de Puebla	Otros Municipios
Pequeños	0	0	0	1
Medianos	2	1	1	1
Grandes	2	0	1	0

## Capítulo I

### Anexo 3

Rejilla de observación, para su aplicación en la observación participante.

Aulas	Suficientes ( ) Mobiliario en buen estado ( ) Mobiliario con deterioro evidente ( ) Insuficientes ( )
Biblioteca	Existe ( ) No existe ( ) Acervo actualizado ( ) Acervo obsoleto ( )
Apoyo audiovisual	Existe ( ) No existe ( ) Equipamiento regular ( ) Óptimo ( )
Coordinación para tutorías y asesorías a estudiantes	Existe ( ) No existe ( )
Cubículos y salas para profesores	Existen ( ) No existen ( )
Laboratorio o departamento de cómputo	Si existe ( ) No existe ( )
Departamento de idiomas	Existe ( ) No existe ( ) Equipamiento adecuado ( ) Equipamiento escaso ( )
Departamento para actividades culturales	Existe ( ) No existe ( )
Instalaciones deportivas y recreativas	Existen ( ) No existen ( ) Suficientes ( ) Insuficientes ( )



## Capítulo I

### Anexo 4

Cuestionario al personal docente para su aplicación en el bachillerato de ambas universidades

---

**FOLIO:**

**Plantel:** \_\_\_\_\_

**Estimado(a) Profesor(a):**

El presente cuestionario tiene el propósito de recabar su valiosa opinión sobre la manera en que se está aplicando la Reforma Integral de la Educación Media Superior, tanto en lo que se refiere al enfoque por competencias en la enseñanza, como respecto de las condiciones de trabajo y mejoras en la infraestructura de las instalaciones del plantel, en correspondencia con lo que señala el Sistema Nacional de Bachillerato. La información resultante tiene como objetivo formar parte de la investigación en la tesis doctoral que desarrollo en la Universidad Pedagógica Nacional. Le expreso mi absoluto compromiso de respetar la confidencialidad de esta información; como su colega me es grato manifestarle el mayor de los respetos por su noble tarea y de antemano mi agradecimiento por su invaluable apoyo.

M. en C. Rito Terán Olguín

#### I. Datos generales

1. Edad \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Femenino

#### II. Escolaridad

3. Disciplina en la cual realizó sus estudios de licenciatura: \_\_\_\_\_

---

4. Titulado: ( ) Si ( ) No, favor de pasar al punto 6

5. Año de obtención del Título de licenciatura \_\_\_\_\_

6. ¿Ha asistido a cursos de actualización durante los tres últimos años?

( ) Si (favor de detallar la siguiente información) ( ) No

	Nombre del curso	Institución	Fecha de inicio	Fecha de término
Curso 1				
Curso 2				
Curso 3				
Curso 4				

7. ¿Realizó estudios de Especialización?

( ) Sí (favor de detallar la siguiente información) ( ) No

Nombre de la especialidad	Institución	Fecha de la especialidad	Graduación	Año de graduación
			Sí NO	
			Sí NO	

8. ¿Realizó estudios de Maestría?

Sí (favor de detallar la siguiente información)  No

Nombre de la maestría	Institución	Fecha de la maestría	Graduación	Año de graduación
			Sí NO	

9. ¿Realizó estudios de Doctorado?

Sí (favor de detallar la siguiente información)  No

Nombre del doctorado	Institución	Fecha del doctorado	Graduación	Año de graduación
			Sí NO	

## II.1 Académico/RIEMS

10. ¿Conoce el PROFORDEMS (Diplomado del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior)?

Sí  No

11. ¿Ha cursado este diplomado?

Sí  No, por favor pasar al punto 15

12. ¿Qué módulos ha cursado?

	SI o NO lo he cursado	% de avance
Módulo I		
Módulo II		
Módulo III		

13. ¿Ha obtenido la certificación de este diplomado?

Si  No

14. ¿Cuál es su evaluación acerca del diplomado?

	SI	NO
Me permitió aplicar el enfoque por competencias		
Tuvo una calidad aceptable		

## III. Laboral

15. Antigüedad docente en la institución: \_\_\_\_\_ (años cumplidos)

16. Tipo de contrato: ( ) Base o definitivo ( ) Interino o temporal

17. Número de horas semanales frente a grupo: \_\_\_\_\_

18. Tipo de nombramiento:

( ) Profesor de asignatura (por horas)

( ) Profesor de medio tiempo

( ) Profesor de tiempo completo

( ) Otro, indique el nombramiento \_\_\_\_\_

19. Materia(s) que imparte:

\_\_\_\_\_

20. Además de su trabajo en este plantel, ¿desempeña otra actividad remunerada?

( ) Sí, indique cuál \_\_\_\_\_

( ) No

#### IV. Infraestructura

21. Durante los últimos tres años, el plantel ha sido apoyado para adquirir equipamiento como el siguiente:

	SÍ	NO
Mapas		
Pantallas		
Proyectores		
Pizarrón electrónico		
Cañón		
Computadoras		
Impresoras		
Servicio de internet		
Software educativo		
Por lo general el equipo de cómputo está a disposición de profesores y alumnos		
Sustancias y reactivos para prácticas		
Instrumental y equipos para laboratorios		
Otros		

22. En cuanto a la biblioteca del plantel

	SÍ	NO
Cuenta con acervo actualizado		
Existen volúmenes suficientes para uso de alumnos y profesores		

23. Indique el número de libros o textos que utiliza para la impartición de sus clases, diferentes a los que utilizaba antes de que el plantel ingresara a la RIEMS (Sistema Nacional de Bachillerato)

( ) Ninguno diferente ( ) 1 a 3 ( ) 4 a 6 ( ) 6 o más

24. Su valoración acerca de las instalaciones del plantel, es que se encuentran:

	<b>En buen estado</b>	<b>Deterioro evidente</b>	<b>Suficientes</b>	<b>Insuficientes</b>
Aulas				
Mobiliario				
Servicios sanitarios				
Áreas para recreación y deporte				

## V. Operación

25. El Plan de Estudios del bachillerato en que usted labora, ¿presenta adecuaciones en correspondencia con el Marco Curricular Común establecido por la RIEMS (Sistema Nacional de Bachillerato)?

( ) Si ( ) No

26. ¿El Programa de la(s) asignatura(s) que imparte tiene un enfoque por competencias?

( ) Si ( ) No

27. ¿Cómo se ha expresado este enfoque en la(s) materia(s) que usted imparte?

---



---



---



---



---

28. Sobre el seguimiento en la aplicación del Marco Curricular Común y el enfoque por competencias en la enseñanza

	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>Formas de seguimiento</b>
El Consejo Técnico promueve reuniones y otras actividades			
Las actividades de seguimiento se llevan a cabo en reuniones de academia o seminarios en el plantel			
Las realizan otros órganos colegiados			



## Capítulo I

### Anexo 5

Base de datos en Excel

#### I. Datos Generales Plantel

1. Edad:  Fecha de nacimiento:

2. Sexo  [Masculino](#)  [Femenino](#)

Escolaridad 3. Disciplina en la cual...

4. Titulado  [Si](#)  [No](#)

5. Año de Titulación Lic.

6. Ha asistido a cursos...  [Si](#)  [No](#)

	Nombre del curso	Institución	Fecha Inicio	Fecha Término
Curso 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Curso 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Curso 3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Curso 4	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

7. ¿Realizó estudios de especialización?...  [Si](#)  [No](#)

Nombre de la especialidad	Institución	Fecha	Graduación	Año de Graduación
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/> <a href="#">Si</a> <input type="radio"/> <a href="#">No</a>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/> <a href="#">Si</a> <input type="radio"/> <a href="#">No</a>	<input type="text"/>

8. ¿Realizó estudios de Maestría?...  [Si](#)  [No](#)

Nombre de la Maestría	Institución	Fecha	Graduación	Año de Graduación
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/> <a href="#">Si</a> <input type="radio"/> <a href="#">No</a>	<input type="text"/>

9. ¿Realizó estudios de Doctorado?...  [Si](#)  [No](#)

Nombre del Doctorado	Institución	Fecha	Graduación	Año de Graduación
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<u>Si</u>	<input type="radio"/>	<u>No</u>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	-----------------------	-----------	-----------------------	-----------	----------------------

## Académico RIEMS

10. ¿Conoce el PROFORDEMS?  Si  No

11. ¿Ha cursado este diplomado?  Si  No

12. ¿Qué módulos ha cursado?

	Avance
<input type="checkbox"/> <u>Módulo I</u>	<input type="text"/> %
<input type="checkbox"/> <u>Módulo II</u>	<input type="text"/> %
<input type="checkbox"/> <u>Módulo III</u>	<input type="text"/> %

13. ¿Ha obtenido la certificación de este diplomado?  Si  No

14. ¿Cuál es su evaluación acerca del diplomado?

Me permitió aplicar el enfoque por competencias  Si  No

Tuvo una calidad aceptable  Si  No

## III. Laboral

15. Antigüedad docente  (años cumplidos)

16. Tipo de Contrato  Base o definitivo  Interino o temporal

17. Número de horas semanales frente a grupo

18. Tipo de Nombramiento

Profesor de Asignatura (por horas)

Profesor de medio tiempo

Profesor de tiempo completo

Otro

19. Materia(s) que imparte

20. Además de su trabajo en este plantel, ¿desempeña otra actividad remunerada?

No  Si

## IV. Infraestructura

## 21. Durante los últimos tres años, el plantel ha sido apoyado

- Mapas     Sí     No  
 Pantallas     Sí     No  
 Proyectores     Sí     No  
 Pizarrón electrónicos     Sí     No  
 Cañón     Sí     No  
  
 Computadoras     Sí     No  
 Impresoras     Sí     No  
 Servicio de Internet     Sí     No  
 Software educativo     Sí     No  
 Por lo general el equipo de cómputo está a disposición de profesores y alumnos     Sí     No  
 Sustancias y reactivos para prácticas     Sí     No  
 Instrumental y equipos para laboratorios     Sí     No  
 Otros     Sí     No

## 22. En cuanto a la biblioteca del plantel

- Cuenta con acervo actualizado     Sí     No  
 Existen volúmenes suficientes para uso de alumnos y profesores     Sí     No

## 23. Indique el número de libros o textos...

<input type="radio"/> <u>Ninguno diferente</u>	<input type="radio"/> <u>1 a 3</u>	<input type="radio"/> <u>4 a 6</u>	<input type="radio"/> <u>6 ó más</u>
--	------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------



## 24. Su valoración acerca de las instalaciones

	En buen estado	Deterioro evidente	Suficiente	Insuficiente
Aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobiliario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Servicios sanitarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Áreas para recreación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## V. Operación

25. ¿El Plan de Estudios del bachillerato... Bachillerato?  [Si](#)  [No](#)

26. ¿El programa de la(s) asignatura(s)... competencias?  [Si](#)  [No](#)

27. ¿Cómo se ha expresado este enfoque... imparte?

## 28. Sobre el seguimiento en la aplicación del MCC y el enfoque por competencias...

			Formas de seguimiento
<a href="#">El Consejo Técnico...</a>	<input type="radio"/> <a href="#">Si</a>	<input type="radio"/> <a href="#">No</a>	<input type="text"/>
<a href="#">Las actividades...</a>	<input type="radio"/> <a href="#">Si</a>	<input type="radio"/> <a href="#">No</a>	<input type="text"/>
<a href="#">Las realizan otros...</a>	<input type="radio"/> <a href="#">Si</a>	<input type="radio"/> <a href="#">No</a>	<input type="text"/>

29. ¿Ha participado usted en...  [Si](#)  [No](#)

## 30. De las siguientes estrategias...

<input type="checkbox"/> <a href="#">Conferencia magistral</a>	<input type="checkbox"/> <a href="#">Investigación bibliográfica</a>
<input type="checkbox"/> <a href="#">Trabajo en equipo</a>	<input type="checkbox"/> <a href="#">Discusión colectiva en el aula</a>
<input type="checkbox"/> <a href="#">Exposiciones de los alumnos</a>	Otra <input type="text"/>

## VI. Opinión

31. ¿Cómo califica los apoyos institucionales para la...

	Positivos	Escasos	No se promueven
Para tomar cursos...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autorización de permisos...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permisos y apoyos para...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. ¿Conoce usted algún programa institucional....?

- [Sí](#)  [No](#)

33. Si su anterior respuesta es afirmativa, ¿cómo considera...?

- [Positivo](#)  [Intrascendente](#)

34. ¿Cómo considera el aprendizaje de los alumnos después de la incorporación de su...?

- [Se mantiene igual](#)  
 [Ha Mejorado](#)  
 [Ha retrocedido](#)

--	--

**Capítulo I**  
**Anexo 6**

## Guía para las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los directivos de planteles

1. De acuerdo con los lineamientos previstos en el Sistema Nacional de Bachillerato, ¿qué políticas se han impulsado en el plantel para desarrollar el enfoque por competencias en la enseñanza?
2. ¿Cuál es el nivel de participación de los cuerpos colegiados en este proceso de reforma?
3. ¿Cómo evalúa la participación e involucramiento de los profesores en la aplicación de los cambios operados en el plan de estudios del bachillerato?
4. ¿Se realizan con cierta regularidad actividades de evaluación y seguimiento sobre el proceso de reforma?
5. En términos generales, ¿cuál es su apreciación sobre el mejoramiento de los servicios educativos, es decir, sobre la infraestructura del plantel, en estos tres últimos años?

**Capítulo IV**  
**SINALOA**  
**ANEXO 1**

BACHILLERATO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA MAPA CURRICULAR 2006 y 2009									
Semestre I	Plan				Semestre II	Plan			
	26		29			26		29	
	Hrs.	Créditos	Hrs.	Créditos		Hrs.	Créditos	Hrs.	Créditos
Matemáticas I	4	7	4	7	Matemáticas II	4	7	4	7
Técnicas de estudio/comunicación oral y escrita I*	3	5	3	5	Comunicación oral y escrita II	3	5	3	5
Inglés I	3	5	3	5	Inglés II	3	5	3	5
Laboratorio de cómputo I	2	2	3	3	Laboratorio de cómputo II	2	2	3	3
Lógica I	3	5	3	5	Lógica II	3	5	3	5
Química General I	5	9	5	9	Química General II/ Química del carbono*	5	9	5	9
Biología básica I	4	9	5	9	Biología básica II/Biodiversidad*	5	9	5	9
Introducción a las Ciencias Sociales y humanidades	4	7	4	7	Análisis histórico de México I	4	7	4	7
Orientación educativa I	1	1	1	1	Orientación educativa II	1	1	1	1
<b>Total</b>	29	5	31	51	<b>Total</b>	3	5	31	51
Semestre III	Plan				Semestre IV	Plan			
	26		29			26		29	
	Hrs.	Créditos	Hrs.	Créditos		Hrs.	Créditos	Hrs.	Créditos
Matemáticas III	5	9	5	9	Matemáticas IV	5	9	5	9
Comprensión y producción de textos I	4	7	4	7	Comprensión y producción de textos II	4	7	4	7
Inglés III	3	5	3	5	Inglés	3	5	3	5
Laboratorio de cómputo III	3	4	3	4	Laboratorio de cómputo IV*	3	4	3	4
Metodología de la Investigación I	3	5	3	5	Metodología de la investigación II	3	5	3	5
Mecánica I	5	9	5	9	Mecánica II	5	9	5	9
Ética y desarrollo humano II	3	5	3	5	Ética y desarrollo humano II	3	5	3	5
Realidad nacional y regional actual/Análisis histórico de México	3	5	3	5	Realidad nacional y regional actual	3	5	3	5
Orientación educativa III	1	1	1	1	Orientación educativa IV	1	1	1	1
<b>Total</b>	3	5	3	5	<b>Total</b>	3	5	3	5

Fuente: elaboración propia con base en (UAS, 2007) y (UAS, 2009). \*Asignaturas del Plan 2009.

**Capítulo IV**  
**SINALOA**  
**ANEXO 2**

BACHILLERATO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA MAPA CURRICULAR 2006 y 2009									
Fase especializada Ciencias Químico-Biológicas									
Semestre V	Plan				Semestre VI	Plan			
	26		29			26		29	
	Hrs.	Créditos	Hrs.	Créditos		Hrs.	Créditos	Hrs.	Créditos
Cálculo I	5	9	5	8	Probabilidad	3	4	3	4
Estadística	3	4	3	4	Literatura II	3	6	3	6
Literatura I	3	6	3	6	Ecología y educación ambiental	3	5	3	5
Biología humana y salud	3	5	3	5	Cálculo II	5	9	5	8
Historia universal contemporánea	3	5	3	5	Propiedades de la material	5	9	5	9
Electricidad y óptica	5	9	5	9	Química cuantitativa II	5	8	5	8
Química cuantitativa I	5	8	5	8	Filosofía	3	5	3	5
Bioquímica	3	4	3	4	Biología Celular	3	4	3	4
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>49</b>	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>49</b>

Fuente: elaboración propia con base en (UAS, 2007) y (UAS, 2009). \*Asignaturas del Plan 2009.

BACHILLERATO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA MAPA CURRICULAR 2006 y 2009									
Fase especializada Ciencias Físico-Matemáticas									
Semestre V	Plan				Semestre VI	Plan			
	26		29			26		29	
	Hrs.	Créditos	Hrs.	Créditos		Hrs.	Créditos	Hrs.	Créditos
Cálculo	5	9	5	8	Probabilidad	3	4	3	4
Producción de textos/Literatura I	3	6	3	6	Literatura II	3	6	3	6
Electromagnetismo	5	9	5	9	Ecología y educación ambiental	3	5	3	5
Estadística	3	4	3	4	Cálculo II	5	9	5	8
Biología humana y salud	3	5	3	5	Propiedades de la materia	5	9	5	9
Estática y rotación del sólido	5	9	5	9	Óptica	5	9	5	9
Historia universal contemporánea	3	5	3	5	Filosofía	3	5	3	5
Dibujo técnico I	3	3	3	3	Dibujo técnico II	3	3	5	9
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>49</b>	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>49</b>

Fuente: elaboración propia con base en (UAS, 2007) y (UAS, 2009). \*Asignaturas del Plan 2009.

**Capítulo IV  
SINALOA  
ANEXO 3**

BACHILLERATO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA MAPA CURRICULAR 2006 y 2009									
Fase especializada Ciencias Sociales y Humanidades									
Semestre V	Plan				Semestre VI	Plan			
	26		29			26		29	
	Hrs.	Créditos	Hrs.	Créditos		Hrs.	Créditos	Hrs.	Créditos
Estadística	3	4	3	4	Probabilidad	3	4	3	4
Producción de textos/Literatura	3	6	3	6	Literatura	3	6	3	6
Pensamiento y cultura	5	9	5	8	Ecología y educación ambiental	3	5	3	5
Biología humana y salud	3	5	3	5	Paradigmas y problemas de las ciencias sociales	3	5	3	5
Psicología del desarrollo humano	5	8	5	8	Análisis socioeconómico y político de Sinaloa	5	8	5	8
Formación ciudadana	3	5	3	5	Filosofía	3	5	3	5
Historia universal contemporánea	3	5	3	5	Psicología del desarrollo humano	5	8	5	8
Problemas socioeconómicos y políticos de México	5	8	5	8	Pensamiento y cultura	5	9	5	8
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>49</b>	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>49</b>

Fuente: elaboración propia con base en (UAS, 2007) y (UAS, 2009). \*Asignaturas del Plan 2009.

**Capítulo IV**  
**SINALOA**  
**ANEXO 4**

Competencias		Objetivo
<b>Genéricas<sup>74</sup></b>		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
<b>Disciplinares<sup>75</sup></b>	<b>Básicas<sup>76</sup></b>	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	<b>Extendidas<sup>77</sup></b>	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
<b>Profesionales<sup>78</sup></b>	<b>Básicas</b>	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	<b>Extendidas</b>	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

**Fuente:** (SEP, 2008: 3-4).

<sup>74</sup> Permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (SEP, 2008: 4).

<sup>75</sup> Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida (SEP, 2008: 9).

<sup>76</sup> Las competencias disciplinares básicas procuran expresarlas capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato (SEP, 2008: 9).

<sup>77</sup> Las competencias disciplinares extendidas son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS (SEP, 2008: 16).

<sup>78</sup> Las competencias profesionales son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas (SEP, 2008: 20).

**COMPETENCIAS GENÉRICAS<sup>79</sup>**

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

**Fuente:** (SEP, 2008: 4).

<sup>79</sup> Permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (SEP, 2008:4).



**COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS**

<b>Campo disciplinar</b>	<b>Asignaturas</b>
Matemáticas	Álgebra, aritmética, cálculo, trigonometría y estadística.
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.
Ciencias sociales	Historia, derecho, sociología, política, antropología, economía y administración.
Humanidades	Literatura, filosofía, ética, lógica y estética.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, taller de lectura y redacción, lengua adicional al español y tecnologías de la información y la comunicación.

Fuente: (SEP, 2012: 2).

**Capítulo IV  
PUEBLA  
ANEXO 1**

**Escuelas Preparatorias de la  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

Plantel	Municipio N°	Ubicado en el municipio	Total de alumnos	Docentes	Población total por municipio	Rango de población 14 a 19 años
Esc. Prep. Simón Bolívar (Regional)	019	Atlixco	1553	97	127,062	16,234
Sección Cuetzalan	043	Cuetzalan	134	11	47,433	5,387
Sección Ciudad Serdán	078	Ciudad Serdán (Chalchicomula de Sesma)	179	16	43,882	5,670
Preparatoria Sección Izúcar de Matamoros	085	Izúcar de Matamoros	142	11	72,799	9,306
Preparatoria Sección Libres (unidad regional)	094	Libres	370	24	31,532	4,093
Esc. Prep. Enrique Cabrera Barroso (urbana)	114	Puebla	1048	72	1,539,819	167,175
Esc. Prep. Emiliano Zapata	114	Puebla	855	66		
Esc. Prep. Gral. Lázaro Cárdenas del Río	114	Puebla	913	65		
Esc. Prep. 2 de Octubre de 1968	114	Puebla	1928	97		
Esc. Prep. Lic. Benito Juárez García	114	Puebla	1941	105		
Esc. Prep. Alfonso Calderón Moreno	114	Puebla	2229	107		
Sección San Martín	132	San Martín Texmelucan	175	17	141,112	17,133
Esc. Prep. Enrique Cabrera Barroso (Regional)	154	Tecamachalco	1425	91	71,571	8,030
Preparatoria Sección Tepeaca	164	Tepeaca	201	20	74,708	10,138
Sección Teziutlán	174	Teziutlán	128	8	92,246	11,609
<b>Totales</b>			<b>13221</b>	<b>807</b>	<b>2,242,164</b>	<b>254,775</b>

**Fuente:** Datos de alumnos y docentes proporcionados por la DGEMS de la BUAP. Diciembre de 2011.

**Capítulo IV  
PUEBLA  
ANEXO 2**

**Escuelas Preparatorias de la  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

Plantel	Municipio N°	Ubicado en el municipio:	Alumnos inscritos				Docentes
			1º	2º	3º	Total de alumnos	
Esc. Prep. Enrique Cabrera Barroso (urbana)	114	Puebla	386	351	311	1048	72
Sección Cuetzalan	043	Cuetzalan	78	56		134	11
Esc. Prep. Emiliano Zapata	114	Puebla	326	300	229	855	66
Sección San Martín	132	San Martín Texmelucan	94	81		175	17
Esc. Prep. Gral. Lázaro Cárdenas del Río	114	Puebla	306	302	305	913	65
Sección Ciudad Serdán	078	Ciudad Serdán (Chalchicomula de Sesma)	109	70		179	16
Esc. Prep. 2 de Octubre de 1968	114	Puebla	760	617	551	1928	97
Preparatoria Sección Tepeaca	164	Tepeaca	201			201	20
Esc. Prep. Enrique Cabrera Barroso (Regional)	154	Tecamachalco	478	469	478	1425	91
Sección Teziutlán	174	Teziutlán	85	43		128	8
Esc. Prep. Simón Bolívar (Regional)	019	Atlixco	560	513	480	1553	97
Preparatoria Sección Izúcar de Matamoros	085	Izúcar de Matamoros	70	72		142	11
Esc. Prep. Lic. Benito Juárez García	114	Puebla	700	651	590	1941	105
Preparatoria Sección Libres (unidad regional)	094	Libres	150	129	91	370	24
Esc. Prep. Alfonso Calderón Moreno	114	Puebla	877	726	626	2229	107
<b>Totales</b>			<b>5180</b>	<b>4380</b>	<b>3661</b>	<b>13221</b>	<b>807</b>

Diciembre, 2011

**Capítulo IV  
PUEBLA  
ANEXO 3**

**Escuelas Preparatorias de la  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

Plantel	Municipio N°	Ubicado en el municipio	Total de alumnos	Docentes	Población total por municipio	Rango de población 14 a 19 años
Esc. Prep. Simón Bolívar (Regional)	019	Atlixco	1553	97	127,062	16,234
Sección Cuetzalan	043	Cuetzalan	134	11	47,433	5,387
Sección Ciudad Serdán	078	Ciudad Serdán (Chalchicomula de Sesma)	179	16	43,882	5,670
Preparatoria Sección Izúcar de Matamoros	085	Izúcar de Matamoros	142	11	72,799	9,306
Preparatoria Sección Libres (unidad regional)	094	Libres	370	24	31,532	4,093
Esc. Prep. Enrique Cabrera Barroso (urbana)	114	Puebla	1048	72	1,539,819	167,175
Esc. Prep. Emiliano Zapata	114	Puebla	855	66		
Esc. Prep. Gral. Lázaro Cárdenas del Río	114	Puebla	913	65		
Esc. Prep. 2 de Octubre de 1968	114	Puebla	1928	97		
Esc. Prep. Lic. Benito Juárez García	114	Puebla	1941	105		
Esc. Prep. Alfonso Calderón Moreno	114	Puebla	2229	107		
Sección San Martín	132	San Martín Texmelucan	175	17	141,112	17,133
Esc. Prep. Enrique Cabrera Barroso (Regional)	154	Tecamachalco	1425	91	71,571	8,030
Preparatoria Sección Tepeaca	164	Tepeaca	201	20	74,708	10,138
Sección Teziutlán	174	Teziutlán	128	8	92,246	11,609
<b>Totales</b>			<b>13221</b>	<b>807</b>	<b>2,242,164</b>	<b>254,775</b>

**Capítulo IV  
PUEBLA  
ANEXO 4**

**Población en los municipios con cobertura de la BUAP en bachillerato**

Clave/ municipio	Municipio	Población total	Población total de 14 a 19 años
	<b>Total México</b>	<b>112336538</b>	<b>13214531</b>
21	<b>Total del Estado de Puebla</b>	5,503,826	686,773
<b>21 019</b>	Atlixco	127,062	16,234
<b>21 043</b>	Cuetzalan del Progreso	47,433	5,387
<b>21 045</b>	Chalchicomula de Sesma	43,882	5,670
<b>21 085</b>	Izúcar de Matamoros	72,799	9,306
<b>21 094</b>	Libres	31,532	4,093
<b>21 114</b>	Puebla	1,539,819	167,175
<b>21 132</b>	San Martín Texmelucan	141,112	17,133
<b>21 154</b>	Tecamachalco	71,571	8,030
<b>21 164</b>	Tepeaca	74,708	10,138
<b>21 174</b>	Teziutlán	92,246	11,609
<b>TOTAL</b>		<b>2,242,164</b>	<b>254,775</b>

**Municipios cubiertos: 10 de 217**

Comparativo de la población joven en Puebla en los municipios con cobertura con el bachillerato de la BUAP

	Población total	Rango de 14 a 19 años
<b>Población total México</b>	112,336,538	13,214,531
<b>Población total del Estado de Puebla</b>	5,503,826	686,773
<b>Población en los municipios de Puebla con cobertura de la BUAP en bachillerato</b>	2,242,164	254,775
<b>Población en los municipios de Puebla sin cobertura de la BUAP en bachillerato</b>	3,261,662	431,998

**Capítulo IV  
PUEBLA  
ANEXO 5**

**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Plan de Estudios 06 Nivel Medio Superior  
MAPA CURRICULAR 06 DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO**

<b>TRONCO COMÚN</b>										
	<b>ÁREA DE HUMANIDADES</b>			<b>ÁREA DE LENGUAJE</b>		<b>ÁREA DE CIENCIAS NATURALES</b>	<b>ÁREA DE CIENCIAS MATEMÁTICAS</b>		<b>ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES</b>	
<b>1er año</b>	Psicología y desarrollo humano (3 horas, 6 cred.)	Filosofía (4 horas, 8 cred.)	Cultura Física I (2 horas, 2 cred.)	Lenguaje (4 horas, 8 cred.)	Lengua extranjera I (5 horas, 9 cred.)	Química (6 horas, 10 cred.)	Matemáticas I (4 horas, 8 cred.)	Informática I (2 horas, 2 cred.)	Historia Universal Moderna (4 horas, 8 cred.)	
<b>2° año</b>	Orientación Educativa: Vocacional y Profesiográfica (3 horas, 6 cred.)	Arte (4 horas, 8 cred.)	Cultura Física II (2 horas, 2 cred.)	Lenguaje, e investigación (4 horas, 8 cred.)	Lengua extranjera II (5 horas, 9 cred.)	Biología (6 horas, 10 cred.)	Matemáticas II (4 horas, 8 cred.)	Informática II (2 horas, 2 cred.)	Historia de la Sociedad Mexicana (4 horas, 8 cred.)	
<b>3er año</b>			Cultura Física III (2 horas, 2 cred.)	Literatura (4 horas, 8 cred.)	Lengua extranjera III (5 horas, 9 cred.)	Física (6 horas, 10 cred.)	Estadística (4 horas, 8 cred.)	Informática III (2 horas, 2 cred.)	Economía y Sociedad Mexicana (4 horas, 8 cred.)	
							Cálculo (4 horas, 8 cred.)			
	<b>PROPEDEÚTICO</b>									
<b>1. Epistemología.</b> (2 horas, 4 cred.)  <b>2. Psicología y competencias exitosas.</b> (2 horas, 4 cred.)  <b>3. Arte y diseño</b> (2 horas, 4 cred.)			<b>Ciencias Naturales y de la Salud</b>  <b>1. Educación ambiental y para la salud</b> (2 horas, 4 cred.)  <b>2. Bioquímica</b> (2 horas, 4 cred.)  <b>3. Temas selectos de Biología</b> (2 horas, 4 cred.)			<b>Ingenierías</b>  <b>1. Física para ingenierías</b> (2 horas, 4 cred.)  <b>2. Química para ingenierías</b> (2 horas, 4 cred.)  <b>3. Temas selectos de Física</b> (2 horas, 4 cred.)			<b>1. Introducción al Derecho y las Ciencias Políticas</b> (2 horas, 4 cred.)  <b>2. Introducción a las Ciencias Económico Administrativas</b> (2 horas, 4 cred.)  <b>3. Introducción a las Ciencias Sociales</b> (2 horas, 4 cred.)	
<b>Pensamiento Creativo y Espíritu Emprendedor (2horas, 4 cred.)</b>										

**Verano 2007**

## Capítulo IV PUEBLA ANEXO 6

### Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Plan de Estudios 06 por competencias Nivel Medio Superior MAPA CURRICULAR 06 POR COMPETENCIAS MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO MINERVA (PLAN 06)

Campo disciplinar	Nivel Tronco Común			Nivel propedéutico	Total de asignaturas y horas por área Obligatorias (optativas)
	1er año	2º año	3er año		
HUMANIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología y Desarrollo Humano</li> <li>• Filosofía</li> <li>• Cultura Física I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación Educativa, vocacional y profesiográfica</li> <li>• Arte</li> <li>• Cultura Física II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura Física III</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemología</li> <li>• Psicología y competencias exitosas</li> <li>• Arte y Diseño</li> </ul>	7 (3)
<b>Horas/ semana</b>	9	9	2	6	20 (6)
<b>Créditos</b>	16	16	2	4 u 8	38 ó 42
CIENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia universal moderna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia de la sociedad mexicana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Economía y sociedad mexicana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción al derecho y las ciencias políticas</li> <li>• Introducción a las ciencias económico administrativas</li> <li>• Introducción a las ciencias sociales</li> </ul>	7 (6)
<b>Horas/ semana</b>	4	4	4	6	12 (6)
<b>Créditos</b>	8	8	8	4 u 8	28 ó 32
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje</li> <li>• Lengua Extranjera I</li> <li>• Informática I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje e Investigación</li> <li>• Lengua Extranjera II</li> <li>• Informática II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura</li> <li>• Lengua Extranjera III</li> <li>• Informática III</li> </ul>		9 (0)
<b>Horas/ semana</b>	11	11	11		33 (0)
<b>Créditos</b>	19	19	19		57
CIENCIAS EXPERIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física</li> </ul>		3 (6)
<b>Horas/ semana</b>	6	6	6		18 (0)
<b>Créditos</b>	10	10	10		30
Ciencias Naturales y de la salud				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación ambiental para la salud</li> <li>• Bioquímica</li> <li>• Temas selectos de biología</li> </ul>	(3)
<b>Horas/ semana</b>				6	(6)
<b>Créditos</b>				4 u 8	4 u 8
MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estadística</li> <li>• Cálculo</li> </ul>		3 (0)
<b>Horas/ semana</b>	4	4	4		12 (0)
<b>Créditos</b>	8	8	8		24
Ingenierías				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física para ingenierías</li> <li>• Química para ingenierías</li> <li>• Temas selectos de física</li> </ul>	(3)
<b>Horas/ semana</b>				6	(3)
<b>Créditos</b>				4 u 8	4 u 8
PROPEDEÚTICA INTERDISCIPLINARIA		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento creativo y espíritu emprendedor</li> </ul>			0 (1)
<b>Horas/ semana</b>				2	0 (2)

Campo disciplinar	Nivel Tronco Común		Nivel propedéutico		Total de asignaturas y horas por área Obligatorias (optativas)
	1er año	2º año	3er año		
<b>Créditos</b>				4	4
Horas/ semana por año	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>27</b>	<b>8</b>	
Asignaturas por año	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>25 (4)</b>
<b>Créditos totales</b>	61	61	47	12 (16)	141 (185)

**Observación:** las cifras entre paréntesis corresponden al número de asignaturas y horas a la semana de las cuales el alumno puede optar por un número específico (dos asignaturas de un campo y una más de cualquiera de ellos; el total de horas optativas que se cursan por semana es de seis).

*Verano 2011*