

REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MEXICO:

La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad¹

Enero, 2008

¹ Este documento ha sido integrado por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México, e incluye aportaciones de las autoridades educativas de los Estados de la República, de la Red de Bachilleratos de ANUIES, del Consejo de Especialistas de la Secretaría de Educación Pública, de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Politécnico Nacional, y de diversos especialistas en temas educativos.

Contenido

Introducción.....	4
I. Antecedentes de la Reforma Integral de la EMS.....	6
a. Retos de la EMS en México	6
Cobertura	8
Calidad.....	11
Equidad.....	14
b. La estructura de los servicios de EMS y la población en edad de cursarla	17
La actual estructura de los servicios de EMS: pluralidad y dispersión curricular....	17
Características de la población en edad de cursar EMS	20
c. Reformas curriculares recientes en distintos subsistemas de la EMS en México	23
Bachillerato tecnológico	24
Bachillerato general.....	26
CONALEP.....	27
Bachillerato de la UNAM.....	28
Bachillerato del IPN	29
Puntos en común de las reformas en México	30
d. Tendencias internacionales en las reformas de la educación media superior.....	34
Unión Europea.....	35
Francia	37
Chile	38
Argentina	39
Lecciones de las reformas internacionales	40
II. Principios básicos que guían la Reforma Integral de la EMS.....	42
a. Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato	42
b. Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.....	44
c. Tránsito entre subsistemas y escuelas.....	45
III. Ejes de la Reforma Integral de la EMS	47
1. El Marco Curricular Común (MCC).....	47
a. El Marco Curricular Común basado en desempeños terminales	49
b. Competencias	50
Competencias genéricas	55
Competencias y conocimientos disciplinares.....	58
Competencias profesionales	63
c. Un Marco Curricular Común que integra la diversidad	67
d. Un Marco Curricular Común que promueve la flexibilidad.....	69
2. Definición y regulación de las modalidades de oferta	76
3. Los mecanismos de gestión de la Reforma.....	81
a. Orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos	81
b. Desarrollo de la planta docente	86
c. Instalaciones y equipamiento.....	90

d. Profesionalización de la gestión	90
e. Evaluación integral	91
f. Mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas	93
4. Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato	95
Comentarios finales.....	97
ANEXO: Competencias Genéricas que constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato.....	98

Introducción

La educación media superior (EMS) en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este nivel educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos. 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.

En esta misma línea, no se debe perder de vista el contexto social de la EMS: de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto.

Por su parte, en el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral.

En términos generales, 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 de equidad.

Esta visión, que tiene presente las dimensiones individual, social y económica de la EMS, requiere de una mayor valoración de este nivel educativo. Se debe reconocer la importancia del papel que desempeñarán en el país los jóvenes que obtengan el título de bachiller. Ello obliga a definir más claramente que hasta ahora el perfil que estas personas deben reunir.

En el proceso de búsqueda del perfil del bachiller no se debe perder de vista que la pluralidad de modelos educativos en la EMS es algo positivo, que permite atender una población diversa con diferentes intereses, aspiraciones y posibilidades, sin que ello invalide objetivos comunes esenciales que se deben procurar. En el propósito de encontrar estos objetivos es necesario conocer, primero, la situación y composición de la EMS en el país, así como los principales retos que deben atenderse. Se deben también valorar las reformas que se han hecho en distintos momentos en los diversos subsistemas de este nivel educativo, las cuales deberán servir como base para una Reforma más amplia, profunda y duradera. Los avances ya realizados y los que ahora se realicen, deberán desembocar en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

El presente documento parte de la descripción de los retos de la EMS en el país, los avances realizados a la fecha en distintos subsistemas y las lecciones de las

reformas internacionales. A partir del análisis de estos antecedentes se formulan tres principios básicos que sirven como base para la propuesta de Reforma que se desarrolla a continuación.

La Reforma contempla cuatro ejes. El primero se refiere a la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. Este marco curricular estará orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras.

El segundo eje considera la definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley, de manera que puedan ser reguladas e integradas de manera efectiva al Sistema Educativo del país, y de manera específica, al SNB.

El tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes, la evaluación integral, entre otros aspectos que no podrán perderse de vista en el proceso de construcción del SNB.

Finalmente, el cuarto eje considera la forma en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este Sistema. El hecho que las distintas opciones de la EMS compartan ciertos objetivos fundamentales y participen de la identidad del nivel educativo se verá reflejado en una *certificación nacional* complementaria a la que actualmente emite cada institución.

I. Antecedentes de la Reforma Integral de la EMS

a. Retos de la EMS en México

En la EMS en México existen considerables rezagos en cobertura, lo cual incide de manera negativa en la equidad que debe promover el sistema educativo. Adicionalmente, se observa que existen importantes obstáculos para garantizar la calidad de la educación que se imparte en este nivel.

El Gobierno tiene una responsabilidad de asegurar que los jóvenes encuentren oportunidades para realizarse en la proximidad de su vida adulta. En 2010 nuestro país alcanzará el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituyen el grupo en edad de cursar EMS. Se trata de un hecho que tiene un poder emblemático y que obliga a redoblar el paso.

Cuadro I.1
Población 16-18 años

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

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990.

Resulta importante repasar los datos históricos y las proyecciones de la tasa de graduación de la EMS que la pasada administración federal de la SEP realizó para los próximos 15 años. Como se puede apreciar en el cuadro siguiente, de no haber un nuevo impulso a la EMS, en el ciclo escolar 2012-13 la tasa de graduación sería de 49.1% por ciento, la cual es menor al promedio en el que se encontraban los países de la OCDE a finales de la década de los años sesenta². En otras palabras, de continuar las tendencias actuales, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años. Esta no puede ser una opción para un país que aspira a mayores niveles de bienestar en una etapa en que el número de jóvenes alcanza su máximo histórico.

² *Education at a Glance*, Anexo 3. OCDE, 2006 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Cuadro I.2
Tasa de terminación en la Educación Media Superior
Cifras nacionales

Ciclo escolar	Tasa de terminación	Ciclo escolar	Tasa de terminación
1990-1991	26.4%	2006-2007	42.1%
1995-1996	26.2%	2007-2008	44.4%
2000-2001	32.9%	2010-2011	47.1%
2005-2006 ^{e/}	41.1%	2012-2013	49.1%

^{e/} Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

No hay duda de que el estancamiento de la EMS sería uno de los lastres más pesados en los esfuerzos por abrir oportunidades a los jóvenes y propiciar el desarrollo social y económico del país. Tanto por sus finalidades propias como por ser una pieza clave del sistema educativo nacional, la cual sirve como vínculo entre la educación básica y la educación superior, el fortalecimiento de este nivel será determinante en años próximos.

Por un lado, su adecuado desarrollo puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo. Una EMS deficiente, por el contrario, puede convertirse en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y que frene el crecimiento de la educación superior. De no desempeñar de mejor manera su papel dentro del sistema educativo nacional, la EMS detendrá el avance del país en diversos frentes.

A pesar de la contundencia de los datos, y aún con los cambios efectuados hasta ahora en la organización de la SEP, existe un grave riesgo de que la EMS no llegue a constituir la prioridad requerida. Las deficiencias existentes son muy serias y a diferencia de lo que ocurre en la educación básica y en la superior, en la EMS no ha sido posible la construcción de una identidad y una serie de objetivos bien definidos para el nivel.

El punto de partida para definir la identidad de la EMS en el país es encarar los retos que enfrenta. El camino que tome este nivel educativo deberá dar atención a estos retos, los cuales se resumen en lo siguiente:

- Ampliación de la cobertura
- Mejoramiento de la calidad
- Búsqueda de la equidad

Cobertura

Dadas las tendencias demográficas y educativas que se observan en el país, el crecimiento más notable del sistema educativo nacional durante los próximos años se localizará en el nivel medio superior. La cobertura de la EMS debe entenderse como el número de jóvenes que cursa el nivel en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo.

El cuadro siguiente muestra el indicador de cobertura de la EMS desde el año 1990 y las proyecciones hasta el 2020. Incluye datos sobre el número de egresados de secundaria, para poder dimensionar la demanda de servicios de EMS, y la tasa de absorción (que divide el número de alumnos de nuevo ingreso en la EMS entre los egresados de la secundaria). Asimismo muestra la llamada eficiencia terminal, un reflejo de la deserción, que mide el porcentaje de alumnos que egresa del nivel respecto de los que ingresaron tres años antes.

Cuadro I.3
Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior
Cifras nacionales

Ciclo escolar	Egresados de Secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1,222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1,421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006 ^{el}	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015-2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

^{el} Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

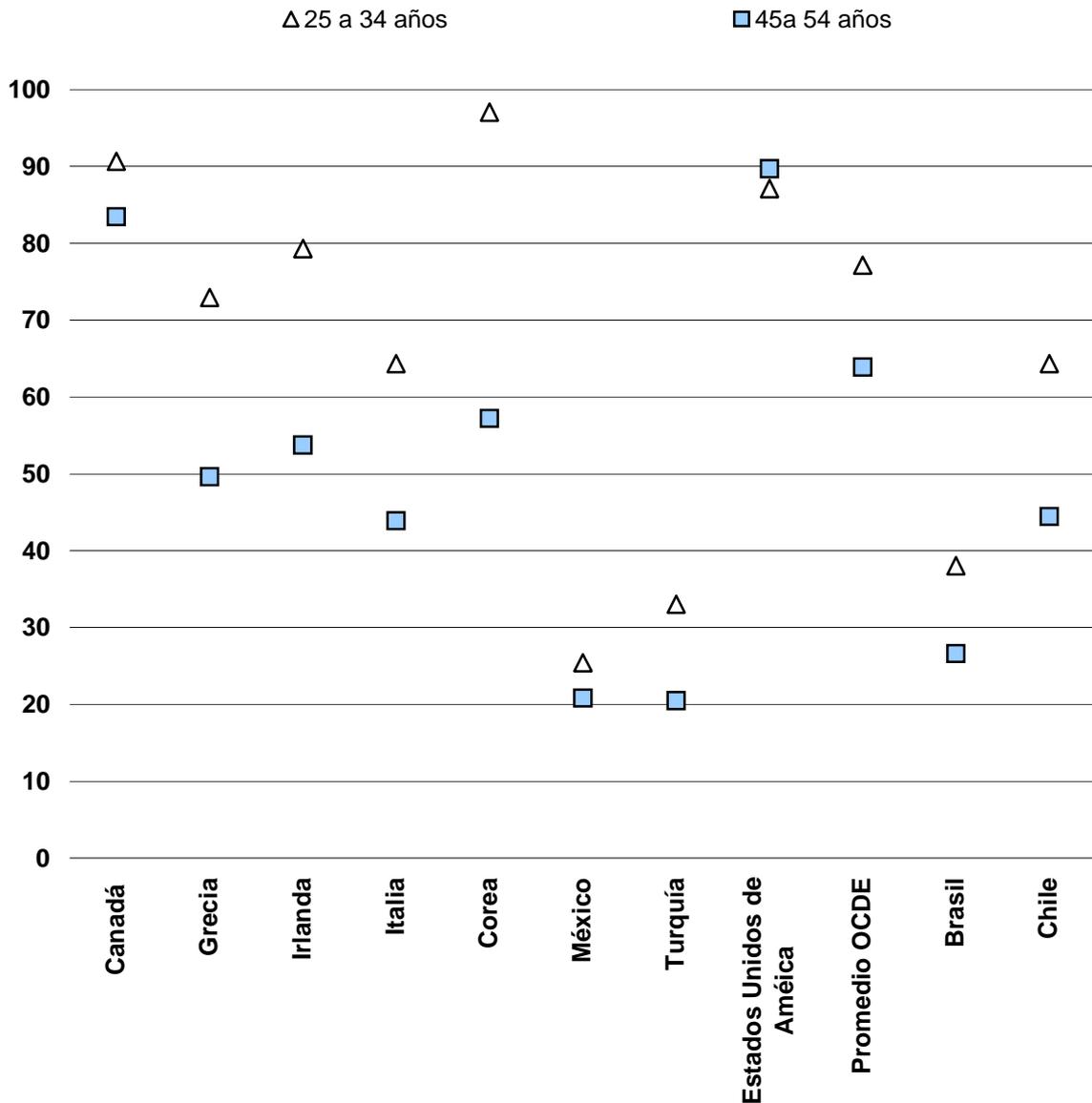
Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

Los datos muestran que, en el escenario tendencial que consideró la pasada administración federal, la cobertura de EMS pasaría de 58.6 a 65.0 por ciento a lo largo de la actual administración. La eficiencia terminal y la deserción prácticamente no tendrían cambios.

El cuadro es revelador de que, al menos entre 1995 y 2006, el problema de la falta de cobertura en la EMS ha obedecido a la deserción y la baja eficiencia terminal antes que a la incapacidad del sistema de absorber a los egresados de la secundaria. A partir del año base de la estimación, las tasas de absorción son superiores a 98 por ciento. Este favorable balance entre egresados de secundaria y nuevos alumnos en la EMS fue posible gracias a las amplias inversiones que se efectuaron en el nivel en la segunda parte de los noventa. Mantener este equilibrio significará que en los años próximos se deberá reanimar el crecimiento de la oferta educativa, toda vez que el número de egresados de secundaria seguirá creciendo hasta llegar a poco más de 1.8 millones de alumnos en 2010.

Al comparar los datos sobre cobertura en México con los de otros países, se observan tendencias que no son favorables para nuestro país. A partir de cifras de la OCDE se elaboró la siguiente gráfica que ilustra el avance en cobertura en diversos países a lo largo de las últimas décadas. Para tal efecto, se muestra el porcentaje de la población que en 2004 había concluido la EMS en dos grupos de edad, 25 a 34 años y 45 a 54 años.

Gráfica I.1
Población que concluyó la Educación Media Superior (2004)
Porcentaje por grupo de edad



Fuente: *Education at a Glance*, Anexo 3. OCDE, 2006 (www.oecd.org/edu/eag2006).

En esta gráfica, México es el país que reporta un menor avance en cobertura. Entre los países de mayor desarrollo en las últimas décadas se encuentran Corea e Irlanda. En ambos casos, el crecimiento económico ha sido acompañado por el fortalecimiento de la EMS. Se pudiera argumentar que los países de la OCDE no son comparables con México, pero destaca que incluso en los que comparten

circunstancias con el nuestro, como Chile y Brasil, se observan avances más considerables.

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

México enfrentará cada vez más la competencia de otros países que cuentan con una población poco calificada y con sueldos bajos para la elaboración de manufacturas simples que demandan escasas habilidades. Es decir, sin niveles educativos más elevados, los ingresos en México se verían relegados a los de los países pobres del mundo.

Es importante recordar, sin embargo, que el crecimiento de la oferta educativa por sí solo no sería suficiente para revertir los indicadores negativos. Existen también factores de carácter curricular que resulta indispensable atender. Es necesario que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela. 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 adecuadamente como miembros de la sociedad. Implica un esfuerzo y una inversión que los estudiantes valorarán mejor en la medida en que sus estudios sean significativos para sus aspiraciones como jóvenes.

Es necesario también dar atención a otra serie de circunstancias que orillan a los estudiantes a desertar: la rigidez de los planes de estudios, frecuentemente inapropiados para las realidades regionales y locales, y la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles. Cuando un estudiante de EMS se ve obligado a cambiar de escuela o de carrera, a menudo debe comenzar sus estudios desde el inicio, lo cual resulta desalentador y, desde una perspectiva más amplia, impacta negativamente la efectividad del sistema educativo en su conjunto.

Adicionalmente, se debe tener en mente el nivel académico de los egresados de secundaria. Muchos estudiantes ingresan a la EMS con grandes deficiencias y lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos que les impiden un desempeño satisfactorio. Este problema afecta muy severamente la eficacia de la EMS aún cuando es originado fuera de ella, durante los ciclos educativos previos. La EMS debe generar estrategias dirigidas a su atención, pues sin ello no podrá reducir considerablemente la reprobación y deserción que la afectan. Si bien el sistema educativo debe avanzar como conjunto, la EMS no puede condicionar su desarrollo a factores más allá de su control.

Calidad

La calidad incluye diversos aspectos que son imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Es indispensable que los

jóvenes permanezcan en la escuela, pero además es necesario que logren una sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta.

La calidad pasa también por la pertinencia. Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes. Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas. En ocasiones los jóvenes encuentran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas del conocimiento y en otras en aspectos relacionados al trabajo. En todos los casos, lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para los jóvenes. Esto conducirá a elevar la cobertura y permanencia en la EMS, en tanto que los estudiantes advertirán las ventajas que representa continuar sus estudios.

La pertinencia debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al sistema educativo a adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para enfrentar los retos que se les presenten.

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

En el pasado la pertinencia podía ser concebida en relación a la educación en ciertos procesos bien definidos y un acervo más bien estático de conocimientos. Hoy en día las trayectorias de vida de los jóvenes son complejas y variadas, por lo que es necesario que la educación esté orientada al desarrollo de herramientas que les permitan desempeñarse de manera satisfactoria en ámbitos diversos.

Una educación orientada al desarrollo de estas herramientas haría a la EMS más atractiva para los jóvenes. En la actualidad, como se observa en el cuadro 1.4, para algunos podría parecer relativamente poco rentable cursar la EMS. Aunque los egresados de este nivel educativo perciben una remuneración más alta que los que tienen únicamente estudios de secundaria, el cambio más grande se produce en el paso del bachillerato completo a la licenciatura terminada.

Si bien existe un salto importante en los niveles de ingreso de quienes tienen estudios de EMS y quienes tienen estudios de educación superior, el realizar estos últimos supone una inversión considerable de tiempo y recursos. Al terminar la secundaria, los estudiantes a menudo no están en posición de visualizar la posibilidad de realizar estudios universitarios, por lo que los beneficios que esto les traería no son suficientes para motivarlos a cursar los tres años de EMS que van de por medio.

Una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes, puede contribuir a cambiar este panorama.

Cuadro I.4
Remuneraciones medias reales por persona ocupada (pesos de 2006)

Nivel de instrucción	Salario en 2006	Porcentaje de incremento que representa respecto del nivel anterior
Sin instrucción	2250.2	-
Primaria	2,952.2	31
Secundaria	3,621.2	23
Preparatoria	4,905.3	35
Superior	9,857.9	101

Fuente: Cálculos con base en el Censo General de Población y Vivienda 2000.

En adición a la pertinencia, dos factores determinantes para la calidad de la EMS son la calidad de la enseñanza y las instalaciones y equipamiento con que se cuenta. El que todas las escuelas alcancen por lo menos un estándar mínimo en estos rubros es un paso importante para que puedan desarrollarse vínculos más sólidos entre ellas.

En el tema de los docentes, uno de los principales retos se encuentra en definir el perfil que deben tener, y crear mecanismos que aseguren que los nuevos maestros lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente de las escuelas.

Esto es de gran importancia dado que el perfil de los maestros de EMS no puede ser igual al de los de educación básica o superior. Se trata de un nivel educativo distinto, con características particulares que deben atenderse, como las relacionadas con las necesidades de los adolescentes y con el hecho de que egresan en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos. De lo contrario, la planta docente continuará siendo insuficiente en sus alcances, sin que se garantice realización de los objetivos propios de la EMS.

Las instalaciones y el equipamiento adecuados también son factores imprescindibles en la búsqueda de la calidad, sobre todo en las opciones de formación técnica, en las que las funciones académicas están estrechamente vinculadas a la utilización de ciertos equipos. Cuando no se cuenta con equipos actualizados, la educación que reciben los alumnos difícilmente será pertinente.

Estas consideraciones y otras que influyen en la calidad de la oferta, tales como la orientación vocacional, las tutorías y la evaluación de los aprendizajes, implican una serie de estándares compartidos en todos los subsistemas y modalidades de EMS en el país, los cuales deben definirse y expresarse con claridad. La definición de estos estándares permitirá que se puedan verificar mediante las evaluaciones

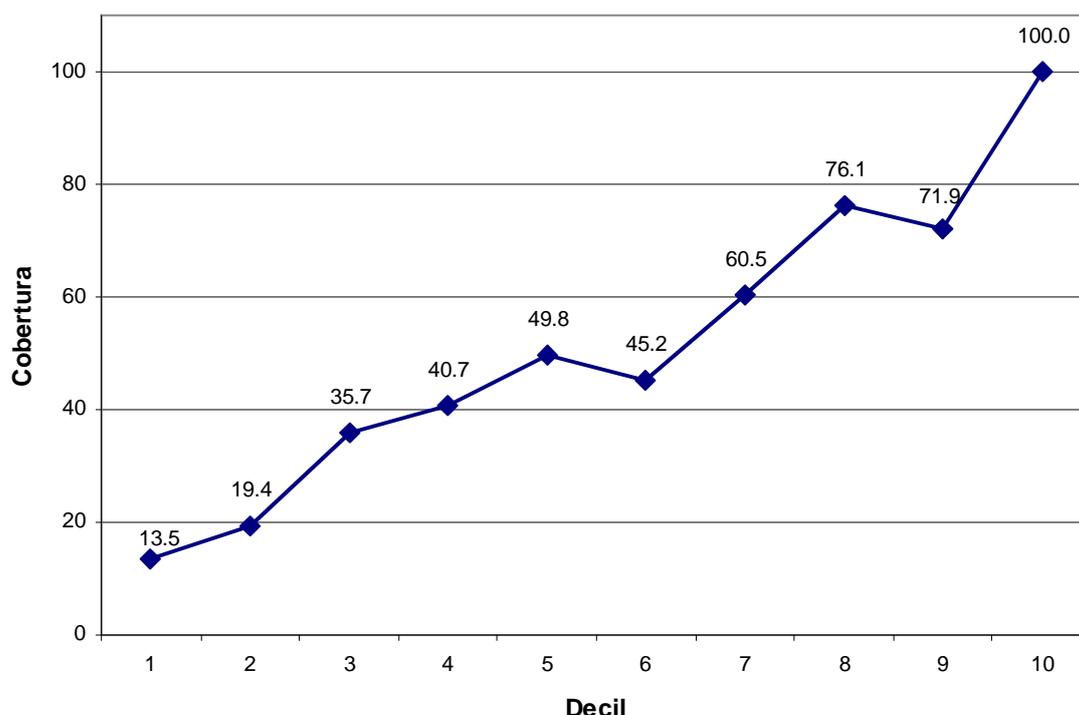
pertinentes. La evaluación, como proceso integral y continuo que tiene propósitos de diagnóstico y de formulación de recomendaciones para reforzar fortalezas y atender debilidades, es una base indispensable de la calidad en la educación.

Equidad

La educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social. De ahí que en México resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela.

Como se ilustra en la gráfica siguiente, en México, los grupos de ingresos altos tienen tasas de asistencia a la EMS de casi 100 por ciento, similares a las de los países desarrollados; en cambio, entre los deciles de más bajos ingresos, en 2002 sólo una pequeña fracción, poco más de 10 por ciento, de los jóvenes accede a los servicios de EMS, y estos pueden llegar a ser de muy baja calidad. Las diferencias en la calidad de las escuelas son un obstáculo que debe atenderse para que existan condiciones que permitan a todas las escuelas y subsistemas avanzar en una misma dirección.

Gráfica I.2
Tasa de asistencia en EMS de la población de 16 – 18 años
por decil de ingreso



Fuente: John Scott. *Mexico Expenditure Review*. Banco Mundial, 2005. Con datos de la ENIGH 2002.

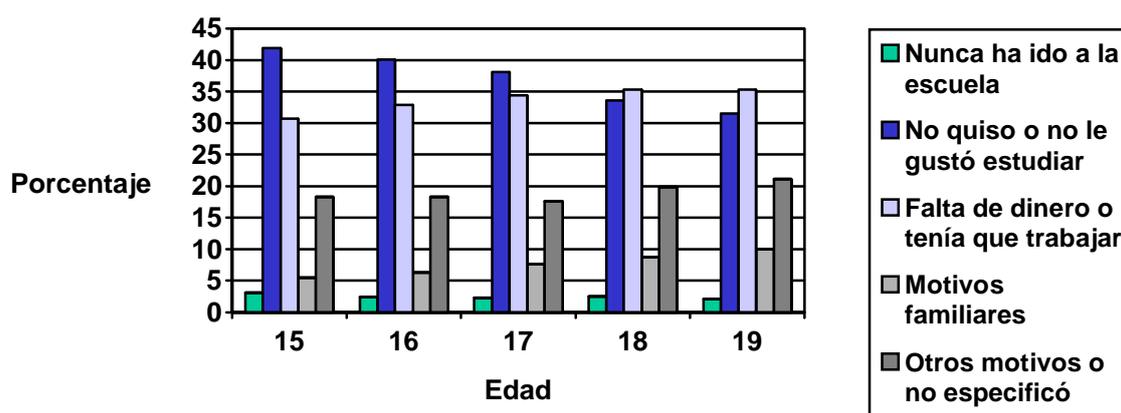
La deserción afecta de manera especialmente severa a los grupos de bajos ingresos. Ello se debe en parte a consideraciones sociales, culturales y económicas. También influyen las lagunas en los aprendizajes con que deberían concluir la educación básica y que son especialmente marcadas en los grupos de menos ingresos. La falta de calidad y pertinencia de la EMS tiene un efecto más marcado, a veces determinante, en la continuación de los estudios de la población más marginada. La escuela debe cumplir un papel de igualador de oportunidades, pero ello se logra sólo si la oferta educativa responde a los desafíos que le presentan los grupos con mayores necesidades. La escasa cobertura de la EMS en los primeros deciles de la distribución del ingreso está asociada a que el sistema educativo no resuelve satisfactoriamente las desventajas de partida de ese segmento de la población.

Esta situación refuerza la inequidad que se observa en el sistema educativo del país. Como se observa en la siguiente gráfica, entre los estudiantes de entre 15 y 17 años que abandonan la escuela, la mayoría de los cuales se ubica en los deciles de ingreso más bajos, la mayor parte, alrededor de 40 por ciento, lo hace por falta de interés por los estudios. En ese grupo de edad, dicha causa de

abandono resulta más importante que la falta de dinero o la necesidad de trabajar. Entre aquellos que tienen 18 y 19 años y han abandonado la escuela, la explicación económica apenas supera a la falta de gusto por estudiar. La baja calidad y pertinencia de la educación es un tema de la mayor importancia que debe ser debidamente atendido para aumentar la cobertura de la EMS.

Gráfica I.3

Causas de abandono escolar de los jóvenes de entre 15 y 19 años



Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior, con base en el Censo 2000.

En resumen, en la coyuntura actual resulta esencial fortalecer la cobertura, equidad y calidad en la EMS, de manera que tenga sentido estudiarla, y se convierta en un mecanismo a través del cual los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos que les resulten útiles para desarrollarse como personas y actores en la sociedad y el mercado laboral.

Por todo cuanto hemos estado enunciando, los retos de la EMS en México son considerables. Para poder hacer frente a ellos de manera exitosa se requiere de un proyecto integral en el que participen los distintos subsistemas de este nivel educativo. Un proyecto integral debe partir del reconocimiento de una identidad común entre los subsistemas, definida por los retos y objetivos generales que comparten.

A partir de esta identidad se debe desarrollar un marco curricular que dé atención a los principales obstáculos para elevar la cobertura, mejorar la calidad y buscar la equidad de la EMS. Entre estos obstáculos se encuentra la rigidez de los planes de estudio y la falta de equivalencias entre la educación que ofertan distintos planteles y subsistemas.

En esta misma línea, es deseable que se definan estándares mínimos en materia de desarrollo docente, infraestructura y equipamiento, orientación educativa y atención a las necesidades de los estudiantes, entre otras áreas que tienen un impacto en el cumplimiento de los objetivos propios de la EMS.

b. La estructura de los servicios de EMS y la población en edad de cursarla

La actual estructura de los servicios de EMS: pluralidad y dispersión curricular

La historia de la EMS en México expresa la dicotomía que afecta a este nivel educativo en múltiples países, incluidos los de América Latina y de la OCDE: instituciones y planes de estudio de carácter preuniversitario o bien como opciones terminales para la incorporación al trabajo. Como producto de esta historia, existe un catálogo considerable de instituciones y planes de estudio en el país. Por un lado esto resulta en una sana pluralidad y, por otro, ante la falta de un sentido general de organización, en una dispersión curricular que no expresa los objetivos comunes que debería tener la EMS.

En los cuadros a continuación se ilustra el número de alumnos y escuelas, por subsistema, con una perspectiva histórica en la que se puede apreciar el crecimiento del conjunto.

Cuadro I.5
Matrícula de Educación Media Superior pública por tipo de institución (en miles)

Ciclo Escolar	Centralizadas		Descentralizadas de la Federación		Descentralizadas de los Estados		Desconcentradas	Autónomas	Otras	Total
	Bachillerato Tecnológico	DGB	CETI	CONALEP	CECyTES	COBACH	IPN			
1990-1991	404.3	-	2.1	155.3	N.A.	-	48.4	401.4	580.6	1,592.0
1991-1992	426.5	-	2.1	165.1	1.1	-	46.7	N.D.	N.D.	-
1992-1993	455.5	-	2.2	171.1	4.1	-	42.1	N.D.	N.D.	-
1993-1994	488.5	-	2.3	191.2	9.2	-	39.4	N.D.	N.D.	-
1994-1995	510.3	-	2.4	201.8	20.0	-	40.4	N.D.	N.D.	-
1995-1996	562.7	-	2.8	189.5	29.0	-	46.0	367.6	747.2	1,944.9
1996-1997	608.6	-	3.0	197.7	47.1	-	51.4	374.2	811.3	2,093.4
1997-1998	609.0	-	3.4	195.7	61.0	-	56.8	370.0	879.3	2,175.2
1998-1999	615.2	-	3.4	216.9	72.9	-	55.0	367.9	887.9	2,219.3
1999-2000	639.3	-	3.8	219.7	84.2	-	53.3	462.0	811.5	2,273.9
2000-2001	640.8	80.3	4.2	211.9	98.1	494.3	50.4	465.0	266.8	2,311.8
2001-2002	665.8	86.2	3.9	212.3	116.2	512.0	51.6	468.7	318.7	2,435.4
2002-2003	696.1	85.4	3.6	219.4	137.5	538.8	49.3	479.1	374.6	2,583.9
2003-2004	726.7	91.2	3.8	231.6	151.8	555.2	47.2	482.4	425.7	2,715.7
2004-2005	743.9	89.6	3.6	244.2	168.3	559.2	47.2	489.1	474.5	2,819.5
2005-2006	758.4	89.6	3.9	253.6	180.1	579.6	48.1	496.7	514.5	2,924.5

* Para la DBG únicamente se consideraron los Centros de Estudio de Bachillerato (CEB), la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas y las preparatorias federales por cooperación.

La DGB y los COBACH no reportaron cifras para el periodo 1990-1999.

Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior y Sexto Informe de Gobierno 2006.

En cuanto al tipo de control de las escuelas, la ley General de Educación otorga facultades concurrentes al Gobierno Federal y a los gobiernos de los estados. Ambos tienen atribuciones para organizar y operar servicios de EMS. Las universidades públicas y los particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios también tienen participación en este nivel. Las opciones asociadas a las universidades públicas se identifican como de control autónomo.

Actualmente el Gobierno Federal atiende directamente a alrededor de un tercio de la matrícula pública de EMS (una cuarta parte del total, incluyendo la privada). Lo hace principalmente por conducto de tres de las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Media Superior: Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM). A las opciones educativas que se ofrecen a través de estas direcciones se les conoce, de manera general como bachillerato tecnológico.

En el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México el Gobierno Federal ejerce competencia a través del IPN y del Colegio de Bachilleres, que ofrecen formación profesional técnica y bachillerato, respectivamente.

Los estados, por su parte, son responsables de los bachilleratos estatales, de los llamados Colegios de Bachilleres, coordinados por la Dirección General de Bachillerato (DGB), y en el ámbito profesional técnico, de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES), mismos que siguen las directrices normativas del sistema tecnológico federal. Los bachilleratos estatales son de sostenimiento cien por ciento estatal; los colegios de bachilleres y los CECyTES son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales que reciben la mitad de su financiamiento del Gobierno Federal.

Los Colegios de Bachilleres se comenzaron a fundar en los años setenta como una opción alterna a los bachilleratos de las universidades. Los CECyTES, por su parte, fueron creados a partir del inicio de los años noventa como el mecanismo para el desarrollo de la educación tecnológica en el ámbito estatal.

Los estados, con la excepción de Oaxaca, también operan los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Este Colegio fue creado a principios de los años ochenta como un organismo público descentralizado del Gobierno Federal. En los últimos años de la década de los noventa, el Gobierno Federal y los gobiernos de los estados acordaron que estos se hicieran cargo de la operación de los planteles. La transferencia a los distintos estados se fue haciendo paulatinamente a lo largo de dos años. Actualmente el CONALEP federal conserva funciones de rectoría técnica del subsistema.

Un segundo organismo público descentralizado federal es el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), creado en la década de los sesenta con sede en Guadalajara, en donde operan sus dos planteles.

Por su parte, en adición a los Colegios de Bachilleres de control estatal, una serie de bachilleratos de carácter propedéutico de control federal se agrupan bajo la Dirección General de Bachillerato (DGB), incluyendo los Centros de Estudios de Bachillerato y las Preparatorias Federales por Cooperación.

Las opciones autónomas incluyen las que ofrece la UNAM a través del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), así como las que ofrecen las universidades autónomas de los estados. En la gran mayoría de los casos, estas opciones son de bachillerato propedéutico.

Finalmente, muchas de estas instituciones federales, estatales y autónomas ofrecen, en adición a modalidades escolarizadas, otras conocidas como no escolarizadas o mixtas (preparatoria abierta y a distancia), mediante las cuales se pueden obtener títulos de bachillerato.

Como se puede apreciar, las opciones de EMS en el país son variadas y tienen orígenes e historias diversas. A pesar de que los objetivos de las distintas instituciones son a menudo semejantes, los planes de estudio de cada una de las opciones son distintos, y la movilidad entre instituciones tiende a ser complicada, si no es que imposible.

El adecuado desarrollo de una Reforma de la EMS en México debe considerar aspectos comunes a los distintos subsistemas, al tiempo que atienda esta falta de articulación. Aunque los objetivos de distintas instituciones pueden ser similares, no se ha trabajado lo suficiente en una más clara definición de la identidad de este nivel educativo.

La búsqueda de la identidad no debe entenderse como la unificación de los planes de estudio o la homologación curricular. Los estudiantes deben tener libertad de elegir entre diferentes opciones de acuerdo a sus intereses, aspiraciones y posibilidades. La matrícula de EMS es cada vez más plural, y el sistema educativo debe dar cabida a esta diversidad.

Adicionalmente, la pluralidad de modelos académicos enriquece la búsqueda de respuestas a los desafíos de la educación. En un país que enfrenta grandes retos en esta materia, es deseable que las instituciones respondan a ellos de manera que puedan avanzar sobre su propio aprendizaje y el de otras instituciones. Esto será posible en la medida que exista una estructura curricular propia de la EMS que permita y aliente la diversidad sin desconocer que todas las instituciones de este nivel son parte de un mismo subsistema.

Características de la población en edad de cursar EMS

Existe la necesidad de realizar cambios que den identidad a la educación media superior desde el punto de vista académico para orientar su finalidad formativa con claridad. La EMS debe quedar definida como un nivel que se articula con la educación básica y la superior, pero que en sí misma tiene sus propios objetivos educativos.

Sus fines han de considerar que los usuarios del servicio son básicamente jóvenes de entre 15 y 19 años, con necesidades educativas específicas, relacionadas con su desarrollo psicosocial y cognitivo. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2005, este es el rango de edad en el que tienen lugar decisiones fundamentales que definen las trayectorias de vida de los jóvenes, como se puede observar en el cuadro 2.2.

En promedio, los jóvenes de México tienen su primer trabajo a los 16.4 años, salen de casa de sus padres por primera vez a los 18.7 años, tienen su primera relación sexual a los 17.5 años. Este tipo de eventos revelan que se trata de una etapa determinante en la vida y en el desarrollo personal. Es muy importante

considerar la vulnerabilidad a la que la persona se encuentra expuesta, los cambios que en ella tienen lugar y la trascendencia de las decisiones que el joven asume a lo largo de esos años. Todo ello reclama una atención especial hacia los estudiantes, la cual debe comprender diversos sentidos.

Desde luego habría que agregar que los 18 años es la edad en la que los jóvenes adquieren la mayoría de edad y con ello los derechos y obligaciones que otorga la ciudadanía plena. Por ello, en este nivel se deben fortalecer las bases para la toma de decisiones informada y responsable.

Cuadro I.6

Edad promedio de eventos significativos en la vida de los jóvenes

Momentos	Hombres	Mujeres	Total
A la que dejaron de estudiar	17.3	16.2	16.7
De su primer trabajo	16.4	16.4	16.4
De su salida por primera vez de la casa de tus padres	18.6	18.7	18.7
De su primera relación sexual	17.1	18.0	17.5
De la primera vez que usaron métodos anticonceptivos	18.3	19.9	19.0
Que se casaron o unieron por primera vez	20.7	19.2	19.8
Cuando se embarazaron o embarazaron a alguien	21.2	19.4	20.0
Cuando nació su primer hijo(a)	ND	19.9	--

Fuente: *Encuesta Nacional de Juventud 2005*. México: Instituto Nacional de la Juventud, 2006.

Como se puede ver, la edad promedio en la que los jóvenes obtienen su primer trabajo es justamente aquella en la que presumiblemente tendrían que estar cursando la EMS. La pronta incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, formal o informal, muestra la relevancia de ofrecer opciones que combinen la formación general con la preparación laboral.

Si las condiciones económicas de las familias de procedencia son el factor que determina la necesidad de los jóvenes de trabajar, podría decirse que la EMS reproduce la desigualdad social pues quienes acceden a una opción tecnológica o profesional requieren incorporarse al mercado de trabajo más rápidamente que quienes deciden estudiar a nivel superior.

Este y otros factores pueden estar relacionados con la baja valoración de la formación para el trabajo, percibida socialmente como de menor estatus que el bachillerato general. En la medida en que la educación superior es vista como un camino viable de movilidad social, los estudios medios que no conducen a ella no son suficientemente apreciados.

Entre los jóvenes de 15 a 19 años, la valoración de la educación técnica³ frente a la superior está dividida entre quienes la consideran igual (37.5%), peor (23.9%) y

³ No se ofreció una definición de educación técnica a los encuestados.

mejor (17.5%). Un porcentaje de 21.1 no sabe o no contestó. A la pregunta abierta de cuál es la razón por la que el entrevistado considera que la educación técnica es peor o mejor que la superior, se respondió de distintas maneras. De forma contundente, quienes consideran que la educación superior es mejor argumentan que ésta ofrece una mejor preparación. Por su parte, el sector de quienes consideran mejor la educación técnica tiene menos claros sus motivos, lo que se demuestra en el hecho de que 36.4% no pudo explicar su elección⁴.

Cuadro I.7
Percepciones de los jóvenes sobre la educación técnica

Razón por la que considera que la educación técnica es...	Porcentaje de jóvenes de 15 a 19
Peor que la superior	
La ES brinda mejor preparación	81.3
La ES es necesaria para obtener un puesto de trabajo	4.4
La ET brinda menos oportunidades	4.1
No sabe o no contestó	10.2
Mejor que la superior	
La ET ofrece mejor preparación	49.3
Menos tiempo de estudios	11.9
Se puede estudiar y trabajar	0.6
Otros	1.8
No sabe o no contestó	36.4

Fuente: *Encuesta Nacional de Juventud 2005*. México: Instituto Nacional de la Juventud, 2006.

Quienes ingresan a la EMS tienen intereses y necesidades diversas en función de los cuales definen sus trayectorias escolares y laborales: para algunos éste es el último tramo en la educación escolarizada, para otros es el tránsito a la educación superior. En ese sentido, la escuela debe ofrecer las opciones necesarias para que los jóvenes satisfagan sus expectativas de preparación universitaria, laboral o ambas, según sea su interés.

La diversidad de preferencias profesionales y académicas, y la comprensión de que, para el caso de nuestro país, los jóvenes de la EMS se encuentran en edad laboral, debe reflejarse en la estructuración de planes de estudio flexibles. Hasta donde sea razonable, debe dejarse abierta la posibilidad de elegir itinerarios escolares propios, con el menor número posible de secuencias obligatorias.

Además de ser pertinente a las necesidades personales aquí planteadas, la EMS debe ser relevante desde el punto de vista social. Esto significa que el fortalecimiento del nivel debe colocar a las regiones y al país en mejores

⁴ *Encuesta Nacional de Juventud 2005*. México: Instituto Nacional de la Juventud, 2006.

condiciones de desarrollo. La posibilidad de obtener ventajas en los mercados mundiales y nacionales radica en buena medida en la formación de personas que puedan participar en la sociedad del conocimiento: sólidas bases formativas, capacidad para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida, y habilidades para resolver problemas y desarrollar proyectos, entre otros.

Algunos subsistemas de la EMS ya han comenzado a adaptarse a estas realidades y retos mediante la puesta en práctica de reformas curriculares específicas a cada caso. A continuación se describen estas experiencias.

c. Reformas curriculares recientes en distintos subsistemas de la EMS en México

A diferencia de lo que ha ocurrido en nuestro país durante las últimas décadas con la educación básica y la educación superior, la EMS no ha sido objeto hasta ahora de una Reforma Integral para impulsar este tipo de educación. Los esfuerzos por instituir mejoras en la EMS son más recientes y, aunque valiosos, han sido aislados. Ante la importancia estratégica de la EMS, es urgente redoblarlos y darles un sentido integral.

Es indispensable impulsar la EMS para que contribuya al desarrollo individual y social de los jóvenes del país, así como para evitar el rezago del conjunto de la educación en nuestro país. El sistema educativo nacional requiere de que todos los sistemas se desarrollen sincronizadamente. Ello implica que la EMS deberá avanzar a un ritmo más rápido que hasta ahora.

Como se ha observado, la EMS en México es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos, con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares. A pesar de esta heterogeneidad, en las reformas curriculares recientes que se han realizado en ciertos subsistemas, se observan tendencias similares.

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

En algunos de estos casos las reformas están avanzadas, han sido implementadas y se han realizado estudios de seguimiento. Otros esfuerzos son más recientes. De manera global se observa un reconocimiento de la necesidad de atender la problemática de la EMS desde la oferta educativa. Por su parte, la Subsecretaría de EMS ha expuesto la importancia de que se persevere en los esfuerzos que se vienen realizando para lograr una mejor articulación de los

diferentes subsistemas orientada a mejorar el desempeño del conjunto en la búsqueda de objetivos comunes.

Los elementos en común que se observan en la EMS en México incluyen las siguientes:

- *Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias.* Esto implica una reestructuración curricular que se ha realizado mediante la creación de cursos específicos o a través de su inclusión de manera transversal. Reconoce que los estudiantes deben tener una base sólida que les permita la adquisición de conocimientos posteriores y tener un buen desempeño en el trabajo. Anteriormente, a menudo se enfatizaba la especialización de los estudiantes de EMS. Con las nuevas estructuras curriculares se busca atender los retos de la EMS en el tema de la calidad.
- *Flexibilidad y enriquecimiento del currículo.* Como respuesta a la poca flexibilidad de los marcos curriculares tradicionales, lo cual es una de las principales causas de la deserción en la EMS, y con la intención de enriquecer las trayectorias educativas de los estudiantes, se observa una tendencia a eliminar secuencias rígidas, crear espacios transdisciplinarios para la integración de conocimientos y habilidades tanto dentro como fuera de los programas académicos, de manera que sean evidentes sus aplicaciones en la vida diaria y el trabajo. El cambio estriba en una nueva concepción del currículo como algo más que un conjunto de cursos aislados sin relación con una realidad externa.
- *Programas centrados en el aprendizaje.* Esto implica cambios en las estructuras y objetivos de los cursos y programas, y en las prácticas docentes, las cuales deben desarrollarse en torno a los procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Estos cambios buscan elevar la calidad de la EMS mediante el fortalecimiento de la enseñanza y otras actividades dirigidas por los docentes, como las tutorías.

A continuación se discuten a mayor detalle las reformas impulsadas en años recientes.

Bachillerato tecnológico

Los planteles tecnológicos que dependen de la SEMS representan un universo complejo y heterogéneo, en el que se observan variaciones no sólo entre los distintos tipos de planteles, sino también otras que se derivan de condiciones regionales.

En 2004 el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), en su calidad de órgano técnico de la SEMS, realizó una reforma que busca mejorar el desempeño de los planteles tecnológicos —reducir índices de deserción y reprobación— mediante la aplicación de una nueva estructura curricular común a

todos los subsistemas que coordina, independientemente de su vocación, ya sea agropecuaria, industrial o del mar.

La nueva estructura curricular, que propone un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, incluye tres componentes básicos: Formación Básica, Formación Profesional y Formación Propedéutica.

- La Formación Básica es común a todos los planteles y carreras, y representa el 40% de la carga horaria de los programas. Es el denominador común de los egresados del sistema tecnológico federal. Presta mayor atención que en el pasado al aprendizaje del idioma inglés, el uso de las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo sustentable, y se sustenta en la formación integral que incluye elementos de la educación física y artística.
- La Formación Propedéutica comprende cursos para facilitar el tránsito de los estudiantes a la educación superior. Este componente puede variar regionalmente, de acuerdo a las necesidades de vinculación y a lo que requieran las universidades de los distintos estados. Representa el 20% de los cursos.
- La Formación Profesional representa el 40% de la carga curricular, es específica de cada carrera y está organizada en cinco módulos, uno en cada semestre del programa a partir del segundo.

Los módulos de la formación profesional son autocontenidos y están enfocados en el desarrollo de habilidades específicas para el trabajo, con una orientación predominantemente práctica. Al concluir cada módulo los estudiantes reciben un certificado. Estos certificados se plantean como “salidas laterales”, que permiten que los estudiantes tengan reconocimiento por sus estudios incluso si no cursan tres años completos de EMS.

La principal innovación de esta estructura es que no se requiere que los estudiantes completen los cinco módulos de una misma carrera para obtener un diploma de egreso. En vez de ello, se permite que cambien de especialidad durante el curso de sus estudios, o que seleccionen módulos correspondientes a distintas carreras de acuerdo a sus preferencias. Esta flexibilidad busca evitar la deserción que provocan las exigencias de programas rígidos.

Adicionalmente, la estructura con base en módulos busca remediar un problema de los planes de estudios antiguos, los cuales exponían a los alumnos principalmente a información teórica en asignaturas cuyos contenidos no se relacionaban de manera integral y que no necesariamente contribuían al desarrollo de habilidades para el trabajo. En cambio, los módulos se enfocan en el desarrollo de habilidades concretas, que hacen converger los contenidos de muchas de las antiguas asignaturas. Estas habilidades están alineadas con las normas de competencia laboral del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

En otro frente, para atender la deserción, se redujo la carga del primer semestre de todos los programas, con la intención de que los estudiantes realicen actividades deportivas y otras extracurriculares que les permitan integrarse a sus nuevos planteles.

Bachillerato general

La reforma del Bachillerato General de la Dirección General del Bachillerato se aplicó en 2003-2004 en su fase piloto a 70 escuelas, y en ciclos posteriores a todas las escuelas de la Dirección General. La reforma no contempla una nueva estructura de planes de estudio, sino que preserva los tres componentes de los programas anteriores —básico, propedéutico y formación para el trabajo— y una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad, pero actualiza sus contenidos y adopta nuevos enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje.

El componente básico del currículo del Bachillerato General se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo estudiante del subsistema debe adquirir. La reforma refuerza aspectos como el uso de las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de la vida. Todos los planteles que imparten el bachillerato general ofrecen la misma formación básica y que consiste en 31 asignaturas.

El componente propedéutico profundiza en ciertos aspectos de la formación básica en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales. Se preservó la opción de los estudiantes de elegir uno de estos grupos.

Por su parte, el componente de formación para el trabajo cambió su organización en los planes de estudio de asignaturas a módulos, y se incorporó al enfoque de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral. Lo segundo busca que el componente de formación sea “pertinente y flexible”.⁵

Los estudiantes cursan un total de cuatro módulos, a partir de su tercer semestre. Los módulos son autocontenidos, y no necesariamente deben ser cursados en secuencia. Los estudiantes que lo deseen pueden obtener certificados de las competencias que adquieran en estos módulos.

En adición a los componentes de los planes de estudio, la reforma incluye una estrategia de apoyo a los estudiantes en la forma de tutorías, concebidas como un mecanismo para prevenir la deserción y la reprobación. En estas tutorías, los profesores dan atención individual a los estudiantes en lo psicológico y lo pedagógico.

⁵ *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. México: SEP, 2005, p. 259.

CONALEP

Desde hace cerca de una década el CONALEP ofrece el título de Profesional Técnico-Bachiller, lo cual ha permitido que los estudiantes de esta institución continúen sus estudios de educación superior. Esto ha conducido a cambios en la vocación del CONALEP, el cual ahora busca no sólo ofrecer una preparación adecuada para el mercado laboral, sino también ofrecer una formación más amplia, con un énfasis en aspectos formativos transversales, que permita a sus egresados continuar sus estudios exitosamente, o abandonar o modificar las trayectorias profesionales que marcan las distintas carreras del Colegio.

En el 2003 se realizó una reforma académica nacional, la cual busca que los programas del CONALEP sean flexibles, pertinentes y de calidad. Entre las innovaciones principales del nuevo currículo se encuentra el enfoque en competencias, una nueva estructura para los planes de estudios, programas de tutorías y “salidas laterales” que certifican ciertas habilidades de los estudiantes que no terminan sus estudios.

El CONALEP describe las competencias en las que basan sus programas como “competencias contextualizadas”, o competencias aplicables a contextos específicos:

*“La contextualización de las competencias puede ser entendida como la forma en que, al darse el proceso de aprendizaje, el sujeto establece una relación activa del conocimiento sobre el objeto desde un contexto social, histórico que le permite hacer significativo su aprendizaje, es decir, el sujeto aprende durante la interacción social, haciendo del conocimiento un acto individual y social... El Prestador de Servicios Académicos funge como facilitador de estrategias para la contextualización que sirve de enlace entre el saber social, cultural, histórico y los procesos de aprendizaje de los alumnos”.*⁶

Los programas de estudio concebidos en torno a estas competencias están compuestos de dos tipos de módulos: autocontenidos e integradores.

Los módulos integradores, que representan entre el 65 y 67% de la carga, se refieren a los conocimientos científicos y humanísticos de carácter básico y propedéutico. Son comunes a todas las carreras.

Por su parte, los módulos autocontenidos, diseñados con base en normas técnicas de competencia laboral institucionales que fueron diseñadas por el propio CONALEP, representan el 33-35% de la carga horaria, y se dividen en las siguientes tres categorías:

- *Transversales.* Se trata de cursos comunes a las carreras afines y que pueden cursarse en cualquier semestre.
- *Específicos.* Se trata de los cursos específicos de cada una de las carreras.

⁶ www.conalep.edu.mx

- *Optativos*. Incluye cursos orientados a atender necesidades de vinculación regionales, que pueden conformarse como especialidades. Representan 20% de carga horaria total.

La reforma curricular contempla también un programa de tutorías que se desarrolla en paralelo a los cursos y busca fortalecer valores, actitudes, hábitos de estudio y habilidades del pensamiento en los estudiantes.

Bachillerato de la UNAM

Por más de una década, la UNAM ha realizado una reforma en sus dos opciones de bachillerato, el CCH y la ENP, que ha tenido diversos aspectos. Según uno de los principales documentos de este proceso, se observó que “para dar atención a los avances del conocimiento, con frecuencia se incrementan los contenidos curriculares sin que estos incidan en aspectos fundamentales de la formación de los alumnos”,⁷ por lo que se optó por ir más allá de la creación de nuevos esquemas curriculares. El componente medular de la reforma ha sido la definición de la base que deben compartir todos los estudiantes que cursen EMS en las opciones educativas de la UNAM, independientemente de los cursos que tomen.

Para este efecto se preparó y discutió el documento de trabajo *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM*. Este documento está inspirado en experiencias en otros países como Argentina, Chile y Francia en los que se han definido las competencias que deben adquirir los estudiantes de EMS.

El documento parte del objetivo común de las opciones de educación media superior dependientes de la Universidad, el cual se articula en torno a una serie de habilidades, conocimientos y actitudes y valores que deben adquirir los estudiantes en cada una de las áreas de estudio que contemplan sus programas. Se organizan en niveles de complejidad, que van de lo general a lo particular.

Los núcleos de conocimientos y formación básicos se refieren a lo esencial, aquello que los alumnos que cursen los programas de bachillerato de la UNAM no pueden dejar de aprender. Los núcleos tienen la misión de servir como base para la adquisición de nuevos conocimientos en el marco de una serie de competencias para la vida.

El documento se concentra en trece áreas, algunas de las cuales son de claro carácter disciplinar, como Física, Química y Filosofía, y otras se refieren más específicamente a habilidades y actitudes, como Investigación Experimental, Formación para la Salud y Formación Ciudadana.

Por su parte, en 2002 el CCH dio un paso más adelante al realizar un ajuste curricular adicional que define los *aprendizajes relevantes* que se busca realicen sus estudiantes en cada una de sus asignaturas. La definición de estos aprendizajes condujo también al desarrollo de estrategias docentes.

⁷ *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM*. México: UNAM, 2001, p. I-1.

En 2006, el bachillerato de la Universidad como conjunto retomó esfuerzos anteriores mediante un programa conducente a replantear los contenidos temáticos de las disciplinas, de manera que estén alineados con los avances más recientes en las distintas áreas del conocimiento, sean pertinentes y puedan integrarse en experiencias de aprendizaje interdisciplinarias.

Este trabajo fue realizado por grupos de expertos de la UNAM, quienes han trabajado también en el desarrollo de materiales didácticos, entre los que destaca la colección de libros de texto Conocimientos Fundamentales y las herramientas multimedia que la acompañan. Estos materiales están diseñados para usarse tanto en el CCH como en la ENP.

El aspecto más notable del proyecto de la UNAM, implementado tras un amplio trabajo de deliberación y concertación entre diversos actores de esta institución, es que no busca uniformar los planes de estudio del CCH y la ENP. Por el contrario, cada una de estas opciones educativas preserva su identidad, definida por su historia y su inserción social, pero se asegura de que los alumnos adquieran una serie de conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para su futuro desempeño.

En otro tema relacionado, en años recientes la UNAM desarrolló un sistema de bachillerato a distancia, el cual está concebido con base en competencias. Su novedoso programa se desarrolla en torno a asignaturas multidisciplinarias que ayudan a los estudiantes a adquirir habilidades de autoestudio y capacidad de reflexión, entre otras.⁸

Bachillerato del IPN

En 2004 se consolidó la reforma del bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional, en el marco del Nuevo Modelo Educativo de esta institución.

El Modelo propone una educación centrada en el aprendizaje, en la que cada estudiante, con la guía de sus profesores, participa en el diseño de su trayectoria educativa. Con este enfoque se busca dejar de la lado la concepción del estudiante como receptor de información y convertirlo en el principal agente de su propio desarrollo.

El Modelo se traduce en la flexibilización de planes y programas de estudio, y una mayor libertad de movilidad de los estudiantes entre las distintas unidades académicas del Instituto. Adicionalmente, cada una de las unidades puede adaptar sus programas y planes de estudio a sus características y objetivos.

En lo que corresponde a la aplicación del Modelo Educativo del IPN en los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos y en el Centro de Estudios Tecnológicos, el proceso de su implantación ha incluido las grandes acciones siguientes:

- Rediseño de los planes de estudio de los 54 programas educativos que se ofrecen en los 16 centros, y la consecuente elaboración de 537 nuevos

⁸ <http://www.bunam.unam.mx>

programas para las asignaturas. Este rediseño condujo a la reorganización de los planes de estudio del bachillerato tecnológico bivalente del Instituto en tres áreas: formación institucional, formación propedéutica y formación profesional, con las siguientes proporciones de créditos, respectivamente: 50-55%, 10-20% y 25-35%. El área de formación institucional, la de mayor peso en el nuevo Modelo, se refiere a aquello que deben compartir todos los estudiantes del nivel medio superior del Instituto.

- Énfasis en el aprendizaje autónomo y a la construcción del conocimiento. El diseño curricular implicó la redefinición de los perfiles de ingreso y egreso, de los objetivos del programa educativo, y la identificación de las competencias laborales para el área de formación profesional. Además, promueve el diseño de otros componentes de los planes de estudio y asignaturas con base en competencias.
- Implementación del Proyecto Aula, orientado a la aplicación de una metodología didáctica que busca consolidar la formación integral de los estudiantes, al integrar conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes y valores, en acciones orientadas al aprendizaje autónomo y colaborativo. El Proyecto contempla la formación de docentes en las nuevas metodologías y la reorganización de las academias del Instituto.
- Fortalecimiento del Programa Institucional de Tutorías, que actualmente alcanza una cobertura cercana al 64% del total de la matrícula.
- Implementación del programa de aseguramiento de la calidad, orientado a la acreditación de los programas educativos del instituto por organismos externos.

Puntos en común de las reformas en México

Como se puede observar, si bien las reformas más relevantes realizadas hasta el momento en los distintos subsistemas de EMS en el país se han desarrollado de manera independiente, atienden problemas similares y comparten ciertas características, sobre todo en el énfasis en los modelos centrados en el aprendizaje y en la importancia de la formación en lo fundamental de los estudiantes, así como la orientación hacia el enriquecimiento del currículo a través de una mayor integración y flexibilidad de sus contenidos.

La preocupación por atender el desarrollo de competencias o habilidades y conocimientos básicos se observa en lo siguiente:

- Bachillerato tecnológico. La formación básica común de todos sus programas. Esta formación básica se ha convertido en el elemento común de diversos subsistemas que comparten objetivos y un mismo esquema administrativo, pero que antes operaban de manera desarticulada.

- Bachillerato general. La actualización de la formación básica en el bachillerato general, concebida como el componente esencial que ofrece esta opción educativa.
- CONALEP. Los módulos integradores, que son comunes a todas las carreras y representan dos terceras partes de los planes de estudio. A través de estos módulos se da atención a la nueva vocación propedéutica del Colegio, que busca ofrecer una formación a la vez más genérica y en la que se alcance una mayor profundidad en el desarrollo de competencias básicas.
- Bachillerato de la UNAM. La categorización de los núcleos de conocimiento y formación básicos en generales y propedéuticos supone que el proceso de aprendizaje requiere de una base sólida y de ciertas actitudes y habilidades cognitivas. Adicionalmente, destaca la construcción del sistema de Bachillerato a distancia con base en competencias.
- Bachillerato del IPN. El énfasis en la formación institucional en el Nuevo Modelo Educativo, la cual se refiere a aspectos formativos comunes para todos los programas.

El énfasis en la flexibilidad y el enriquecimiento del currículo se observa en lo siguiente:

- Bachillerato tecnológico. El cambio de cursos a módulos integrados y autocontenidos en el componente de formación profesional de los programas académicos. Los módulos son interdisciplinarios. Adicionalmente, destaca la reducción de la carga de cursos en el primer semestre para alentar el desarrollo personal de los estudiantes.
- Bachillerato general. Los módulos de formación profesional, que son autocontenidos y no forman secuencias rígidas. Asimismo debe señalarse la incorporación de las normas técnicas de competencia laboral como un intento por establecer referentes comunes con el sector productivo. Adicionalmente, destaca la inclusión de tutorías individuales a los estudiantes como componente integral del currículo.
- CONALEP. La construcción del currículo con base en competencias contextualizadas, que promueven “una relación activa con el conocimiento”, así como los programas de tutorías que extienden el campo de competencia del currículo a los procesos personales y de aprendizaje de los estudiantes.
- Bachillerato de la UNAM. La creación de un esquema que permite a dos instituciones con identidades diferentes – el CCH y la ENP – garantizar estándares mínimos comunes. Concibe los programas no como un conjunto de cursos, sino como un conjunto de núcleos de conocimientos y formación que pueden adquirirse de distintos modos.

- Bachillerato del IPN. El diseño curricular con base en tres componentes básicos, que permite la movilidad de los estudiantes entre unidades académicas y programas educativos, y da a las unidades mayores libertades en el diseño de sus planes de estudio.

El énfasis en modelos centrados en el aprendizaje se aprecia en lo siguiente:

- Bachillerato tecnológico. Los módulos de formación profesional de los nuevos planes de estudio diseñados por el COSNET, cuyo objetivo no es la memorización de información o el conocimiento de datos científicos o técnicos, sino el desarrollo de competencias concretas que integran un amplio acervo de conocimientos y habilidades.
- Bachillerato general. Las tutorías que ofrecen los profesores a los alumnos de manera individual, para reforzar estrategias pedagógicas y dar atención a las necesidades personales de los estudiantes.
- CONALEP. Los programas de tutorías, en los que se atiende a alumnos de manera personal y se da atención a sus procesos de aprendizaje, así como a sus necesidades individuales. Adicionalmente, en el CONALEP destaca el nuevo papel del profesor como “facilitador” de estrategias para que los alumnos reconozcan la relación de sus estudios con una realidad externa a la escuela.
- Bachillerato de la UNAM. La preocupación por desarrollar estrategias didácticas dinámicas y la definición de núcleos de conocimientos y formación básicos como estrategia para facilitarlas en las opciones de EMS de la UNAM. Estos núcleos favorecen la creatividad de los maestros, en tanto que no estandarizan ni acotan los procesos de enseñanza.
- Bachillerato del IPN. El Proyecto Aula, que contempla estrategias para facilitar la integración de conocimientos, destrezas y actitudes por parte de los estudiantes, y la formación de docentes para que participen de este proyecto, así como el fortalecimiento de las tutorías en el marco de un programa institucional que busca ampliar su cobertura y mejorar su eficacia.

Por su parte, otros bachilleratos, entre los que destacan algunos de los bachilleratos autónomos que operan en los estados, han realizado reformas que sugieren tendencias similares a las que aquí se exponen. Estas reformas y proyectos, presentados en el coloquio “Bachillerato: Tendencias y Experiencias de Reforma”,⁹ convocado por la UNAM en enero de 2006 incluyen las siguientes:

- En el bachillerato de la Universidad Autónoma de Nuevo León se realizó una reforma curricular que contempla, entre otras cosas, un nuevo enfoque “centrado en el aprendizaje” y que maneja el lenguaje de las competencias,

⁹ <http://www.cch.unam.mx/coloquioreformab/programaf.htm>

entendidas como habilidades, conocimientos y actitudes de tipo comunicativo, socio-histórico, matemático, científico, tecnológico, ecológico y creativo, además de valores.

- La Universidad Autónoma de Guadalajara realizó una reforma a su bachillerato que implica la definición de un “Componente de Formación Básica” común a sus opciones de orientación propedéutica y de formación para el trabajo.
- La Universidad Autónoma del Estado de México ha desarrollado un nuevo modelo curricular para su bachillerato, centrado en los procesos de aprendizaje individuales, y en dar atención a la dinámica estudiante-profesor para garantizar la transmisión efectiva de conocimientos. Este proyecto enfatiza también la educación en valores como eje transversal, e incluye el desarrollo de un Sistema Inteligente para la Tutoría Académica y esquemas de evaluación de habilidades intelectuales y emocionales.

Estas tendencias, que, como se verá a continuación, son congruentes con las que se observan a nivel internacional, invitan a que se desarrollen esfuerzos integradores de manera conjunta en la dirección ya trazada, de manera que sus resultados sean más eficaces y profundos.

d. Tendencias internacionales en las reformas de la educación media superior

Para la formulación de un Sistema Nacional de Bachillerato, además de tener en cuenta los avances y tendencias que se observan en los distintos subsistemas que operan en el país, conviene valorar algunas de las reformas en otras partes del mundo. Tanto en Europa como en países de América Latina, como Chile y Argentina, las reformas trazan líneas que resultan relevantes, en parte porque coinciden con las que se observan en México y en parte porque sugieren cómo puede profundizarse en ellas.

Las reformas a la educación media superior y sus equivalentes en el mundo han ocurrido en el marco de las rápidas transformaciones que ha enfrentado este nivel educativo en países desarrollados y en desarrollo. 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, lo que ha conducido a 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 nivel 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 permiten la formación de una identidad bien definida de este nivel educativo de manera que se puedan definir y perseguir sus objetivos de manera organizada.

Las reformas en otros países no han pasado desapercibidas en México. Documentos de la UNAM, por ejemplo, sugieren que los Núcleos de Conocimientos y Formación Básicos del Bachillerato que ofrece la Universidad son similares en sus objetivos a los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Polimodal en Argentina y las Enseñanzas Mínimas del Bachillerato en España, entre otros¹⁰. Por su parte, el trabajo a partir de normas de competencias en el CONALEP se inserta en la tradición que inaugura el sistema inglés, el cual fue estudiado por los arquitectos del nuevo esquema curricular del Colegio¹¹.

A continuación se describen algunas de las reformas promovidas por la Unión Europea y llevadas a cabo de manera sobresaliente en Francia, y las realizadas en Chile y Argentina. Estos casos se encuentran entre los más representativos de años recientes.

¹⁰ Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM, Documento de trabajo. México; UNAM, 2001, p. I-2.

¹¹ Fausto Beltrán Ugarte. "La Experiencia de CONALEP en la educación basada en normas de competencia laboral", en *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Noriega Editores, 1996, p. 103.

Con la descripción de estos casos se busca subrayar que otros países han realizado avances considerables, y que de no actuar, México se quedará rezagado. La Unión Europea, comenzó a tomar medidas para atender problemas como los que enfrenta hoy México hace años, y tanto Chile como Argentina, países afines al nuestro, han desarrollado y comenzado a implementar proyectos de alcance nacional para el desarrollo de sus sistemas de EMS. México se encuentra en un momento crítico que obliga a fortalecer los esfuerzos realizados hasta el momento.

Lo que se conoce como educación media superior en México se identifica con otros nombres en otros países. En diálogos internacionales se le denomina secundaria o educación media. Para este texto hemos adoptado el segundo término.

Unión Europea

Durante la última década, la Unión Europea ha desarrollado estrategias diversas encaminadas a mejorar la calidad del aprendizaje, ampliar el acceso a la educación, actualizar la definición de capacidades básicas, abrir la educación al entorno internacional y hacer un buen aprovechamiento de los recursos disponibles. Estas estrategias no se han desarrollado exclusivamente en torno a la educación media, pero como se verá más adelante, se han visto reflejadas en cambios importantes en este nivel.

Las recomendaciones que ha hecho la Unión Europea a sus miembros se resumen en el siguiente planteamiento, extraído de los *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, de 2001:

*“Entre otras cosas, se pretende mejorar la calidad de la formación de los profesores y formadores y dedicar un esfuerzo particular a las competencias básicas que deben actualizarse para adaptarlas a las evoluciones de la sociedad del conocimiento. Se busca también mejorar la aptitud de los ciudadanos para leer, escribir y hacer cálculos, particularmente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias transversales... constituye también una prioridad... el aumento de las contrataciones en los sectores científicos y técnicos... a fin de garantizar que Europa sea competitiva en la economía de mañana... Aumentar la calidad de los sistemas de educación y formación significa también mejorar la adecuación entre los recursos y las necesidades, permitiendo a los centros escolares establecer nuevas asociaciones para que puedan cumplir un nuevo papel más diversificado”.*¹²

En este párrafo destaca el énfasis en las competencias básicas como mecanismo para hacer frente a la nueva realidad económica que representa la sociedad del conocimiento, la preocupación por la competitividad del continente, y la intención de que las escuelas establezcan “asociaciones para cumplir un nuevo papel más diversificado”, lo cual se refiere a mecanismos de vinculación más profundos con

¹² *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11049.htm>

la sociedad y el sector productivo. Dado que los sistemas educativos de los distintos países de la Unión Europea responden a distintas realidades nacionales y tienen estructuras operativas diferentes, no ha sido la intención homologar programas o estructuras escolares, sino más bien diseñar una serie de estrategias que puedan implementarse y dar resultados en contextos con diferentes características.

Este proceso se dio a partir de una reforma integral que ordenó las distintas reformas que se habían puesto en marcha en distintos países. Para ello fue necesario definir una serie de objetivos comunes para la educación media en el continente. Por su parte, la definición de estos objetivos se vio enriquecida por las estrategias desarrolladas por cada uno de los países desde sus circunstancias particulares. Los países de la Unión Europea han logrado de esta manera preservar diferencias al tiempo que construyen un espacio educativo común, en el que no solo se permite la diversidad, sino que se alienta.

Como conjunto, la educación en la Unión Europea es un espacio en el que convergen distintos modelos y sistemas educativos que persiguen fines comunes. La determinación de estos fines comunes partió del reconocimiento que la calidad de la educación se fortalece mediante el trabajo en conjunto y que los jóvenes se benefician cuando sus estudios tienen un reconocimiento más amplio.

Entre las acciones que se han realizado en las líneas que marca la Unión Europea se encuentran las siguientes:

- Entre 1995 y 2005, en Italia se integraron todas las escuelas de educación media a un mismo sistema. Antes se agrupaban en distintos esquemas operativos con objetivos particulares. La nueva situación ha permitido la realización de reformas globales al currículo orientadas a la elevación de la calidad a través del fortalecimiento de aspectos como la enseñanza de lenguas extranjeras.
- En 1992, en España se establecieron las Enseñanzas Mínimas para Bachillerato, que comprenden una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que se imparten en asignaturas comunes a todas las escuelas que ofrecen educación media. Estas asignaturas incluyen Ciencias para el mundo contemporáneo, Lengua castellana y literatura, y Filosofía y ciudadanía, entre otras.
- De acuerdo a la Ley Orgánica de Educación de España, “La finalidad de las enseñanzas mínimas es asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes”. Adicionalmente, las Enseñanzas Mínimas, que se han implementado también en la educación básica y

secundaria, buscan facilitar el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas de un mismo nivel¹³.

Francia

En la última década en Francia se llevó a cabo una reforma integral del sistema educativo que formula sus objetivos en el lenguaje de las competencias, poniendo un énfasis en el desarrollo de las de carácter básico.

Entre los antecedentes de esta reforma se encuentran ciertos cambios en la educación media. En la década de los ochenta, se introdujo el bachillerato general, que prepara tanto para el trabajo como para la educación superior. Esto contribuyó al crecimiento significativo de la matrícula en este nivel educativo. Adicionalmente, si bien se preservaron las opciones de bachillerato general y técnico, los títulos de la segunda no son necesariamente terminales; sus egresados pueden acceder a la educación superior; el bachillerato técnico es bivalente.

En conjunto, estos cambios implican una menor distancia entre las distintas opciones de educación media, las cuales se reconocen como de igual valor social y educativo. De este modo, el sistema de educación media en Francia ha superado la rigidez que suponían las marcadas diferencias entre sus distintos tipos de escuelas.

Posteriormente, se redujeron las áreas de especialización, tanto para los que buscan una educación propedéutica como para los que buscan un título técnico. En la enseñanza general las opciones se redujeron de 7 a 3, y en la educación técnica de 21 a 4¹⁴. Esto responde a la tendencia a fortalecer las competencias básicas de los estudiantes y postergar su especialización; lo segundo permite una mayor flexibilidad en sus trayectorias educativas y profesionales.

Otro tema en la educación media al que se le ha dado importancia es la atención a los adolescentes en temas como la adaptación a sus escuelas y sus hábitos de estudio. Entre las medidas que se han adoptado se encuentran modelos de enseñanza interdisciplinarios, sistemas de apoyo entre profesores para que no lleven a cabo sus tareas de manera aislada, la creación de cursos especiales para alumnos con dificultades, la introducción de mayor flexibilidad en los programas para que los estudiantes realicen “trayectos individualizados”, y el otorgamiento de mayor autonomía operativa a las escuelas para que atiendan sus problemas particulares¹⁵.

En 2006 se publicó un decreto que establece la base común de competencias de la educación en Francia, con base en el cual se definen los objetivos de cada uno de los grados escolares. Las competencias en los documentos nacionales se

¹³ *Implantación del nuevo sistema educativo*. Marzo de 2007: www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/files/aplicacion-loe.pdf, p. 2.

¹⁴ Françoise Caillods. “Las reformas de la educación secundaria en países de Europa”: www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasdelaeducacion_Caillods.pdf, p. 13.

¹⁵ *Ibid*, p 4-5.

refieren a “Todo aquello que es indispensable de dominar al término de la escolarización obligatoria”.¹⁶

Las competencias, de acuerdo al ministerio de educación francés, son conocimientos, habilidades y actitudes, y se organizan en las áreas de lengua francesa, lengua extranjera, matemáticas y cultura científica y tecnológica, técnicas de la información y la comunicación, cultura humanista, competencias sociales y cívicas, y autonomía e iniciativa. El sistema con base en competencias permite que distintos tipos de escuelas preserven sus planes de estudio y sistemas de aprendizaje. Define, sin embargo, los resultados que deben tener estos planes y sistemas.

De acuerdo a los documentos que la describen, esta reforma responde tanto a las recomendaciones de académicos y servidores públicos franceses como a los planteamientos de la Unión Europea del año 2001 citados anteriormente.

Chile

Las reformas realizadas a la educación media en Chile durante la década de los noventa abarcan una amplia gama de aspectos relacionados con la calidad que van desde mejoras en la infraestructura hasta atención a la gestión de los directores y prácticas pedagógicas de los maestros, pasando por una reorganización del currículo.

El eje principal de la reforma, sin embargo, consiste en la definición de los componentes esenciales de la educación media y su impartición durante los primeros dos años de este nivel, denominados de formación general. En el tercer año, y en algunos casos el cuarto, los estudiantes acceden a la formación diferenciada, que consiste en cursos propios de la Enseñanza Media Científico-Humanista o Técnico-Profesional. La primera opción es de carácter propedéutico y la segunda de formación para el trabajo. Esta nueva orientación le da flexibilidad al sistema de educación media, al no encasillar a los estudiantes a una opción formativa desde el inicio de sus estudios en ese nivel.

En esta misma línea, la dos opciones de educación media en Chile ofrecían cerca de 400 especialidades y tras la reforma ofrecen sólo 46: se ha privilegiado la formación básica sobre la especialización. Esto se refleja en el enfoque en competencias básicas que se adoptó. Estas competencias están referidas a lo siguiente:

- *“Capacidades fundamentales (de lenguaje, comunicación y cálculo);*
- *Disposiciones personales y sociales (referidas al desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual, entre otras);*

¹⁶ *Le Socle Commun des Connaissances et des Compétences*. 2006:
<http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

- *Aptitudes cognitivas (capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender, de innovar y crear);*
- *Conocimientos básicos (del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo)*.¹⁷

Además, se instituyeron espacios formativos fuera a los planes de estudio para enriquecer el currículo, entre los que se encuentran actividades recreativas y culturales voluntarias. Estas actividades han tenido como resultado mejores relaciones entre profesores y alumnos, el desarrollo de sentimientos de pertenencia a las escuelas, y se espera que contribuyan a motivar el aprendizaje y reducir la deserción.

Otras acciones y programas con estos mismos objetivos incluyen una atención especial a las escuelas con los mayores índices de deserción a través de becas para sus alumnos y apoyos a su alimentación, así como la extensión de la jornada escolar en todos los tipos de escuelas de educación media. El aumento del tiempo que dura la jornada escolar fue de entre 11 y 27%.

Argentina

En Argentina la educación media se conoce como polimodal y consiste en dos o tres años en los que los estudiantes pueden elegir entre cinco opciones que comparten elementos importantes denominados Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Estos Contenidos abarcan las siguientes áreas: lengua y literatura, lengua extranjera, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, lenguajes artísticos y comunicacionales, educación física, formación ética y ciudadana, y humanidades.

Los contenidos básicos de cada una de estas áreas se organizan en bloques temáticos; estos no se traducen directamente en asignaturas. Cada uno de estos bloques comprende una serie de expectativas de logros, incluyendo conceptos que deben conocer los estudiantes y procesos que deben manejar.

Los contenidos se presentan dentro de un marco que busca acabar con la fragmentación del sistema de educación media en Argentina, lo cual pone remedio a la rigidez en las trayectorias académicas de los estudiantes que suponía la incomunicación entre sus distintos subsistemas. Al compartir todos los planteles de educación polimodal un conjunto de objetivos formativos se define la identidad de este nivel, se pueden establecer puentes entre ellos, y se pueden enfrentar los desafíos comunes con mayor facilidad.

Las reformas de la educación media en Argentina incluyen también el establecimiento de Centros de Actividades Juveniles, que operan en las escuelas. En ellos se desarrollan actividades culturales, sociales, deportivas entre otras, que

¹⁷ Marianela Cerri, Cristián Cox María, José Lemaitre y Cristóbal Rovira. “La reforma de la educación media” en, C. Cox, editor, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, 2003, p. 31.

buscan contribuir a desarrollar un sentido de pertenencia entre los alumnos y complementar su formación.

Lecciones de las reformas internacionales

En los casos aquí descritos se aprecian tendencias similares a las que se observan en México:

- Se observa un énfasis en las competencias genéricas o clave. Hay una tendencia a postergar la especialización y fortalecer las habilidades que se consideran esenciales para el desempeño en todas las disciplinas.
- El currículo se ha enriquecido con elementos adicionales a los planes de estudio, como las actividades artísticas, culturales y deportivas, y programas de asesorías para los estudiantes. Adicionalmente, se han flexibilizado los programas académicos.
- Las reformas se enfocan en el desarrollo de programas centrados en el aprendizaje a partir de nuevas técnicas pedagógicas y la definición de objetivos formativos para facilitar su transmisión y que permitan verificarla.

Además en los casos descritos se observan otras tendencias que resultan importantes al valorar la situación de la EMS en México. Entre ellas destacan las siguientes:

- Todos los países considerados han desarrollado proyectos para mejorar la calidad de la educación media que tienen alcance nacional y buscan revertir la fragmentación de este nivel educativo, sin que ello conduzca a sistemas educativos menos diversos. Se han respetado y definido con claridad los objetivos de los distintos subsistemas de la educación media dentro de la identidad común del nivel. Hoy cuentan con sistemas de EMS diversos e integrados, en vez de fraccionados e inconexos entre sus partes.
- El revertir la fragmentación sienta la base para definir equivalencias y facilitar el tránsito entre las escuelas, ya sea mediante asignaturas o competencias comunes a todos los programas del nivel medio.
- Se reconoce que todos los subsistemas y escuelas de educación media comparten una serie de objetivos fundamentales, que parten de la necesidad de los distintos países de ofrecer una educación de calidad en un marco de equidad, y que sólo pueden alcanzarlos si trabajan en conjunto.

Probablemente la lección principal de este análisis es que el conocimiento de las experiencias en otros países es esencial para orientar las que se impulsen en México: existen avances importantes en la EMS en el mundo que marcan la pauta para que nuestro país se ponga a la vanguardia en este tema. El análisis de la situación en nuestro país a la luz de lo que se observa en el contexto internacional

apunta al desarrollo de una Reforma Integral. A diferencia de las reformas parciales que se han llevado a cabo en México, tendrá el valor agregado de hacer converger los esfuerzos que hasta ahora se realizan de manera independiente en distintos subsistemas. Al dar a la Reforma un sentido de conjunto, como también ocurre en el caso de la Unión Europea, se logra cumplir con el doble propósito de integralidad y diversidad.

II. Principios básicos que guían la Reforma Integral de la EMS

Del análisis de las características de la oferta de educación media superior en el país y de la población en edad de cursarla, así como de los cambios que se han desarrollado en este nivel en años recientes y los que se observan en el mundo se desprende la siguiente propuesta curricular, la cual tiene como objeto la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

Este sistema busca fortalecer la identidad del nivel en un horizonte de mediano plazo, al identificar con claridad sus objetivos formativos compartidos, que ofrezca opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad.

Para ello se proponen tres principios básicos que deben estar en la base de un consenso global:

- Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato
- Pertinencia y relevancia de los planes de estudio
- Tránsito entre subsistemas y escuelas

Es indispensable establecer las condiciones mínimas que las reformas deben asegurar. Este es el sentido de los principios básicos que se explican a continuación.

a. Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato

Actualmente existen confluencias importantes entre subsistemas. Sin embargo subsiste una dispersión importante en los planes de estudio. Además, han proliferado las modalidades de oferta no escolarizadas o mixtas, en ocasiones al margen de los principales subsistemas de la EMS. Cada institución ha realizado sus reformas y adecuaciones a sus programas de manera aislada, de tal forma que es difícil decir qué estudian y qué aprenden los estudiantes de EMS, pues todo depende de la escuela en la que hayan estudiado. Esta es una circunstancia que puede y debe ser superada.

La diversidad de planes de estudio y modalidades de oferta no tiene por qué conducir a la dispersión académica. La EMS debe asegurar que los adolescentes adquieran ciertas competencias comunes para una vida productiva y ética; es necesario asegurar que los jóvenes de 15 a 19 que estudian adquieran un universo común de conocimientos. Esto quiere decir que las instituciones de educación media superior tendrían que acordar un núcleo irreducible de conocimientos y destrezas que todo bachiller debiera dominar en ciertos campos

formativos o ejes transversales esenciales: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros.

Todos los alumnos deben acceder a esta base común, por lo que todas las instituciones de EMS deben asegurar que en sus planes de estudio esta base común esté debidamente reflejada.

La suficiencia en el dominio de esta base común, sumada a la oferta propia de la institución educativa, constituyen importantes requisitos académicos para obtener el certificado de bachillerato. Los alumnos que egresen de la EMS deberán recibir un certificado de bachillerato que les acredite oficialmente. Adicionalmente, las instituciones podrán emitir certificaciones parciales por tipos de estudio, por ejemplo aquellas que correspondan por haber recibido formación para el trabajo.

Se debe subrayar la importancia de que se consideren todas las opciones de la EMS en el marco de este principio. No debe quedar fuera la oferta de ningún subsistema o modalidad, incluyendo la no escolarizada, como la preparatoria abierta. El conjunto del nivel educativo debe avanzar en una misma dirección para poder alcanzar estándares comunes que definan al Sistema Nacional de Bachillerato. Estos estándares comunes contribuirán a diferenciar con claridad la diversidad de la desigualdad, en tanto que todas las opciones de EMS, si bien podrán continuar trabajando según sus objetivos, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos.

También debe buscarse un acuerdo para que las instituciones de educación superior y los empleadores reconozcan el certificado de bachillerato como comprobación de que se han adquirido las competencias y conocimientos establecidos. De esta manera, todos los egresados del bachillerato, independientemente de la institución o modalidad de procedencia, podrán ser aceptados en la educación superior o en el mercado laboral, según sea su preferencia.¹⁸

Este principio se enmarca en las reformas realizadas en la EMS en México en años recientes, en las cuales se observa una clara tendencia orientada al fortalecimiento de la formación básica, entendida como un conjunto de habilidades y conocimientos comunes a un grupo de estudiantes con distintas orientaciones vocacionales. Los esfuerzos que se desarrollen a continuación para fortalecer el conjunto de este nivel educativo deben recuperar los diversos avances que ya se han realizado.

¹⁸ Los estudiantes enfrentarán requerimientos de ingreso específicos en distintas instituciones. La reforma no pretende pasarlos por alto o restarles importancia, pero sí busca garantizar que todos los estudiantes, en tanto que tendrán una base compartida que se acreditará con el título de bachiller, no vean que se les cierran injustamente puertas por el solo hecho de que provengan de un determinado tipo de escuela.

b. Pertinencia y relevancia de los planes de estudio

La pertinencia y la relevancia deben ser aspectos debidamente considerados en los planes de estudio, y deben ser compatibles con las competencias y conocimientos comunes que se establezcan como obligatorios para el bachillerato.

La pertinencia se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno. Si la educación no es pertinente habrán de generarse problemas diversos; uno de ellos es una mayor proclividad de los estudiantes a abandonar estudios que representan un beneficio insuficiente frente a la inversión de esfuerzos que supone.

Los planes de estudio deben atender la necesidad de pertinencia personal, social y laboral, en el contexto de las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad. Los jóvenes requieren encontrar en la escuela un espacio significativo y gratificante en sus vidas. Es necesario investigar a fondo las causas de la deserción, pero de antemano podemos apreciar que una de ellas radica en que las escuelas no siempre ofrecen la motivación suficiente para permanecer. No sólo hay problemas personales y de contexto que influyen en la deserción; si la vida académica de la escuela no es suficientemente motivadora y desafiante, los jóvenes optarán por otros caminos.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2005, las siguientes fueron las causas más mencionadas por los jóvenes de 15 a 19 años como motivo para abandonar la escuela. Como se puede ver, 38.2% de los jóvenes entrevistados mencionó como una de ellas, que ya no le gustaba estudiar.

Cuadro II.1

Motivos de abandono escolar por rango de edad

Motivo de abandono de estudios	Rango de edad			
	12-14	15-19	20-24	25-29
Tenía que trabajar	10.3	40.2	43.5	44.7
Porque ya no me gustaba estudiar	57.5	38.2	29.4	23.2
Porque acabé mis estudios	20.4	10.4	14.1	22.0
Tenía que cuidar a la familia	0.2	9.9	11.2	10.2
Sus padres ya no quisieron	27.1	8.0	14.4	11.1
Las escuelas estaban lejos	2.4	6.0	3.7	2.9
No había escuelas	1.3	3.9	5.3	1.8
Otros	1.0	3.8	1.8	1.4
Cambio de domicilio	5.1	2.2	2.9	1.2
Por problemas de salud	0.4	1.3	0.8	0.8

Fuente: *Encuesta Nacional de Juventud 2005*. México: Instituto Nacional de la Juventud, 2006.

La relevancia de la oferta educativa se refiere a asegurar que los jóvenes aprenden aquello que conviene a sus personas, pero también a la sociedad que les rodea. Los programas académicos tienen que permitir a los estudiantes

comprender la sociedad en la que viven y participar ética y productivamente al desarrollo de su región y país.

La pertinencia en los estudios implica dar respuesta a los jóvenes que desean seguir estudiando y a quienes requieren incorporarse al mundo del trabajo. Asimismo, deben ser acordes con las exigencias de la sociedad del conocimiento y con la dinámica del mercado laboral, tanto regional como nacional.

Se debe reconocer que los distintos componentes curriculares tienen objetivos concretos —que incluyen el formar para la vida, el trabajo y los estudios superiores— que no deben perderse de vista, y que todos ellos deben poder responder a las circunstancias y los cambios sociales y económicos que se registren en el país.

Asimismo, los planes de estudio deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región. Debe haber la suficiente flexibilidad para que los alumnos aprendan la lengua y las matemáticas, por ejemplo, a partir de situaciones de su vida inmediata; por su parte, la formación para el trabajo, para ser exitosa, debería ser congruente con la demanda regional, por lo que la vinculación con los empleadores es de suma importancia.

De manera global, un marco curricular flexible que reconozca la diversidad del alumnado de la EMS, y que atienda las necesidades propias de la población en edad de cursarla fortalecerá la pertinencia de la educación que se oferta en este nivel. El diseño curricular debe considerar que la pertinencia se concreta en niveles que van de lo general a lo particular: a nivel sistémico, de subsistemas y de planteles.

c. Tránsito entre subsistemas y escuelas

La posibilidad de un tránsito fluido entre subsistemas y escuelas resulta indispensable para combatir una de las causas de la deserción en la EMS. La necesidad de cambiar de escuela debe verse como algo que ocurre naturalmente en el sistema educativo. Los jóvenes pueden cambiar de domicilio, mudarse de una ciudad a otra, rectificar el tipo de escuela que creen apropiada o buscar un ambiente escolar distinto, entre otras posibilidades. El sistema educativo debe reconocer esta realidad y no entorpecer indebidamente el tránsito entre planteles. Impedir o dificultar estos cambios no conduce sino a que los jóvenes deserten o que, en el mejor de los casos, terminen su EMS en un plantel que no les resulta conveniente.

Para facilitar el tránsito entre escuelas resulta indispensable el concepto de portabilidad de los estudios. Significa que los jóvenes puedan llevar los grados cursados de una escuela a otra, e implica que las constancias o los certificados parciales de estudios sean reconocidos en las nuevas escuelas de destino de los jóvenes. Este tipo de instrumentos facilitarían a los jóvenes la oportunidad de cambiar de opinión o de dirección en sus vidas. El condicionar el título de bachillerato a que los jóvenes concluyan sus estudios en la institución o modalidad

en la que los iniciaron es un obstáculo innecesario para su desarrollo como individuos.

Además, la portabilidad de los estudios ayudará a prevenir la pérdida de inversiones personales o familiares realizadas con grandes esfuerzos. Este es un problema evitable que puede atenderse a través de la adecuada articulación entre las distintas instancias que intervienen en la oferta educativa.

Este principio se relaciona con el primero —el reconocimiento universal de todos los subsistemas y modalidades del bachillerato— en la medida que una serie de competencias comunes suponen un objetivo básico compartido entre distintos tipos de instituciones de EMS. En reconocimiento de este objetivo compartido, las escuelas tendrían que dar otros pasos para facilitar el tránsito de alumnos de una escuela a otra.

Lo esencial es que los jóvenes encontrarán en las diversas escuelas la posibilidad de formarse conforme a las competencias comunes identificadas para todo el bachillerato. Esto permitirá que los alumnos concluyan el bachillerato en alguna de sus modalidades, independientemente de posibles cambios de domicilio o de preferencias académicas. No habría justificación administrativa para no otorgar equivalencias de estudios que permitieran a los jóvenes transitar entre regiones, subsistemas o planteles, sin más limitación que la disponibilidad de lugares, según las políticas de cada institución.

Es evidente que quienes cambien de institución o modalidad se encontrarán en una situación de desventaja y tendrán que hacer un esfuerzo adicional para ajustarse a las particularidades de su nueva escuela. Sobre todo en el tránsito entre instituciones de bachillerato general y tecnológico, los estudiantes tendrán que pagar ciertos costos. Al sistema educativo le toca darles la oportunidad de continuar sus estudios; a los jóvenes les corresponde trabajar lo necesario para superar las dificultades que entraña un cambio de escuela.

Una de las ventajas de la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad es que se hace posible la portabilidad de los estudios, al tiempo que se preserva la identidad de las instituciones. Por ello no debe esperarse que las instituciones abandonen o modifiquen su vocación para permitir el tránsito. En el país existen distintos subsistemas y modalidades de EMS que responden a diversas filosofías educativas y realidades sociales que no deben ponerse en tela de juicio. Los cambios que se proponen deben tener lugar en el marco de la diversidad.

III. Ejes de la Reforma Integral de la EMS

1. El Marco Curricular Común (MCC)

Cualquier iniciativa de reorientación de la educación media superior debe partir de los avances que han conseguido las distintas modalidades y subsistemas, y aprovechar los aprendizajes que se derivan de las experiencias en otros países, de manera que la EMS en el país se ubique a la vanguardia internacional. El proceso debe buscar los elementos que comparten los distintos subsistemas, reforzando las mejores experiencias y superando aquello que es necesario cambiar. Estos avances, junto con las metas que debe buscar la EMS, corresponden a los principios generales que se describen en la sección anterior de este documento. Las propuestas de reordenamiento de la EMS deben también corresponder plenamente a dichos principios.

Si bien es cierto que durante décadas se estructuraron y consolidaron como opciones alternativas el bachillerato general y el tecnológico, desde hace años ha operado una evolución que acerca a ambas opciones, tanto en México como en el mundo. Por una parte, la mayor parte de las instituciones de educación profesional y tecnológica han reformado sus planes de estudio para que sus estudiantes obtengan el bachillerato. Por otra, las instituciones de bachillerato general que atienden al mayor número de estudiantes incluyen también formación para el trabajo. En el contexto mexicano, incluso el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM actualmente ofrece con carácter opcional la posibilidad de estudiar una carrera técnica.

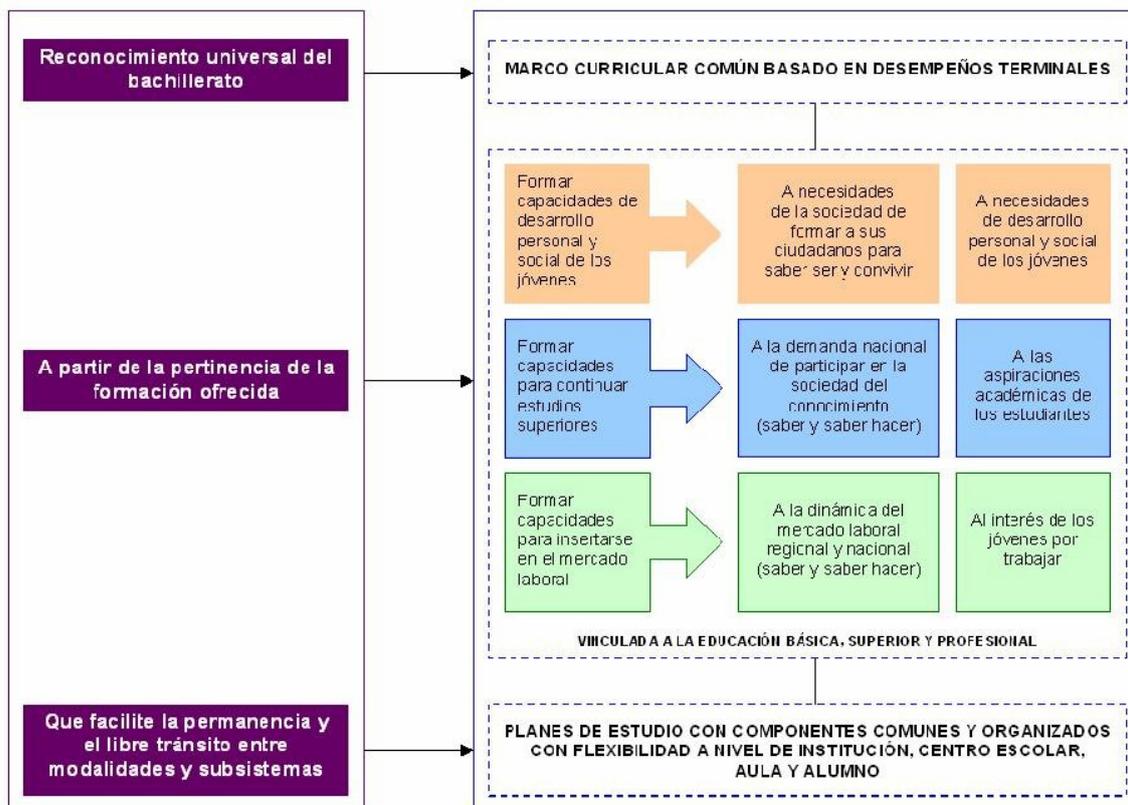
Estos cambios se explican por la creciente necesidad de ofertar a los jóvenes, posibilidades que no tienen por qué ser excluyentes: por un lado, prepararse para su incorporación al trabajo y por otro, ampliar sus conocimientos generales en la perspectiva de continuar estudios superiores.

En el cuadro a continuación se ilustra la manera en la que los principios básicos se articulan con los lineamientos que tendrá la Reforma para responder a los retos de la EMS en México de manera integral:

- El reconocimiento del bachillerato universal se alcanzará mediante un nuevo marco curricular basado en tres tipos de desempeños terminales compartidos. El marco curricular incluye también una serie de componentes comunes a todos los subsistemas y planteles de la EMS.
- La pertinencia de la formación que ofrece la EMS se logrará a partir del enfoque en competencias, mediante el cual se dará atención a necesidades de los estudiantes en los contextos personal, educativo y laboral. De este modo se fortalecerá también la función social del nivel educativo.
- Para facilitar la permanencia de los estudiantes en la EMS y el libre tránsito entre subsistemas, se propiciarán trayectorias educativas flexibles, las cuales se desarrollarán en el marco curricular global.

Diagrama III.1.1

Articulación de los principios básicos con las propuestas para la integración del Sistema Nacional de Bachillerato



Como se puede observar, cada uno de los principios básicos y estrategias están íntimamente relacionados con el resto. 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. Como conjunto, los principios apuntan hacia la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato mediante una Reforma Integral.

a. El Marco Curricular Común basado en desempeños terminales

Existen distintas soluciones posibles al problema de la desarticulación académica de los planes y programas de estudio. Una de ellas es la de establecer los desempeños finales compartidos que el ciclo de bachillerato debería alcanzar en todos los egresados, una segunda la de crear un tronco común idéntico para todas las modalidades y subsistemas, y una tercera es la de definir un conjunto de asignaturas obligatorias.

De estas tres opciones la primera —desempeños finales compartidos— es la más viable y conveniente. Un tronco común no sería adecuado porque obligaría a todas las instituciones a una reestructura que puede ser inviable para su organización y funcionamiento académicos y poco beneficiosa para los objetivos particulares de la formación que ofrece cada institución particular. Como se mencionó en la sección de antecedentes de este documento, diversas instituciones han realizado reformas importantes a sus planes de estudio, tal es el caso de CONALEP y el bachillerato tecnológico, que representan avances considerables en la mejora de la EMS.

Establecer un tronco común significaría anular el esfuerzo realizado, homogeneizando estructuras curriculares en detrimento de la oferta propia de la institución y la necesaria diversidad curricular. Igualmente, la opción de las asignaturas obligatorias afectaría la necesaria flexibilidad de la oferta académica de los planteles, forzándolos a planes de estudio rígidos puesto que si las escuelas estuvieran obligadas a impartir un determinado número de materias, se reduciría el espacio para la oferta propia y las trayectorias optativas de los alumnos.

La opción que mejor unifica y mantiene la diversidad es la de acordar cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. Es lo que constituiría el eje de la identidad de la educación media superior.

Definir el perfil del egresado en términos de desempeños terminales tiene la ventaja de que proporciona el marco común del bachillerato a partir de distintos desarrollos curriculares, sin forzar tronco comunes o asignaturas obligatorias, conciliando los propósitos de alcanzar lo común y al mismo tiempo respetar la necesaria diversidad.

Las instituciones que han realizado reformas recientes, y las que no lo han hecho, tendrían que revisar sus contenidos y asegurar que el perfil del egresado planteado en esta Reforma se cubra con suficiencia, pero no necesariamente tendrían que reestructurar su malla curricular. Los currículos organizados en disciplinas, asignaturas, objetivos de aprendizaje, temarios, módulos, entre otras

posibles unidades de agrupación, serán compatibles con el nuevo enfoque, el cual puede concebirse como una estructura adicional que tiene la capacidad de articular los objetivos de las existentes. No busca reemplazar estos objetivos sino complementarlos al identificar sus puntos en común, orientados a alcanzar los tres principios básicos.

El nuevo enfoque permitirá a la EMS atender sus retos en el marco de las circunstancias del mundo actual, las cuales demandan personas capaces de aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones cada vez más complejas. Es esencial que en este contexto se consideren los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje como aspectos integrales del currículo. Los profesores, sin embargo, no necesariamente tendrán que realizar nuevas tareas. Simplemente cambiará el enfoque de su trabajo, el cual estará orientado a que los estudiantes adquieran ciertos desempeños, sin que ello requiera que cubran nuevos contenidos.

b. Competencias

Para construir este perfil básico nos valemos, fundamentalmente, del término competencias. Este concepto permite superar el hecho de que los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas: objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas, módulos, entre otros. Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitirnos definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; asimismo se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas.

En un documento de la ANUIES se definen las competencias como:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. 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)”.¹⁹

Otra definición que vale la pena traer a colación es la de la OCDE:

¹⁹ Carlos María de Allende y Guillermo Morones Díaz. *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES, 2006, p. 4.

*“Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.*²⁰

Las competencias orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendizaje y a conseguir que paulatinamente el alumno adquiera niveles superiores de desempeño. Esta perspectiva no se refiere únicamente a desempeños manuales, operativos, como algunos de los que serían requeridos en el ámbito de la educación tecnológica. Se incluyen las competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, y las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; las competencias también hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos. Sería de gran estrechez concebir la educación orientada a competencias como una sólo de corte tecnológico²¹.

Por su relevancia en el ámbito pedagógico, nos parece indispensable citar a Perrenoud, para quien la competencia es una *“capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”*, a lo que agrega que:

*“las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”, además de que “el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación”.*²²

Aunque en la formulación de planes de estudio, los conocimientos, habilidades y actitudes se enuncian por separado, el aprendizaje significativo por parte de los alumnos demanda su integración en la solución de situaciones problemáticas. A su vez, el desempeño en situaciones específicas, reales o hipotéticas, exige la movilización integrada de lo que se aprende en la escuela. Podría decirse que el uso del concepto competencias, proveniente de la educación tecnológica, se encontró con un medio educativo fértil como resultado de la creciente influencia del constructivismo en la educación general. El enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo

²⁰ DeSeCo. *The definition and selection of key competencies Executive Summary*. OCDE, 2005, p.4.

²¹ Aristóteles clasifica los saberes en teóricos, prácticos, y poéticos o productivos. El objeto de los primeros es la verdad, el de los segundos es determinar la acción encaminada a un fin y el de los terceros es la producción exterior de un objeto. Es obvio que los tres tipos de saberes exigen competencias: para reflexionar y expresar, para orientar la práctica, para producir.

²² Philippe Perrenoud. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula No. 196, 2004, p. 15.

propósito en un determinado contexto. Los planes de estudio que adopten el enfoque en competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes.

Un planteamiento de esta naturaleza es sumamente proclive a desarrollarse en el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza, que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo.

En el tradicional enfoque conductista se concibe que el conocimiento viene de fuera, que el experto lo transfiere al aprendiz. Ahora sabemos que en el proceso de aprender, las personas construyen sus propias representaciones simbólicas de los conocimientos. Que el aprendizaje significa la reorganización de estructuras cognitivas, proceso enriquecido por la demanda de tareas diversas y las experiencias educativas.

Para el enfoque de competencias, como para el constructivismo, es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados. En todo caso, la sociedad contemporánea se caracteriza, entre otras cosas, por el cúmulo de información creciente y disponible en diversos medios. Los estudiantes eficaces deberán ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos.

En ese sentido, el enfoque de competencias, amarrado al constructivismo, puede enriquecer la calidad de la educación al engarzar los propósitos educativos con los métodos para alcanzarlos.

Si bien es cierto que la incorporación del término competencias al campo de la educación tiene su primera expresión en la formación profesional y tecnológica, su utilización se ha extendido a la educación en general, particularmente a la educación básica. Este es el caso de la Comisión Europea que concibió la necesidad de identificar las competencias que todos los ciudadanos europeos deben alcanzar al concluir la educación básica, independientemente del país en el que estudien. En este sentido, los europeos hablan de competencias clave, que son las indispensables para todos y todas. Esto no significa, sin embargo, que todas las escuelas de Europa sigan los mismos planes de estudio; el enfoque en competencias ha logrado la definición de un marco en el que los desempeños finales son compartidos, pero existe una gran diversidad de maneras de alcanzarlos.

En ese contexto se explica que en 2006 el sistema educativo francés haya definido un conjunto de competencias que la educación básica debe permitir alcanzar, sumándose a Portugal, Bélgica y Reino Unido. Poco a poco, los

diferentes países discuten la incorporación de este tipo de definiciones en sus sistemas educativos²³.

En el cuadro 6.2 se aprecian los distintos usos del término competencias en el sistema educativo de la Unión Europea. La educación básica sirve como espacio para el desarrollo de “competencias clave”, las cuales son las que cada país considera que deben compartir todos sus ciudadanos. Además de las competencias clave, en la EMS existe otro grupo de competencias a desarrollar y que adopta distintos matices en cada país.

En la educación superior, a partir de la Declaración de Bolonia de 1999, que busca hacer converger los distintos sistemas de este nivel en Europa, se han desarrollado diversas iniciativas para definir las competencias que deben lograr los egresados de las distintas carreras universitarias. Todas estas iniciativas insisten en que no se debe estandarizar ni uniformar la educación, sino que se deben diseñar estrategias para que los distintos sistemas educativos sean compatibles.

Una de estas estrategias es en enfoque en competencias. Los países de la Unión Europea han desarrollado un marco curricular para la educación superior con base en dos tipos de competencias genéricas, clave o transversales a todas las carreras (instrumentales, personales y sistémicas) y específicas de cada carrera (disciplinares o académicas y profesionales).

²³ *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Eurydice, 2002.

Cuadro III.1.1
Uso del término competencias en la Unión Europea

Nivel educativo	Denominación	Población	Categorías
Educación básica (obligatoria)	Competencias clave	Todos los ciudadanos deben alcanzarlas	Definidas de acuerdo al país
Educación media superior	Competencias clave, aprendizajes esenciales, estudios fundamentales, objetivos centrales	Los egresados de la educación media superior	Definidas de acuerdo al país
Educación superior	Competencias genéricas	Todos los egresados de educación superior	Instrumentales Personales Sistémicas
	Competencias específicas	Los egresados de cada carrera	Disciplinares (académicas) Profesionales

Fuente: *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Eurydice, 2002.

Por su parte, la OCDE lanzó un proyecto (DeSeCo) para analizar cuáles son las competencias clave con que deben contar las personas en el mundo contemporáneo. Luego de estudiar y consultar ampliamente a distintos sectores ha definido tres categorías en torno a las que se agrupan las competencias clave²⁴:

- Interacción en grupos heterogéneos (capacidad para resolver conflictos, cooperar, relacionarse armónicamente)
- Actuación autónoma (capacidad de definir un proyecto de vida, autorregulación, disposición a demandar derechos e intereses propios, participación política)
- Uso interactivo de herramientas (capacidad de usar interactivamente lenguajes, símbolos y textos; conocimiento e información; y tecnología)²⁵.

En nuestro país, algunas instituciones de educación media superior ya han comenzado a estructurar sus planes de estudio, o parte de ellos, en términos de

²⁴ *Definition and selection of key competencies. Executive summary*. OCDE, 2005.

²⁵ La OCDE ha señalado que hasta ahora la evaluación de competencias realizada por el organismo se ha centrado exclusivamente en aspectos de esta categoría, a través de PISA. Plantea, sin embargo, que debe preverse la incorporación de las otras categorías en evaluaciones futuras.

competencias. Recientemente, la reforma de la educación preescolar definió las 50 competencias que los niños y niñas que concluyen este nivel educativo deben alcanzar. Asimismo, un número creciente de programas universitarios de estudios se encuentra organizado en términos de competencias. Este contexto justifica de manera suficiente que la articulación académica de la educación media superior en México introduzca el concepto de las competencias.

Se trata de definir aquellos desempeños terminales que el egresado del bachillerato debe alcanzar, mediante la existencia de distintos planes de estudio con un MCC, delimitado por tres conjuntos de competencias y conocimientos a desarrollar:

- Competencias genéricas
- Competencias y conocimientos disciplinares
- Competencias profesionales

Las dos últimas pueden ser básicas o extendidas según el grado de complejidad.

Competencias genéricas

Entendemos las competencias genéricas como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave.

Otra de las características de las competencias genéricas es que son transversales: no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios.

Además, las competencias genéricas son transferibles, en tanto que refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares.

Diagrama III.1..2

Características de las competencias genéricas

Competencias Genéricas

Clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.

Transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.

Transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

Algunos se han referido a las competencias genéricas como básicas o fundamentales. Estos términos, sin embargo, no son del todo precisos, ya que sugieren que son categorías simples y la base sobre la que se construyen otras competencias, como las competencias disciplinares. Este no es el caso, ya que las competencias genéricas se tejen junto con las competencias disciplinares y, en su caso, las profesionales. No son anteriores ni más simples que otros tipos de competencias.

Las reformas recientes en distintos subsistemas de la EMS en México prestan especial atención al desarrollo de las competencias genéricas, o sus equivalentes. Los módulos de formación básica en el bachillerato tecnológico y el bachillerato general, los módulos integradores del CONALEP y los núcleos de conocimiento y formación básicos en el bachillerato de la UNAM están todos orientados al desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos genéricos que contribuyen al crecimiento personal de los estudiantes y tienen aplicaciones a lo largo de la vida.

A manera de ejemplo podríamos mencionar algunas de las competencias formuladas en distintas instituciones en México y otros países que en nuestra definición quedarían incluidas en la categoría de competencias genéricas:

Cuadro III.1.2

Ejemplos de competencias de acuerdo a distintas instituciones y países

Competencias	Institución y país
<ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas, comunicación, participación, tecnologías de la información y comunicación, ética 	<ul style="list-style-type: none"> Bachillerato tecnológico (Reforma de planes de estudio 2004), México
<ul style="list-style-type: none"> Habilidades del pensamiento, metodología, valores, educación ambiental, derechos humanos, calidad 	<ul style="list-style-type: none"> Dirección general de bachillerato, SEP, México
<ul style="list-style-type: none"> Comunicar y trabajar en equipo, lo que supone saber escuchar, valorar los puntos de vista, negociar, buscar consenso, cumplir las reglas del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Le socle commun des connaissances et des compétences</i>. Consejo de educación, Francia
<ul style="list-style-type: none"> Localizar información, analizarla y organizarla a fin de seleccionar lo que se requiere y presentarlo de forma efectiva; y evaluar tanto la información como las fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> Educación básica de Australia
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación, aplicación numérica, tecnologías de la información, trabajo en equipo, aprender a aprender, resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Competencias clave de la educación media superior (<i>upper secondary</i>) en Inglaterra
<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje autónomo, capacidad de autoevaluación, toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> Proyecto Tuning para las universidades de la Unión Europea

Las competencias en este cuadro no se refieren a disciplinas específicas, sino a aspectos formativos más amplios, como la capacidad de aprender a lo largo de la vida, trabajar y relacionarse con otras personas, resolver problemas, procesar información y otros relativos a la capacidad para desenvolverse exitosamente en la vida adulta.

Eso no significa, sin embargo, que se desarrollen en contextos ajenos a las disciplinas. Por ejemplo, las competencias genéricas relativas a “Localizar información, analizarla y organizarla a fin de seleccionar lo que se requiere y presentarlo de forma efectiva”, se desarrollan en asignaturas de español, en las que los estudiantes se exponen a técnicas de investigación y de comunicación lingüística; en asignaturas de matemáticas, que les dan las herramientas para interpretar y expresar cierto tipo de información, como gráficas, porcentajes y ecuaciones; en asignaturas de ciencias sociales, que les dan instrumentos para aproximarse a fenómenos sociales, culturales y políticos; y en las ciencias naturales, que están relacionadas con ciertas metodologías y estructuras mentales para comprender fenómenos del mundo natural.

El ejercicio de identificar cómo los conocimientos y habilidades relativos a una competencia genérica se desarrollan en las distintas disciplinas, asignaturas o temarios puede realizarse para todas estas competencias. Estos ejercicios demuestran el carácter transversal y transferible de las competencias genéricas, así como el hecho de que el enfoque en competencias no pretende sustituir la organización de los planes de estudio actuales. Se busca más bien definir con claridad las finalidades que comparten los distintos subsistemas y escuelas, de manera que su enfoque último sea que sus estudiantes puedan movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos complejos, como los que caracterizan a los ámbitos personales, sociales y laborales del mundo actual.

En este sentido, la participación de los docentes será indispensable y supondrá un enfoque de la enseñanza que en todo momento tenga presente la formación integral del individuo. Los maestros deberán contribuir a que los estudiantes identifiquen las conexiones entre sus estudios y situaciones de la vida real, o dicho de otro modo, a contextualizar las competencias. Adicionalmente deberán facilitar la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, lo cual supone que comprendan la estructura del conocimiento y puedan así transferirlo a contextos diversos en la forma de competencias.

A la fecha de publicación de este documento, se han logrado avances importantes en la construcción de las competencias genéricas, como se ilustra en el Anexo.

Competencias y conocimientos disciplinares

Existe una discusión en el ámbito educativo que no debe omitirse en esta Reforma sobre hasta qué punto el enfoque de competencias puede sustituir la organización tradicional del saber disciplinario. Como se ha demostrado en la discusión de las competencias genéricas, una competencia podría requerir movilizar ciertos conocimientos y procedimientos proporcionados por una o varias disciplinas. En ello radica precisamente la complejidad y riqueza de una competencia, en su carácter integrador.

De la misma manera, un cierto conocimiento puede ser requerido para desempeñarse adecuadamente en situaciones de distinto orden. Así pues, las competencias y los conocimientos que aportan las disciplinas están relacionados. Las competencias se caracterizan por demandar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de un problema teórico o práctico. Las competencias requieren para su realización de los conocimientos, pero no se limitan a ellos. En ese sentido, su formulación es general aunque puedan plantearse en niveles de concreción: una competencia de complejidad superior puede descomponerse en competencias más sencillas.

Como se ha comentado, la Reforma que se propone no busca eliminar la organización disciplinar del conocimiento, sino especificarla y complementarla. Por ello se han tomado en cuenta las opciones adoptadas por las administraciones educativas en otros países que han resuelto combinar el enfoque de competencias con el establecimiento de núcleos de conocimiento básicos. Este es el caso de Francia y Bélgica, por ejemplo. Por esta razón, hablamos de competencias y

conocimientos disciplinares, aunque en última instancia las primeras incluyen a los segundos.

Habría que señalar que la UNAM ha realizado un ejercicio que podría contribuir a identificar los conocimientos básicos que debería aportar el bachillerato. El Consejo Académico de la UNAM aprobó un Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos (NCFB) que definen como:

- “El conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe poseer el estudiante al finalizar sus estudios en cualquiera de los subsistemas del bachillerato de la UNAM”.
- “Los contenidos del NCFB se refieren a conocimientos, habilidades, valores y actitudes expresados en términos de desempeños terminales del estudiante”.
- Además se señala que “no constituyen programas de estudios, ni los desempeños objetivos, temas o unidades programáticos. Su organización no indica necesariamente una secuencia didáctica específica y su desarrollo no depende de un enfoque o corriente pedagógica particular”.

Estos conocimientos han sido clasificados en básicos y propedéuticos. Los primeros son prescriptivos para todos los alumnos de bachillerato de la UNAM, los segundos son aquellos que profundizan el conocimiento con la perspectiva de fortalecer capacidades de los alumnos que aspiran a ciertas carreras. Los siguientes son algunos ejemplos de estas formulaciones:

Cuadro III.1.3

Ejemplos de conocimientos básicos y propedéuticos para el bachillerato de la UNAM

Disciplina	Conocimiento básico	Conocimiento propedéutico
Biología	Reconoce la estructura y funciones de proteínas, carbohidratos, lípidos, ácidos nucleicos, vitaminas y agua	A partir de sus conocimientos relativos a las propiedades químicas de los grupos funcionales, analiza la participación de los carbohidratos, los lípidos, las proteínas, los ácidos nucleicos y las vitaminas en la estructura y el funcionamiento celular
Filosofía	Comprende la noción de falacia, conoce sus diferentes clases y las identifica	No se requieren
Matemáticas	Realiza la conversión de notación científica a notación ordinaria y viceversa	Obtiene las derivadas sucesivas de una función

Fuente: *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM*. México: UNAM, 2001.

Esta forma de enunciar los conocimientos básicos trasciende los tradicionales temarios y, sin ser competencias generales de las disciplinas se acercan bastante al lenguaje de las competencias, al plantearse como desempeños finales. Las competencias pueden formularse en niveles de concreción diferentes, desde un planteamiento general hasta elaboraciones más específicas. La propuesta de Reforma considera la necesidad de incorporar en los planes de estudio una serie de competencias disciplinares con el objeto de que los profesores orienten su trabajo al logro de ciertos desempeños mediante la integración del conocimiento adquirido.

Es de suma importancia mostrar aquí el trabajo realizado por Bélgica (comunidad francesa) que ha definido las competencias para su sistema educativo. En el siguiente cuadro y en calidad de ejemplo se muestra una de las competencias disciplinares de corte más global que deben adquirirse en la formación matemática.

Cuadro III.1.4

Ejemplo de competencia general de la formación matemática

Resolver, razonar y argumentar

Resolver, razonar y argumentar, significa determinar los pasos y las operaciones que hay que efectuar para llegar a una solución justificando todas las etapas del proceso, oralmente y por escrito.

- Plantear una situación en términos de conceptos matemáticos (tamaño, figura, medida, operaciones sobre los números).
- Manipular objetos diversos (tablas, figuras, sólidos, instrumentos de medidas, calculadoras).
- Utilizar esquemas, dibujos, tablas, gráficos cuando son pertinentes.
- Estimar resultados y verificar su plausibilidad.
- Exponer y comparar sus argumentos y métodos; confrontar sus resultados con los otros y con la estimación previa.
- Desagregar un problema, convertir un enunciado en una expresión matemática.
- Investigar ejemplos para ilustrar una propiedad o una excepción a la regla para probar que un enunciado es falso.
- Expresarse en un lenguaje claro y preciso; citar el enunciado que se utiliza para argumentar; dominar el simbolismo matemático usual, el vocabulario y los aspectos necesarios para describir las etapas de un procedimiento o de la solución en general.
- Distinguir "aquello de lo que se está seguro" de "lo que hay que justificar".
- Presentar estrategias que conducen a una solución.

Fuente: Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique:
www.enseignement.be/gen/syst/documentation/soclesmenu.asp

A su vez, la formación matemática, según el modelo belga, exige el cumplimiento de una serie de desempeños más particulares, como por ejemplo:

Cuadro III.1.5

Competencias específicas de la formación matemática

Ejemplos del sistema educativo de Bélgica

- Interpretar una tabla de números, gráficos y diagramas.
- Representar datos, mediante gráficos y diagramas.
- Calcular frecuencias, media aritmética, la extensión de un conjunto de datos discretos.
- En una situación simple y concreta estimar la probabilidad de un acontecimiento.

Fuente: Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique:
www.enseignement.be/gen/syst/documentation/soclesmenu.asp

Además, se ha definido para cada competencia disciplinar específica, si ésta debe ser cubierta en algún nivel educativo particular o si deberá continuar desarrollándose en los siguientes.

Como se puede ver, el nivel de concreción de las competencias específicas es similar en algunas disciplinas al que acordó la UNAM con su NCFB. También en algunas de las disciplinas, la UNAM formula competencias que bien pueden ubicarse en un nivel de generalidad considerable:

- “Manifiesta una actitud crítica y reflexiva frente a los alcances y las limitaciones del conocimiento científico”.
- “Argumenta sus juicios de valor”.
- “Emplea diversas formas para organizar y representar datos (tablas, gráficas, diagramas, etc.)”.

Tomando como base las experiencias internacionales y nacionales, tenemos elementos suficientes para formular las competencias y conocimientos disciplinares que deben alcanzar los estudiantes al concluir la educación media superior, en cualquiera de sus subsistemas y modalidades. Es importante, sin embargo, que en este esfuerzo se reconozca la necesidad de acotar con precisión y formular con claridad aquello que se consideren bases fundamentales, evitando listas interminables de competencias y conocimientos disciplinares que inhiban la pluralidad de modelos educativos. Las competencias, por su naturaleza, suponen un concepto de lo global.

Los casos citados reconocen que las disciplinas son categorías que cargan con importantes aprendizajes históricos, los cuales se definen en un marco de rigor metodológico. La estructura de las disciplinas está en el centro del aprendizaje académico que debe ser aprovechado para seguir construyendo esos y otros tipos de aprendizajes. La definición de competencias disciplinares implica hacer justamente eso. Significa expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual.

Como se mencionó arriba hay dos niveles de complejidad para las competencias disciplinares: básico y extendido. El núcleo básico estaría compuesto por los conocimientos que todos los alumnos, independientemente de su futura trayectoria académica o profesional, tendrían que dominar. Las competencias extendidas implicarían niveles de complejidad deseables para quienes optaran por una determinada disciplina o campo laboral. Por ejemplo, todos los alumnos que concluyen el bachillerato tendrían que ser capaces de comprender el concepto de lugar geométrico pero quienes optaran por una carrera de Humanidades no requerirían saber determinar si una función es creciente o decreciente por medio de su derivada.

Es decir, las competencias extendidas tienen una clara función propedéutica; son pertinentes en la medida que preparan a los alumnos para la educación superior.

Desde esta perspectiva, será conveniente que en los trabajos para la construcción del SNB se defina un conjunto acotado de competencias disciplinares básicas que es deseable que adquieran todos los egresados de la EMS en México. Los distintos subsistemas podrán formular competencias disciplinares extendidas que respondan a sus objetivos particulares.

La definición de las competencias disciplinares básicas es un trabajo delicado ya que el producto final debe definir una base común a las distintas opciones de la EMS a la vez que respetar sus estructuras curriculares, y no poner restricciones a su desarrollo según su filosofía educativa y las necesidades y expectativas de sus estudiantes. Sin embargo, se trata también de un proceso indispensable para consolidar y dar coherencia al MCC del SNB.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales son aquellas que se refieren a un campo del quehacer laboral. Se trata del uso particular del enfoque de competencias aplicado al campo profesional. Las competencias profesionales se han utilizado para distintos fines en diversos países y contextos. En el cuadro a continuación se muestran distintas definiciones de competencias profesionales que comparten la noción de las competencias laborales como desempeños relevantes en contextos específicos.

Cabe destacar que el rubro de las competencias profesionales es el de mayor desarrollo en nuestro país, debido en gran medida a la experiencia del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) y, posteriormente, a su aplicación en la formación para el trabajo. Debe decirse que incluso en este terreno México ha sido un referente internacional importante.

Cuadro III.1.6

Algunas definiciones de competencia profesional

CONOCER (1) (México): Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.

INEM (2) (España): Las Competencias Profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.

POLFORM/OIT (3): La Competencia Profesional es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. Cabe mencionar que la OIT ha definido el concepto de “Competencia Profesional” como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello (4).

En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

Provincia de Québec: Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.

Consejo Federal de Cultura y Educación (Argentina): Las competencias son un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.

AUSTRALIA (5). La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Este, ha sido llamado un enfoque holístico en la medida que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

ALEMANIA (6): Posee Competencia Profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado/a para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

National Council for Vocational Qualifications (NCVQ): En el sistema inglés, más que encontrar una definición de Competencia Profesional, el concepto se encuentra latente en la estructura del sistema normalizado.

La Competencia Profesional se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos.

(1) *La normalización y certificación de Competencia Profesional: Medio para incrementar la productividad de las empresas.* México: CONOCER, 1997.

(2) *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional.* Subdirección general de gestión de formación ocupacional. Madrid: INEM, 1995.

(3) María Angélica Ducci. “El enfoque de Competencia Profesional en la perspectiva internacional”. En: *Formación basada en Competencia Profesional.* Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997.

(4) *Formación profesional. Glosario de términos escogidos.* Ginebra: OIT, 1993.

(5) Andrew Gonczi y James Athanasou. *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia.* México: Ed. Limusa, 1996.

La educación profesional basada en normas de competencia tiene ya una larga trayectoria en nuestro país. Sin duda, tanto el CONALEP como el bachillerato tecnológico ofrecen importantes experiencias que podrían hacerse extensivas a todas aquellas modalidades y subsistemas que ofertan formación para el trabajo. Aunque más reciente, la experiencia del Colegio de Bachilleres es igualmente interesante al haber adoptado las Normas Técnicas de Competencia Laboral de Conocer en el diseño de su oferta de formación. El Colegio de Bachilleres México ha dado un paso más al establecer un convenio con los CECATIS para que estos provean a los bachilleres los módulos de formación basados en competencias laborales.

Es deseable que la formación basada en competencias profesionales se vincule con las Normas Técnicas de Competencia Laboral. La ventaja de este esquema consiste en que dichas normas proporcionan un referente valioso para la formación pertinente. La inserción de los jóvenes en el mercado laboral se facilita en la medida en que la oferta formativa esté orientada por el mundo del trabajo. El sistema de normas laborales permite que las instituciones educativas reconozcan los criterios de desempeño que favorecen en un tiempo y lugar específico la inserción exitosa en el mercado laboral.

Por otra parte, si las instituciones preparan a sus alumnos en términos del sistema de normas, su evaluación y certificación serán un proceso natural, derivado de la formación recibida en la escuela. La evaluación y certificación de las competencias profesionales permite al joven que busca empleo comprobar lo que sabe hacer y no sólo las horas de formación y el nombre de los cursos en los que estuvo matriculado. Con ello, los alumnos estarán en mejores condiciones para buscar trabajo, si así lo requieren. Tal y como señala el CONALEP:

“Los candidatos evaluados que obtienen como resultado ser competentes obtendrán un certificado de competencia laboral, el cual es un aval de sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes con validez nacional que es otorgado por un organismo certificador reconocido por el CONOCER”.²⁶

El propósito de vincular la formación profesional con las Normas Técnicas de Competencia Laboral es elevar el nivel de empleabilidad de los egresados.

Existen propósitos adicionales de carácter emocional y social. Al otorgar un diploma que acredite a los estudiantes sus competencias profesionales, se puede contribuir a elevar su autoestima y a que reconozcan el valor de sus estudios, lo cual, por su parte, los alentará a que perseveren en sus estudios. En un contexto más amplio, los diplomas contribuyen al reconocimiento social de los estudios.

Cabe señalar que la Reforma debe permitir niveles de dominio diferente de las competencias profesionales, de acuerdo al subsistema en que se estudia. El grado de complejidad depende de si los alumnos se encuentran cursando el bachillerato general o el tecnológico/ profesional. En el siguiente cuadro se muestra la composición del componente de capacitación para el trabajo de una de las opciones técnicas del Colegio de Bachilleres y su similar en el CCH de la UNAM.

²⁶ http://conalep.infotec.com.mx/wb2/Conalep/Cona_Beneficios_de_la_Certificacion_en_Compentencia

Sin duda, estas dos formaciones tienen competencias referidas a la administración general. En todo caso, la Reforma debe poder establecer las competencias mínimas que este componente de los estudios del bachiller debe poder adquirir.

Por otra parte, el bachillerato tecnológico y el CONALEP ofrecen una titulación en Administración que incluye algunas competencias básicas que se imparten a nivel básico en el bachillerato general pero que se extienden con amplitud en la educación tecnológica y profesional, alcanzando una mayor complejidad.

Cuadro III.1.7

Tiempo dedicado a especialidades similares en distintas opciones de bachillerato

Técnico en Administración de Recursos Humanos		Técnico Bachiller en Administración	
Colegio de Bachilleres	500 horas	Bachillerato tecnológico SEP	1200 horas
Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM	2 semestres más 240 horas prácticas	CONALEP	1260 horas

Fuentes: Cálculos con base en los planes de estudio.

c. Un Marco Curricular Común que integra la diversidad

En resumen, el Sistema Nacional de Bachillerato se desarrollará con base en tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Las dos últimas se dividen en básicas y extendidas.

Cuadro III.1.8

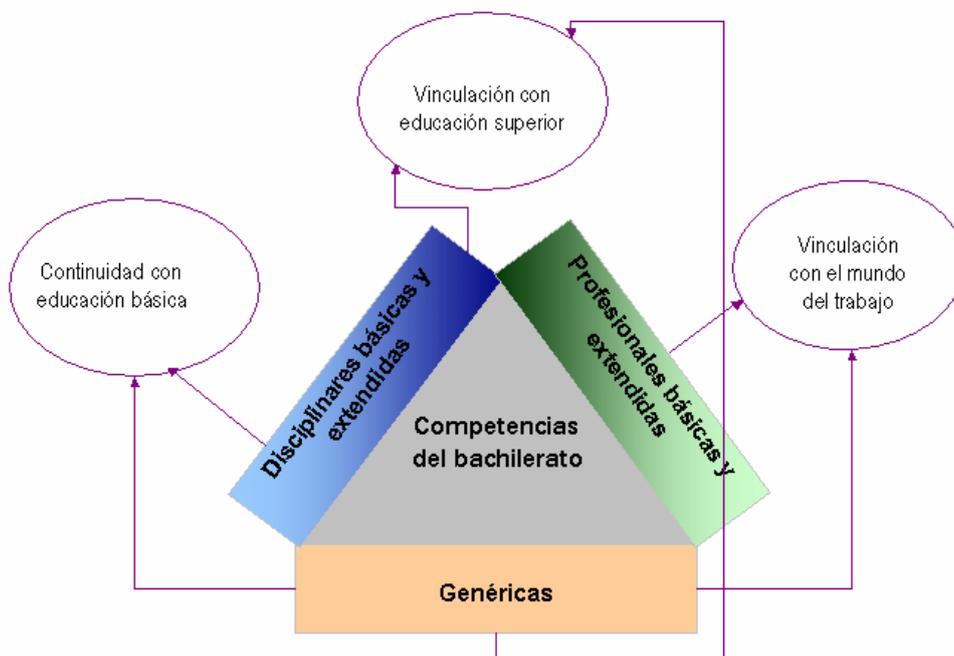
Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato

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

Como se ilustra en el esquema a continuación, las competencias genéricas y las disciplinares básicas representan la continuidad con la educación básica al preparar a los jóvenes para afrontar su vida personal en relación con el medio social y físico que los rodea; las disciplinares extendidas capacitan a los jóvenes para cumplir requisitos demandados por la educación superior en ciertas ramas del saber; y las profesionales, básicas y extendidas, preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito. Como espacio para el desarrollo de estas competencias, la EMS será el engrane que articule un sistema educativo coherente.

Diagrama III.1.3

MARCO CURRICULAR COMÚN



De esta manera, el MCC responde a la triple necesidad a la educación media: ser el vínculo entre la educación básica y la educación superior, dar elementos relevantes para que quienes la cursan puedan desempeñarse como ciudadanos y, en su caso, en la educación superior, y responder a la necesidad de una buena parte de los estudiantes de prepararse para el mundo laboral.

Con ello también se resuelve una tensión hasta ahora no resuelta entre dos tipos de bachillerato: mientras que el bachillerato general, para lograr sus objetivos formativos, tiende a enfatizar las competencias disciplinares extendidas, las cuales son una versión más compleja de las competencias disciplinares básicas, el bachillerato tecnológico, para lograr los suyos, apela a las competencias profesionales extendidas, entendidas como un paso adelante en términos de complejidad de las competencias profesionales básicas. En el primer caso, las competencias se definen a partir de un modelo de persona a formar, en el segundo caso, las competencias están vinculadas a las necesidades del mercado de trabajo.

La Reforma permite hablar de un sólo bachillerato, de ahí su connotación universal, con lo que pierde sentido enfatizar las diferencias entre bachillerato general, tecnológico y profesional. Aunque estas denominaciones no desaparezcan, su función única es la de hacer referencia a las opciones de salida de los egresados.

d. Un Marco Curricular Común que promueve la flexibilidad

La educación media superior está transformándose en todo el mundo y México forma parte de ese proceso. Los cambios en Europa y América Latina tienden a establecer propósitos comunes del bachillerato, dejando lugar para las competencias genéricas, el conocimiento disciplinar y la formación profesional. La actual Reforma nos coloca en el rumbo de cambios que ya están teniendo lugar también en nuestro país. Las reformas de la UNAM, de la Dirección General de Bachillerato de la SEP, del bachillerato tecnológico y del CONALEP se ubican completamente en esta línea. El MCC dará cauce a estos esfuerzos en una dirección unificada. Se trata de ordenar y dar sentido a todas estas iniciativas articulándolas con el propósito compartido de fortalecer el Sistema Nacional de Bachillerato.

El esquema 6.3, titulado Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato, resume los cambios que se realizarán en la EMS mediante la Reforma Integral. En el esquema se muestran las combinaciones posibles de los tres componentes del MCC. Como se puede ver, en todas las modalidades y subsistemas se deberán cubrir las competencias genéricas y las disciplinares básicas. El cambio principal que implica el nuevo marco curricular es que estas competencias serán idénticas para todos los subsistemas y planteles de la EMS en el país; es a partir de ellas que se definirá el perfil universal del bachiller. Por su parte, las competencias disciplinares extendidas y las profesionales, básicas y extendidas, dependerán de la especificidad de cada subsistema.

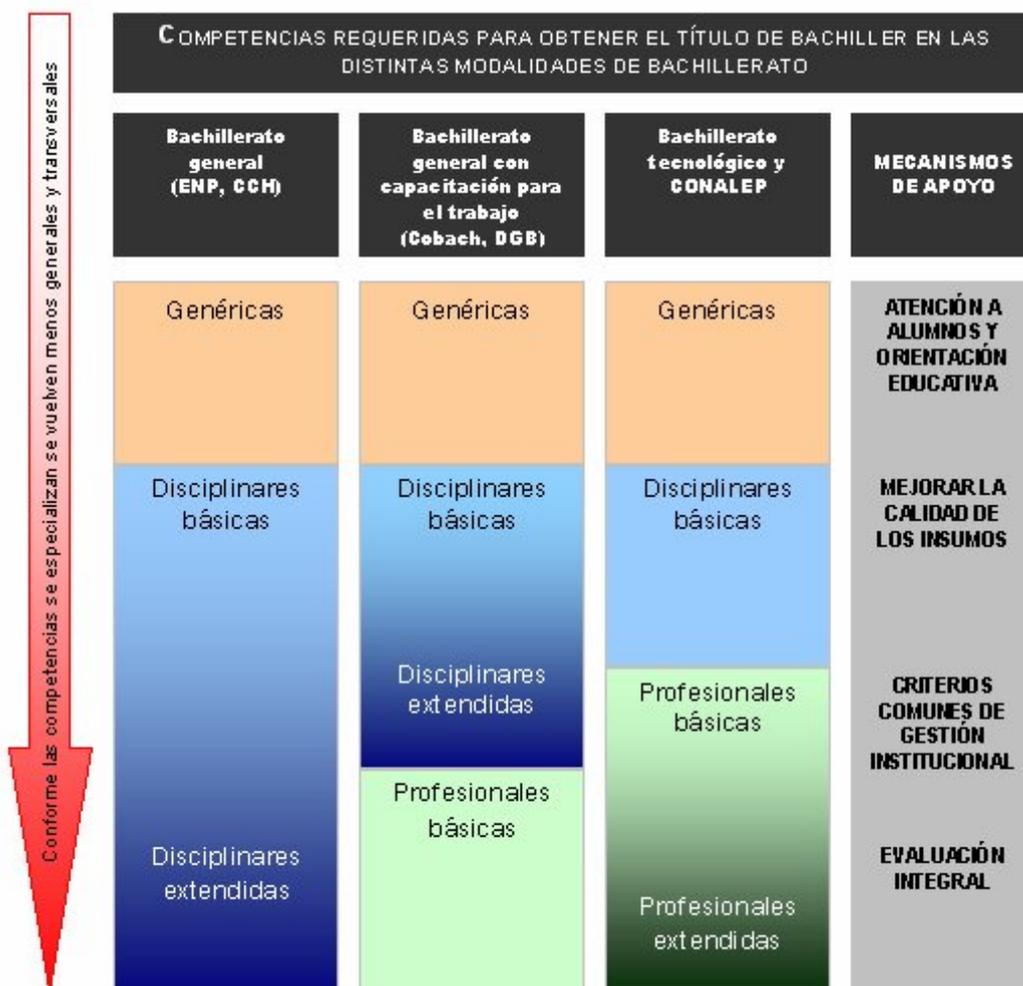
Este diagrama se deriva del diagrama 6.1, Articulación de los principios básicos con las propuestas para la integración del Sistema Nacional de Bachillerato que se presenta al inicio de este capítulo. Ambos diagramas ilustran como las competencias genéricas, disciplinares y profesionales serán el fundamento de un marco curricular flexible, común a todas las opciones de la EMS.

Las primeras tres columnas del esquema Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato se basan, de manera general, en la estructura de los programas académicos existentes en los distintos subsistemas. Reconocen que todos tienen un componente de formación básica o fundamental y otros que atienden distintas disciplinas académicas y de formación para el trabajo. Ya que actualmente no todos los componentes de los programas comparten el enfoque en competencias y no se han desarrollado a partir de una visión integral que contemple la totalidad de la EMS, las columnas no representan la realidad actual. Señalan, sin embargo, la dirección en la que se debe caminar: el punto de partida para que se instrumente la Reforma será la definición de las competencias correspondientes a cada campo.

La cuarta columna expresa que todas las instituciones deberán contar también con servicios de atención y orientación educativa para los alumnos, con criterios comunes de gestión institucional y con normas de evaluación transparentes. Entre estos servicios destacan los de tutorías a los estudiantes como herramienta para fortalecer su formación integral. Estos puntos se desarrollarán en el siguiente capítulo.

Diagrama III.1.4

Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato



En la primera columna se muestra la opción del bachillerato general sin componente de formación profesional. En este caso, en el que se encuentran el CCH y la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, así como otras escuelas preuniversitarias. Son dos los componentes del MCC los que conforman la estructura: las competencias genéricas y las disciplinares (básicas y extendidas).

La segunda columna la integran el bachillerato general que sí cuenta en su estructura con el componente de formación profesional, como es el caso de las escuelas incorporadas a la Dirección General de Bachillerato y los Colegios de Bachilleres. Aquí se comparten las competencias genéricas, las disciplinares (básicas y extendidas) y las profesionales básicas. En estos bachilleratos se busca que los alumnos egresen con unas capacidades básicas para incorporarse al mercado de trabajo, si así lo desean.

En la tercera columna se ubica lo que es actualmente el bachillerato tecnológico y el CONALEP. En este caso, tienen un peso importante las competencias profesionales extendidas que proporcionan a los egresados una calificación de nivel técnico que eventualmente puede ser certificada.

Cada columna de este esquema representa la respuesta a necesidades y preferencias distintas de los jóvenes. En su dimensión horizontal se observa la identidad que tendrá el bachillerato en torno al MCC. Se ve con claridad que, independientemente de la institución en la que estudien, los jóvenes compartirán una formación de base muy importante.

La flecha indica que, como es de esperarse, las competencias que más se comparten son las más generales y básicas, así como las que más tienden a la transversalidad. En la medida que el conocimiento se especializa, se vuelve menos general y transversal.

En el diagrama a continuación, se representa el MCC de otro modo, de manera que sea evidente cómo se define a partir de la vinculación de las disciplinas y sus respectivas competencias, y los ejes transversales, los cuales se refieren a las competencias genéricas. Expresa también la necesidad de contar con los mecanismos de apoyo como condición para lograr los propósitos de la EMS.

El diagrama permite apreciar que las competencias genéricas y las disciplinares básicas se desarrollan en el mismo contexto y de manera simultánea. Las competencias genéricas se valen de los aprendizajes que se tienen lugar en las distintas disciplinas. Por su parte, el aprendizaje de las disciplinas se fortalece mediante las competencias genéricas, por su carácter transferible. Estos dos tipos de competencias están profundamente ligados y difícilmente pueden adquirirse en contextos aislados.

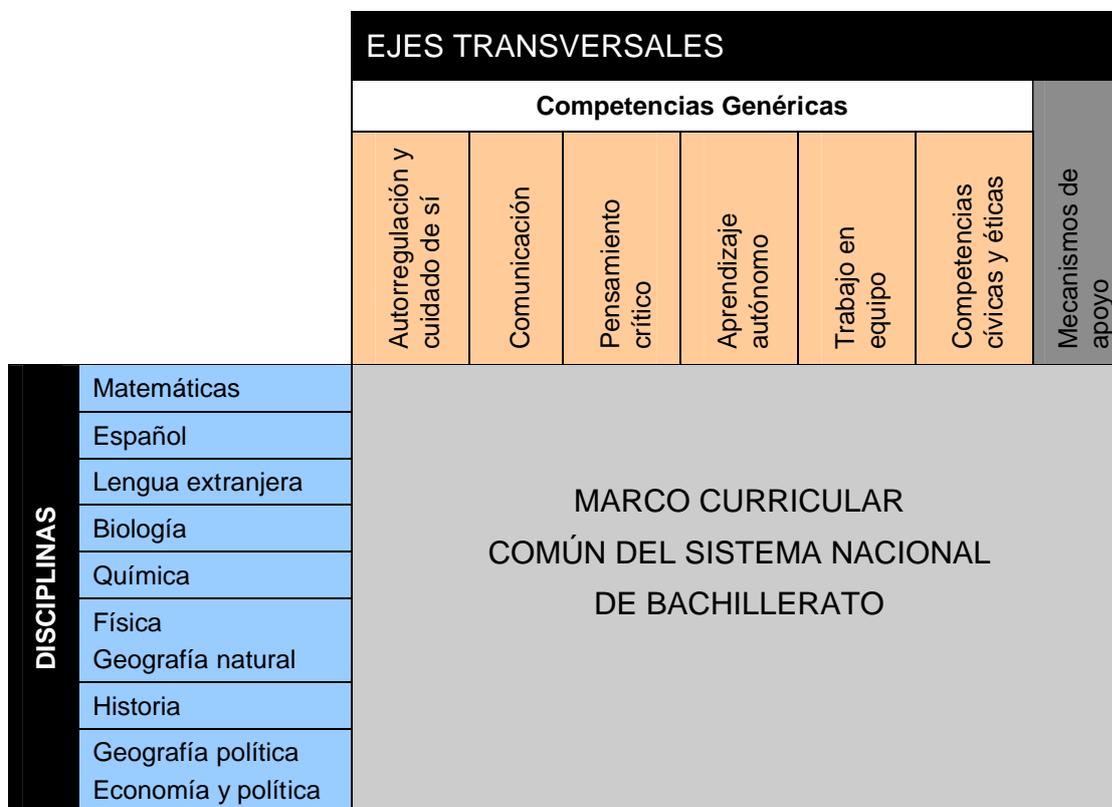
Los mecanismos de apoyo, por su parte, prestan atención a las características de la población en edad de cursar la EMS y contribuyen a que el ambiente escolar sea el propicio para que los estudiantes desarrollen las competencias.

Las disciplinas en el diagrama son aquellas representadas en la mayoría de los planes de estudio vigentes en las distintas opciones de la EMS²⁷. Para enriquecer el ejercicio se incluyen también categorías generales en las que se organizan las competencias genéricas o sus equivalentes en múltiples estudios sobre el tema.

²⁷ Otras disciplinas como Filosofía, Ética y Lógica no se incluyen por ser de carácter más bien transversal, pero no por ello se asume que sean de menor importancia. En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato podrán incluirse como asignaturas si así se considera pertinente.

Diagrama III.1.5

Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato

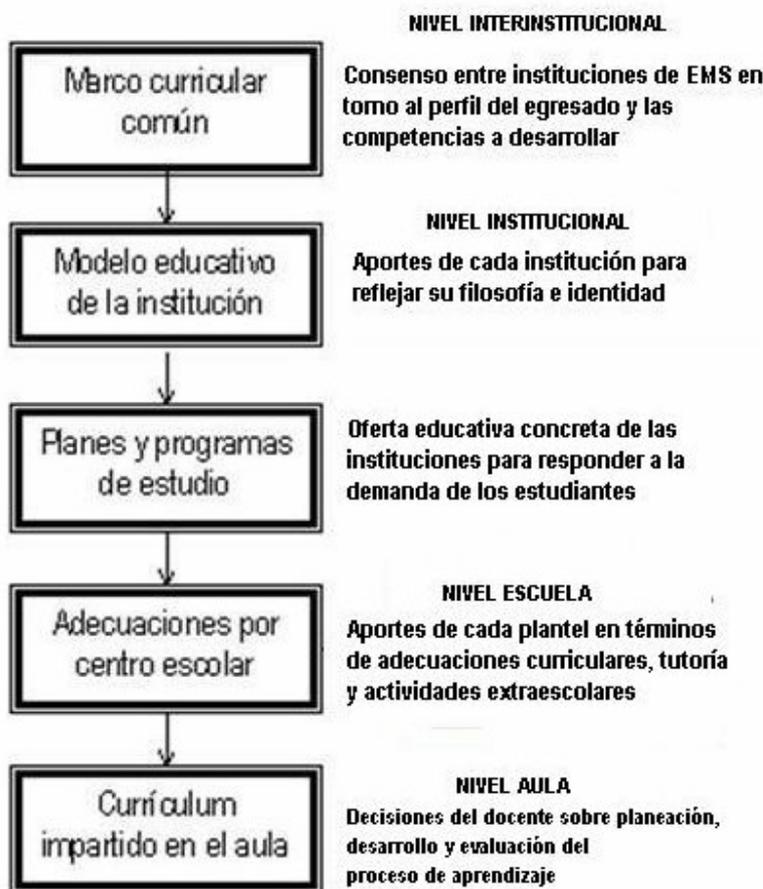


El MCC permite llevar a las estructuras curriculares actuales un paso más adelante, de manera que contribuyan a formar personas con capacidad de enfrentar las circunstancias del mundo actual. Reconoce que las disciplinas por sí solas no cumplen este objetivo, por lo que se requiere una visión más compleja, que identifique la importancia de los ejes transversales, a la vez que permita a las instituciones desarrollar modelos académicos según convenga a sus objetivos particulares.

En su conjunto, el Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato que se construirá a partir de la Reforma Integral de la EMS se caracteriza por la flexibilidad, lo cual implica varios niveles de concreción curricular como se muestra en el siguiente esquema. La Reforma que se propone permite de forma importante la adecuación a necesidades diversas, con lo que la relevancia regional y nacional de los planes de estudio se vuelve una realidad posible.

Diagrama III.1.6

Niveles de concreción curricular del SNB



En el **primer nivel en el que se expresará el MCC**, el desafío se ubica en lograr un acuerdo global entre las instituciones que tienen a su cargo la EMS respecto a las competencias a desarrollar. Se requiere disposición para encontrar lo esencial del bachillerato, la base formativa sobre la que descansan otros aprendizajes específicos.

Como se ha insistido, el planteamiento del MCC no pretende eliminar o sustituir los conocimientos disciplinares por una categoría denominada competencia, sino reflexionar en el sentido de los conocimientos para lograr aprendizajes pertinentes que cobren significado en la vida real de los estudiantes. No se busca tampoco incluir sólo conocimientos directa y automáticamente relacionados con la vida práctica y con una función inmediata, sino generar una cultura científica y humanista que de sentido y articule los diferentes conocimientos que se construyen y transforman en cada una de las disciplinas.

En este esfuerzo común, es importante destacar la necesidad de acotar con precisión y formular con claridad aquello que se consideren bases fundamentales,

evitando listas interminables de temas y objetivos específicos. Las competencias, por su naturaleza, deben ser globales y en cantidad realizables.

El **segundo nivel de concreción curricular** se ubica en el ámbito particular de las instituciones de la EMS, y se refiere a los distintos modelos educativos. Una vez que el MCC se haya establecido, las instituciones tendrán el reto de enriquecerlo con aquellas competencias adicionales que consideren valiosas de incorporar de acuerdo a su filosofía y proyecto educativo.

El **tercer nivel de concreción** se ubica en la oferta de los planes y programas de estudio de cada institución. En este nivel la flexibilidad se manifiesta en que las instituciones pueden definir la organización curricular que más conviene a su población estudiantil, organizando las competencias en asignaturas, campos formativos, módulos o ejes transversales, entre otras posibilidades.

Para que la Reforma cobre realidad, las instituciones tendrán que tomar un tiempo para contrastar las competencias que conforman este MCC con sus planes y programas de estudio, relacionando con precisión cada una de las competencias con cada uno de sus contenidos educativos. Donde sea necesario, habrá que realizar ajustes.

Las adecuaciones por centro escolar o plantel constituyen un **cuarto nivel de concreción** y deben ser resultado de las necesidades educativas de una población estudiantil. En este nivel es donde se hace posible lograr la pertinencia de la educación, puesto que una misma competencia puede ser desarrollada y aplicada en contextos diferentes, respondiendo a demandas diversas de la realidad. Esto significa que los modelos curriculares deben ser lo suficientemente abiertos como para permitir la creación de proyectos escolares en cada uno de los planteles.

En este punto se encuentra uno de los retos mayores de la Reforma Integral de la EMS, pues la organización escolar que se requiere demanda una vida académica colegiada en cada plantel, es decir, un liderazgo académico y un equipo docente con formación adecuada, tiempo suficiente y gran disposición para trabajar colectivamente en torno a proyectos escolares pertinentes.

Finalmente, **el quinto nivel de concreción curricular** en el contexto de la Reforma compete al salón de clases y se encuentra en el terreno de las decisiones del docente. Cada profesor deberá realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiado para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico.

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

de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros. De la misma manera, la evaluación de las competencias de los estudiantes requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas.

De manera general, es importante que los alumnos puedan construir, en la medida de lo posible, sus trayectorias escolares en el contexto del MCC; por ello se recomiendan planes de estudio flexibles y dinámicos que den a los estudiantes distintos niveles de opción. Las secuencias de materias deben ser lo menos rígidas posibles, de manera que los estudiantes puedan continuar sus estudios sin rezagarse.

Hasta hora, uno de los principales problemas de la dispersión curricular radica en que presumiblemente las instituciones forman egresados de muy diversos perfiles. Un beneficio directo del MCC, es que facilitará la creación de mecanismos para transitar entre distintas escuelas y subsistemas, lo cual supone una importante ventaja para los estudiantes, quienes serán menos propensos a abandonar definitivamente sus estudios.

El SNB, con su consecuente reconocimiento universal, supone la formación de un perfil básico compartido. Este reconocimiento deberá traducirse en la acreditación automática de ciclos escolares que habiendo sido completados en una institución puedan continuarse en otra. Será indispensable idear un sistema de certificación y equivalencias que dé certeza a los estudiantes y a las instituciones, en el entendido de que el diseño conceptual del modelo descrito no justificaría la permanencia de barreras administrativas que hoy limitan el tránsito fluido de los estudiantes entre regiones, instituciones y planteles. En este escenario, los únicos obstáculos al tránsito serán la disponibilidad de espacios y las políticas de admisión de las instituciones.

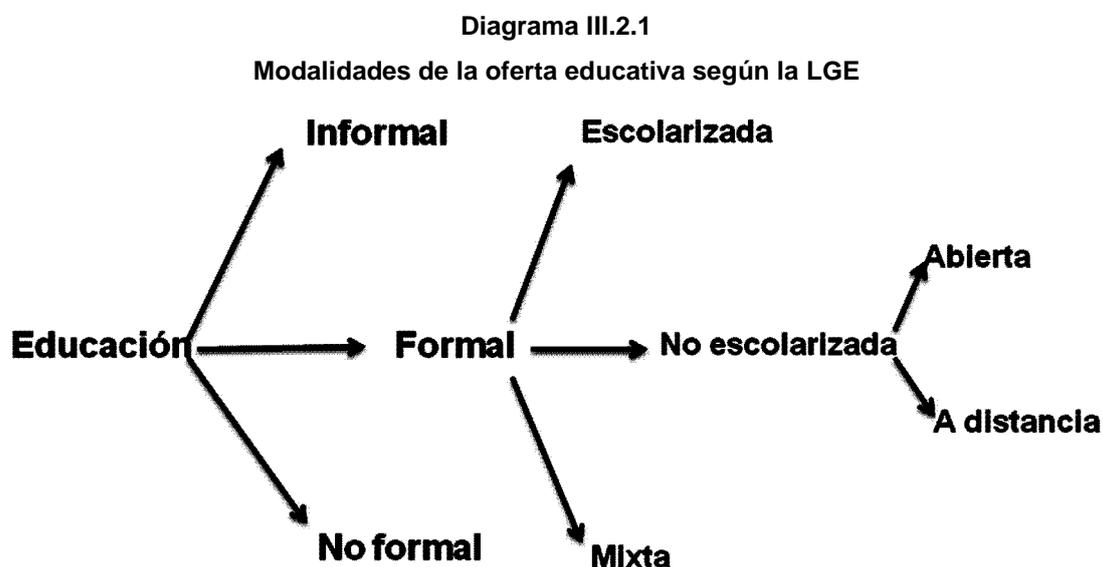
2. Definición y regulación de las modalidades de oferta

La creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, busca dar una identidad compartida a todas las opciones de la EMS, sin importar la modalidad en que se oferten. Esta identidad compartida, construida a partir del MCC, permitirá al conjunto del nivel educativo abordar los diversos retos que enfrenta y avanzar en una misma dirección.

En la actualidad, la EMS se oferta en cada vez más diversas opciones. En adición a su oferta tradicional, en la que los estudiantes acuden a la escuela de manera regular y siguen trayectorias educativas establecidas, existen modalidades alternativas. En años recientes estas modalidades han ampliado su cobertura y su diversidad.

Esto se debe en parte a una mayor demanda por la EMS, la cual proviene de poblaciones diversas, con necesidades desiguales, así como a las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Las modalidades alternativas hacen posible atender a estudiantes en poblaciones dispersas, de distintas edades y con distintas disponibilidades de tiempo.

Como se observa en el diagrama a continuación, en la Ley General de Educación (LGE), se reconocen tres modalidades de oferta de la educación: la escolarizada, que corresponde a la educación tradicional en la que los estudiantes acuden regularmente a la escuela, la no escolarizada, dividida en abierta y a distancia, y la mixta, que integra elementos de las dos anteriores.



La LGE y los acuerdos subsecuentes sobre este tema, sin embargo, no aportan muchos más detalles sobre estas opciones que permitan definir las con precisión. Esto explica, en buena medida, que su acelerado crecimiento en años recientes

haya tenido lugar, en muchas ocasiones, al margen de las regulaciones de las autoridades educativas. No se cuenta con elementos para certificar o reconocer la calidad de las opciones que se clasifican como no escolarizadas y mixtas, ni para ofrecerles el apoyo que requieren para continuar su desarrollo. En este sentido, su potencial como opciones educativas que atienden a poblaciones diversas y contribuyen a ampliar la cobertura de la EMS y sus beneficios tanto para los individuos como para la sociedad, es desaprovechado.

Con la intención de remediar esta situación, en adición a la construcción de un MCC, la Reforma Integral de la EMS buscará definir las distintas opciones que existen dentro de las modalidades de oferta que define la LGE. De este modo, todas las opciones de la EMS podrán sumarse al SNB; sus egresados compartirán el perfil de quienes cursen sus estudios en contextos escolarizados.

La definición de las distintas opciones de la EMS se realizará a partir del análisis de la oferta vigente y de los elementos que la integran²⁸:

- Estudiantes. Se considerará si los estudiantes cursan sus estudios de manera individual o en grupos, o de ambos modos.
- Trayectoria curricular. La trayectoria curricular puede estar preestablecida, preestablecida y compactada, ser libre, inexistente, o combinar elementos de las trayectorias preestablecidas y las libres. Una trayectoria preestablecida es la que contempla una serie de asignaturas y una secuencia para cursarlas. Una trayectoria preestablecida y compactada es la que se realiza en menos tiempo. Una trayectoria libre es una en la que el estudiante elige las asignaturas a cursar y el orden en el que las atiende. Una trayectoria inexistente es aquella en la que una persona obtiene su título de bachillerato a partir de la presentación de un examen sin haber seguido un orden curricular definido.
- Mediación docente. La mediación docente puede ser presencial, optativa o no necesariamente presencial, o combinar elementos de estas opciones. En lo que tradicionalmente se conoce como preparatoria abierta, la mediación docente no es presencial.
- Mediación digital. Se refiere de manera específica a la utilización de los medios digitales en la relación entre los estudiantes y los docentes. Puede ser prescindible, imprescindible o se puede requerir una combinación de ambas opciones.
- Espacio. El lugar en el cual tiene lugar la interacción entre el estudiante y el docente puede ser fijo, libre, o incluir combinaciones de estas dos opciones.
- Tiempo. Los momentos o periodos en los que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje pueden responder a un calendario fijo, fijo y con tiempos reducidos, flexible, variable o libre. Libre se refiere a que el estudiantes puede elegir el tiempo que sea de su conveniencia para realizar

²⁸ Mtra. Patricia González Flores et al. *Panorama Actual de los Programas de Educación Media Superior Ofrecidos a Distancia por Instituciones Públicas Federales*. Enero de 2008.

actividades relacionadas con su educación. La flexibilidad indica que cuenta con distintas opciones para ello que han sido previamente establecidas. La opción variable combina elementos del resto de las opciones.

- Certificación. La emisión de un documento oficial que haga constar que un estudiante alcanzó los objetivos establecidos puede ser posterior al cumplimiento de una serie de requisitos, o directa, como en el caso de la obtención de un título mediante el Acuerdo 286 de la SEP.

Estos elementos permiten caracterizar las distintas modalidades de oferta de la EMS con claridad. Con las definiciones que se establezcan podrán precisarse también las maneras en las que el MCC se implantará en distintos tipos de escuelas, para así lograr que todos los actores de la EMS participen de una misma identidad.

Para cada una de las opciones en las distintas modalidades se podrán definir requerimientos y estrategias específicas, en el reconocimiento de que la diversidad de la oferta es no sólo una realidad, sino también un rasgo deseable en un nivel educativo en crecimiento y que atiende estudiantes con necesidades, posibilidades y objetivos diversos.

Como se observa en el cuadro a continuación, la oferta educativa actual puede caracterizarse en seis tipos, cada una de los cuales combina de manera distinta los elementos citados. Los tipos de oferta se pueden conceptualizar como opciones de las distintas modalidades que define la LGE.

Cuadro III.2.1
Tipos de oferta de la EMS

	<u>ESTUDIANTE</u>	<u>TRAYECTORIA CURRICULAR</u>	<u>MEDIACIÓN DOCENTE</u>	<u>MEDIACIÓN DIGITAL</u>	<u>ESPACIO</u>	<u>TIEMPO</u>	<u>CERTIFICACIÓN</u>
<u>ÁULICA PRESENCIAL</u>	En grupo	Preestablecida	Obligatoria	Prescindible	Fijo	Fijo	Previo cumplimiento
<u>COMPACTADA</u>	En grupo	Preestablecida compactada	Obligatoria	Prescindible	Fijo	Calendario reducido Horario fijo	Previo cumplimiento
<u>VIRTUAL</u>	En grupo	Preestablecida	Obligatoria	Imprescindible	Diverso	Horario flexible	Previo cumplimiento
<u>AUTO-GESTIVA</u>	Individual	Libre	Optativa o no necesariamente presencial	Prescindible	Libre	Libre	Previo cumplimiento
<u>HÍBRIDA</u>	En grupo/ individual	Preestablecida/ libre	Obligatoria /optativa/ no necesariamente presencial	Prescindible/ imprescindible	Diverso/ libre	Variable	Previo cumplimiento
<u>CERTIFICACIÓN DIRECTA</u>	Individual	Inexistente	Optativa o no necesariamente presencial	Prescindible	Libre	Libre	Directa

Las primeras dos opciones se refieren a la educación escolarizada que se menciona en la LGE.

Se utiliza el nombre **Áulica-presencial** para describir a la oferta en la que los estudiantes acuden a la escuela y aprenden en grupos, siguiendo una trayectoria curricular preestablecida, facilitada por un docente. En esta opción, la mediación digital entre los alumnos y el docente, si bien puede ser deseable para algunos objetivos educativos, es prescindible. El espacio y el tiempo son fijos, y el título se otorga solamente a quienes cumplen ciertos requisitos, entendidos como la aprobación de una serie de materias.

La opción **Compactada** es idéntica a la Áulica-presencial, excepto en que se oferta en menos tiempo. En esta categoría están las opciones de bachillerato en dos años y otras similares.

La opción **Virtual** se ubica dentro de la modalidad mixta que se considera en la LGE. Comparte muchos de los elementos de las anteriores. La diferencia principal estriba en que la mediación digital es imprescindible, ya que la relación entre estudiantes y docentes tiene lugar a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta alternativa se oferta a grupos, siguiendo una trayectoria curricular preestablecida facilitada por un docente. La mediación digital hace posible que el espacio sea diverso y el tiempo flexible.

La opción **Auto-gestiva** corresponde a la modalidad no escolarizada por ser aquella en la que el estudiante estudia de manera individual, construyendo su

trayectoria educativa según sus intereses y posibilidades. La mediación digital es prescindible, y el tiempo y el espacio son libres. La mediación docente es optativa o no necesariamente presencial.

La opción **Híbrida** corresponde también a la modalidad mixta. Se trata de la opción que integra elementos de las anteriores en distintas combinaciones para responder a necesidades específicas. De este modo, el estudiante puede cursar sus estudios de manera individual o en grupo, seguir una trayectoria curricular preestablecida o libre, contar con mediación docente optativa, presencial o no presencial, y contar con mediación digital o prescindir de ella. En esta opción, el tiempo es diverso o libre, y el espacio es variable.

Finalmente, el cuadro incluye la **Certificación directa**, la cual se obtiene mediante los procesos que establece el Acuerdo 286 de la SEP: el interesado que cumple ciertos requisitos presenta un examen y si lo aprueba se le otorga un título de bachillerato. Por ello los estudios son individuales, la trayectoria curricular es inexistente, la mediación digital es prescindible y el tiempo y el espacio son libres. Dado que la mediación docente es optativa, esta opción no se inscribe dentro de la oferta educativa, según se define en la LGE.

Estas definiciones buscan aproximarse a la realidad de la oferta de la EMS. Conforme avance la Reforma Integral, podrán hacerse modificaciones a ellas según se considere pertinente. Los trabajos estarán orientados a evitar el problema que supone la existencia de opciones no contempladas por las autoridades educativas y que, por lo tanto, se encuentran más allá de la normatividad. Al tener identificado con claridad aquello que define las distintas modalidades de oferta, puede construirse un marco normativo más preciso que las regule y contribuya a su adecuado desarrollo.

En el caso de las instituciones particulares, el otorgamiento de Registros de Validez Oficial de Estudios (RVOE) estará sujeto a este marco normativo. En el caso de las instituciones públicas, las autoridades deberán asegurar que las escuelas cumplan con los requerimientos establecidos.

Adicionalmente, como se describe en la siguiente sección, se construirá un esquema de evaluación integral para garantizar la adhesión a los lineamientos que se definan. Las distintas modalidades deberán reunir condiciones mínimas para ofertar una educación de calidad, según los lineamientos generales que se describen como mecanismos de gestión de la Reforma, así como adoptar el Marco Curricular Común. De este modo, los estudiantes de la EMS cursarán sus estudios en opciones educativas que les permitan alcanzar una serie de competencias que compartirán con el resto de aquellos que cursen este nivel educativo.

Mediante la definición de las distintas opciones de oferta se logrará que el espectro completo de la EMS, con las distintas modalidades ofrecidas por distintos subsistemas, se integren al Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

3. Los mecanismos de gestión de la Reforma

La Reforma para crear el Sistema Nacional de Bachillerato se basa en la creación y adopción del MCC por parte de los distintos subsistemas y modalidades de la EMS, pero para ser implementada de manera exitosa deberá acompañarse de ciertas medidas para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, y para mejorar la calidad de las instituciones. Concretamente se proponen seis mecanismos:

- a. Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos
- b. Desarrollo de la planta docente
- c. Mejorar las instalaciones y el equipamiento
- d. Profesionalizar la gestión
- e. Evaluar el sistema de forma integral
- f. Implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas

Estas medidas reconocen que el MCC debe ir acompañado de la creación de condiciones que hagan posible que los estudiantes de distintas escuelas y subsistemas alcancen los aprendizajes buscados. No se puede ignorar el hecho de que existen grandes brechas entre las escuelas de menor y mayor calidad en el país. Las medidas referidas están concebidas para orientar al conjunto de las escuelas de EMS, pero sobre todo a las más rezagadas para que alcancen los estándares mínimos que se establezcan. Ello refuerce el sustento para que los títulos que otorgan las diversas instituciones tengan igual reconocimiento.

Otra medida que no se describe a continuación pero que sería deseable se considere en el futuro es la construcción del examen de ingreso a la EMS que se aplica en algunos subsistemas y regiones del país con base en competencias. Esto sería una estrategia para alinear los avances que se realicen en los niveles básico y medio superior, y para promover que los estudiantes que egresan del primero estén debidamente preparados para continuar sus estudios.

Debe tenerse en cuenta que los mecanismos a continuación deberán seguir procesos y definir estándares diferenciados para las distintas opciones de oferta de las tres modalidades de la EMS. En el caso de la infraestructura, por ejemplo, no podrán definirse los mismos criterios para las modalidades escolarizadas y las no escolarizadas.

a. Orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos

Los cambios en el currículum, en los términos propuestos, serán una oportunidad para adecuar la formación que se imparte en las escuelas a las necesidades de los jóvenes y de la sociedad. Esta medida debe ser acompañada de otras que impacten positivamente en el desempeño académico de los alumnos.

Dos razones justifican la necesidad de promover decididamente servicios de apoyo estudiantil en la educación media superior: en primer lugar, la etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes; en segundo lugar, los datos preocupantes de fracaso escolar expresados en altas tasas de reprobación y deserción, y una pobre eficiencia terminal. La escuela, al reconocerse como un espacio privilegiado para el desarrollo de los jóvenes en ámbitos más allá de lo estrictamente académico, puede jugar un papel determinante en la atención integral a sus necesidades.

Los jóvenes de 15 a 19, por lo general y al menos en el ámbito urbano, se encuentran en una etapa del desarrollo caracterizada, desde el punto de vista psicosocial, por una creciente autonomía con respecto al núcleo familiar, un fortalecimiento de redes sociales propias, y un incremento de los intereses personales extrafamiliares y extraescolares, todas ellas circunstancias fértiles para el surgimiento de culturas juveniles, claramente diferenciadas del mundo adulto.

Esta situación, aunada a la toma de decisiones decisivas en el proyecto de vida (migración, trabajo, matrimonio, por ejemplo) desplazan el interés y la atención de los jóvenes hacia un abanico de áreas que compite fuertemente con la motivación académica. La posibilidad de logro escolar se incrementará si la educación que se imparte atiende esta realidad de la forma más conveniente, procurando que el desarrollo integral y equilibrado que caracteriza la educación básica se extienda hasta el nivel medio superior.

Si bien no existen muchos estudios empíricos sobre las causas del fracaso escolar en la educación media superior, es posible ubicar cinco grandes consideraciones:

- Las carencias y rezagos en los aprendizajes con que acceden los alumnos a la EMS, resultado de una deficiente educación básica.
- Las condiciones de desigualdad social que tienden a excluir a los más pobres, a los estudiantes de zonas rurales e indígenas, quienes por su condición social acumulan desventajas que dificultan el logro escolar.
- Las condiciones de la oferta educativa y del ambiente escolar y su capacidad para estimular y motivar a los estudiantes.
- El costo beneficio que perciben los estudiantes de continuar estudiando, en función de sus circunstancias económicas.

Los atributos personales de los estudiantes, en donde se incluye la motivación y rasgos estrictamente individuales que facilitan o dificultan el logro escolar.

Los estudios realizados en México sobre logro escolar otorgan un peso importante no sólo a las variables personales sino a las de contexto; en ese sentido vale la pena tener en cuenta los distintos indicadores que influyen en el fracaso escolar:

Cuadro III.3.1

VARIABLES DE CONTEXTO QUE INFLUYEN EN EL LOGRO Y FRACASO ESCOLAR

Medio	Variable
Sociedad	◦ Contexto económico y social
Familia	◦ Nivel sociocultural ◦ Dedicación ◦ Expectativas ◦ Valor concedido a la escuela
Sistema educativo	◦ Gasto público ◦ Formación e incentivos hacia el profesorado ◦ Tiempo de enseñanza ◦ Flexibilidad del currículo ◦ Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgo
Centro Docente	◦ Cultura ◦ Participación ◦ Autonomía ◦ Redes de cooperación
Aula	◦ Estilo de enseñanza ◦ Gestión del aula
Alumno	◦ Interés ◦ Competencia ◦ Participación

Fuente: Carlos Hernández y Álvaro Marchesi. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. España: Alianza, 2003.

Estas consideraciones permiten identificar las condiciones que hacen que algunos estudiantes ingresen a la EMS con serias lagunas en su formación. Los jóvenes en estas circunstancias deben ser objeto de una especial atención por parte de las escuelas, de manera que el sistema educativo mexicano alcance una mayor equidad.

Esta situación refuerza la necesidad de que se desarrollen planes institucionales de orientación y tutoría. En tal sentido se han dado pasos muy importantes y existen experiencias en curso que vale la pena compartir entre las instituciones. CONALEP, por ejemplo, ha optado por un modelo de tutoría que incluye un módulo en cada semestre con contenidos diversos, acción que se apoya con otras de asesoría académica y orientación psicopedagógica.

En la Universidad Autónoma del Estado de México se ha desarrollado un Sistema Inteligente para la Tutoría Académica en la EMS, el cual define el perfil que deben reunir los tutores y puntualiza el papel de sus acciones para detectar el bajo rendimiento escolar, dar atención y seguimiento a los estudiantes, así como la importancia de su trabajo colegiado.

El CCH, por su parte, ha realizado diversos encuentros de profesores tutores de nivel medio superior, el más reciente de los cuales tuvo lugar del 27 al 29 de junio de 2007. Los encuentros tienen entre sus objetivos la socialización de experiencias y la discusión de temas relativos a las tutorías en conferencias magistrales y grupos de trabajo.

Entre las conclusiones más relevantes del último encuentro se encuentran las siguientes:

“Se necesita reflexionar sobre la experiencia tutorial con los alumnos, interactuar entre pares para establecer estrategias preventivas y favorecer de distintas maneras, la atención a los alumnos” y,

*“Los programas de tutoría se mantienen en construcción constante con el fin de elevar la calidad de atención y la situación académica de los alumnos, por lo que las instituciones deben revalorar la tutoría e incentivar a quienes la ejercen”.*²⁹

Por su parte, la Dirección General de Bachillerato ha propuesto un Programa de Orientación Educativa para el bachillerato general que pretende atender cuatro áreas de intervención:

“Área Institucional: facilita la integración del alumno con la institución, a partir del fortalecimiento de su sentido de pertenencia.

Área Escolar: proporciona estrategias con el fin de fortalecer hábitos y técnicas de estudio, que contribuyan a elevar el aprovechamiento académico.

Área Vocacional: fortalece el proceso de toma de decisiones, al promover la reflexión de intereses, valores y aptitudes personales para identificar y elegir las distintas opciones educativas y laborales que ofrece el entorno. Por otro lado, apoya al alumno en la construcción de un proyecto de vida.

*Área Psicosocial: propicia el desarrollo de actitudes, comportamientos y habilidades favorables para el autoconocimiento, la autoestima y la comunicación; con el fin de mejorar la calidad de vida individual y social. Además, proporciona apoyo de tipo preventivo para enfrentar factores de riesgo psicosocial”.*³⁰

Además, ha preparado una metodología para la elaboración de planes tutoriales que responden a la figura maestro-tutor.

En las distintas opciones de bachillerato tecnológico, tanto en los subsistemas de control federal como estatal, también se han desarrollado programas de tutorías que se han comenzado a impulsar mediante reuniones de trabajo y el desarrollo de metodologías y manuales.

Las acciones del bachillerato general y el bachillerato tecnológico se inscriben en el marco de un proyecto más amplio para crear un Sistema nacional de tutorías, promovido por la Subsecretaría de EMS. Este proyecto recupera las experiencias de los distintos subsistemas y propone una serie de lineamientos para las tutorías,

²⁹ “I Encuentro Nacional de Tutores de Nivel Medio Superior” en Eutopía, Revista del Colegio de ciencias y humanidades y para el bachillerato. Año 1, Número 3, julio-septiembre 2007, p. 41-42.

³⁰ Dirección General de Bachillerato. *Lineamientos de orientación educativa*. Serie de información básica 5. México: 2005, p. 5.

concebidas como un componente integral de los nuevos planes de estudio centrados en el aprendizaje.

El proyecto para un Sistema nacional de tutorías supone un avance importante en el esfuerzo por desarrollar criterios de gestión comunes a todas las opciones de la EMS en el país. El documento de trabajo que se desarrolló en 2006 describe una serie de políticas en esta materia así como estrategias para que se implementen y se les de seguimiento³¹. Adicionalmente, el documento describe las responsabilidades que asumirían los distintos actores relacionados con las tutorías, tanto al interior como al exterior de las escuelas, y el perfil que deben tener los tutores y los coordinadores de las tutorías en cada plantel.

El proyecto del Sistema nacional de tutorías podría ser la base para uno incluso más amplio que contemple todas las opciones de EMS en el país.

Sin duda todas estas son iniciativas que fortalecen la calidad de la educación. Es necesario que el MCC que promueve esta Reforma, y sin menoscabo de las adecuaciones particulares, se acompañe de recomendaciones y lineamientos específicos sobre los servicios de orientación y tutoría. Habrá que reflexionar al menos sobre las siguientes necesidades:

- Integración de los alumnos al nuevo entorno escolar y los cursos remediales que se requieran.
- Seguimiento y apoyo individual y grupal de alumnos en relación con los procesos de aprendizaje y su trabajo académico.
- Apoyo psicopedagógico para atender problemáticas particulares, mediante atención individual y/o grupal.
- Orientación vocacional, cuando proceda, para elegir con mayor certeza las opciones profesionales o académicas.

Otra experiencia destacada orientada a la vinculación de distintos esfuerzos en materia de tutorías es la desarrollada ANUIES. Siguiendo el modelo del proyecto “Organización e Implantación de Programas Institucionales de Tutoría” en las instituciones de educación superior, el cual consiste en el desarrollo de un procedimiento susceptible de ser adaptado en distintas instituciones, ANUIES ha propuesto la creación de “una estrategia de atención a los jóvenes que cursan sus estudios de nivel medio superior, con base en la implantación de programas de tutoría en las instituciones que los ofrecen”.³²

Este proyecto de la ANUIES tiene lugar en el marco del Convenio de Concertación para el Fortalecimiento de la Educación Media Superior signado con la SEP, y

³¹ *Sistema nacional de tutorías para el nivel medio superior, Documento de trabajo*. Subsecretaría de Educación Media Superior, 2006.

³² ANUIES, Dirección general académica, Dirección de investigación educativa. “Organización, operación y evaluación de programas de tutoría en el nivel de educación media superior, Proyecto”. Septiembre de 2007.

estará terminado a mediados de 2008. Sus resultados podrían ser un valioso aporte a los mecanismos complementarios del Sistema Nacional de Bachillerato.

b. Desarrollo de la planta docente

La actualización y profesionalización de los maestros es un requisito indispensable para que la Reforma Integral sea exitosa. Se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias. Evidentemente habrá que ser cuidadosos con no imponer indebidamente a los profesores nuevas formas de trabajo; de lo que se trata es de que gradualmente las instituciones efectúen las modificaciones que correspondan a la Reforma, y acompañen el proceso con acciones de formación y actualización importantes que favorezcan un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en el que los profesores juegan un papel diferente al tradicional dictado de cátedra, para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Los profesores, como actores clave en la EMS, deberán integrarse a los procesos de diseño curricular y toma de decisiones, de manera que con su experiencia contribuyan a la Reforma Integral.

Los profesores deberán contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos. Tendrán que ser capaces de integrar las competencias genéricas en cada una de sus áreas de enseñanza, por lo que los retos irán mucho más allá del conocimiento profundo de su disciplina o profesión. Para ello es conveniente que se desarrollen materiales de apoyo para la enseñanza que puedan ser aprovechados por los profesores de distintas escuelas y modalidades por igual.

Además, es importante que los docentes reconozcan las necesidades y características propias de la población en edad de cursar la EMS y, en su caso, puedan fungir como asesores o tutores. Los jóvenes que ingresan a este nivel educativo tienen trayectorias educativas y personales diversas, y algunos de ellos, por distintas razones, egresan de la educación básica con serias lagunas. En el contexto de la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato con mayor calidad y más equitativo, los docentes no pueden pasar por alto esta situación.

En México, desde la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior, se han realizado avances significativos en la definición de competencias docentes básicas para este nivel, los cuales operan en el contexto de los lineamientos de la Reforma para crear un Sistema Nacional de Bachillerato. Por ejemplo, en conjunto con el COSNET, la Subsecretaría desarrolló un diplomado sobre este tema que se impartió en 2006 y contó con la participación de cerca de 630 docentes de la EMS. De acuerdo a los contenidos del diplomado, las competencias docentes básicas se desarrollan en torno a cinco áreas genéricas:

- Diseño de procesos de aprendizaje
- Desarrollo cognitivo y motivacional

- Métodos y técnicas de aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje
- Liderazgo educativo³³.

Este diplomado tuvo lugar dentro de un proyecto vigente que busca fortalecer la enseñanza en la EMS mediante “el desarrollo de las competencias del docente como investigador activo de su propia práctica docente y que participa activamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa”.³⁴

En este tema conviene también considerar experiencias internacionales, como la desarrollada por las autoridades educativas suizas, las cuales han adoptado como referente para la formación de los docentes de primaria los siguientes 10 dominios de competencias. Con algunos ajustes, pueden ser extensivos a la docencia de educación media superior:

Cuadro III.3.2

Dominios de competencias para la formación de los docentes de primaria en Suiza

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje ◦ Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos ◦ Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje ◦ Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas ◦ Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos ◦ Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza ◦ Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje ◦ Observar y evaluar alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo ◦ Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase ◦ Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio ◦ Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades ◦ Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua

³³ Programa nacional de formación de profesores en la educación media superior. Documento de Trabajo. Subsecretaría de Educación Media Superior, 2007, Anexo 1.

³⁴ Ibid, p. 43.

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño ◦ Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos ◦ Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta" ◦ Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno ◦ Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes ◦ Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones ◦ Formar y renovar un equipo pedagógico ◦ Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales ◦ Hacer frente a crisis o conflictos entre personas
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes ◦ Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones ◦ Formar y renovar un equipo pedagógico ◦ Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales ◦ Hacer frente a crisis o conflictos entre personas
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaborar, negociar un proyecto institucional ◦ Administrar los recursos de la escuela ◦ Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen) ◦ Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Favorecer reuniones informativas y de debate ◦ Dirigir las reuniones ◦ Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilizar los programas de edición de documentos ◦ Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los dominios de enseñanza ◦ Comunicar a distancia a través de la telemática ◦ Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad ◦ Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales ◦ Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina de la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta ◦ Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase ◦ Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Saber explicitar sus prácticas ◦ Establecer un control de competencias y un programa personal de la formación continua propios ◦ Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red) ◦ Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo ◦ Aceptar y participar en la formación de los compañeros

Fuente: Philippe Perrenoud. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula No. 196, 2004.

A diferencia de la educación básica y superior, en las que existen lineamientos y programas de formación y actualización docente muy extendidos, en la EMS los esfuerzos han sido más bien aislados y llevados a cabo principalmente con los recursos de que disponen los subsistemas.

Lograr que la educación sea pertinente y relevante demanda una participación del profesorado para traducir el currículum formal a las necesidades del aula, reconociendo los conocimientos previos de los alumnos y propiciando las experiencias de aprendizaje idóneas para su grupo y sus alumnos. Es decir, los profesores deberán recibir actualización en el enfoque constructivista de la educación, a fin de ser capaces de diseñar experiencias de aprendizaje que objetiven las competencias en las que se pretende formar a los estudiantes. Otras áreas importantes a reforzar en la capacitación docente son el concepto de transversalidad y el trabajo en torno a proyectos.

Adicionalmente, los profesores tendrán que aprender a diversificar sus prácticas de evaluación, utilizando además de los exámenes otras modalidades como los portafolios, las rúbricas, y toda una gama de metodologías de evaluación de competencias.

Estas nuevas demandas exigen un gran apoyo institucional al profesorado de educación media superior. Por una parte, se requieren acciones globales de actualización y formación que se refuercen en el nivel de cada institución y escuela. Además, las modalidades y subsistemas deberán establecer los mecanismos que permitan a los profesores contar con los recursos y tiempos para el trabajo colegiado. Se trata de fomentar una verdadera cultura académica en las instituciones de EMS que permita que los propios docentes de la EMS contribuyan a la formación de otros docentes en un ambiente que facilite el trabajo en conjunto, el intercambio de métodos y resultados y la reflexión colectiva. En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato, se considera conveniente que este trabajo colegiado se desarrolle en espacios interinstitucionales.

En este tema conviene tener en mente esfuerzos como los centros multiplicadores que han acompañado la reforma del Bachillerato Tecnológico, los cuales están concebidos como espacios en los que los docentes transfieren su experiencia en la implementación del nuevo modelo educativo a sus colegas. Además, conviene recuperar las experiencias exitosas en el desarrollo de redes de maestros en otros niveles educativos de nuestro país y en el extranjero.

Un funcionamiento académico de esta naturaleza requiere recursos económicos, puesto que el trabajo colegiado demanda tiempo de trabajo. Paulatinamente, conforme se cuente con los recursos para ello, las instituciones podrán atender esta necesidad.

Las universidades y otras instituciones de educación superior están llamadas a hacer una contribución en este nuevo esfuerzo de formación de profesores de educación media superior. Podrán otorgar un valioso apoyo para el mejor dominio de las disciplinas, pero también en la difusión de métodos de enseñanza existentes y la formulación de otros nuevos que favorezcan el enfoque que propone el MCC. El papel activo que múltiples universidades desempeñan en la educación media superior facilitará su participación en este proceso.

Finalmente, como parte del fortalecimiento de los insumos se considera la conveniencia de estimular la investigación sobre la educación media superior. La realización de proyectos de investigación interinstitucionales y la adecuada

difusión de sus hallazgos puede ser una contribución importante a la construcción del Sistema Nacional de Bachillerato.

c. Instalaciones y equipamiento

Tan importante como el apoyo al desarrollo profesional de la docencia, la Reforma requiere fortalecer los insumos didácticos esenciales. Las escuelas deben contar con bibliotecas dignas, con equipos para aprender el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y aprovecharlas en la educación, y con laboratorios y talleres suficientemente equipados.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) constituyen recursos con un valor cada vez mayor para el aprendizaje de los alumnos. Como se ha dicho antes, los estudiantes deben ser capaces de utilizar las distintas herramientas que proveen estas tecnologías para buscar información, procesarla y analizarla. Para ello es indispensable que las escuelas cuenten con los insumos necesarios. Esto es de particular importancia en las opciones de la EMS que se encuentran dentro de las modalidades no escolarizada y mixta. Cabe destacar los esfuerzos que ya se han realizado por ampliar el acceso a las TICs en la EMS, y en los cuales es conveniente perseverar.

Por otra parte, valga señalar los beneficios que las escuelas obtendrían si celebraran convenios para compartir instalaciones y equipamiento. Esta infraestructura se encuentra desigualmente distribuida entre planteles. Al materializar la disposición a compartirla, las escuelas que no cuentan con ciertas instalaciones o equipamiento podrían beneficiarse de lo que otras sí tienen, en horarios en que estas últimas no fueran afectadas. Aunque esta idea no resuelve el problema agudo de infraestructura educativa en la EMS, sí contribuye a aprovechar mejor lo que ya existe.

d. Profesionalización de la gestión

La gestación y consolidación de una cultura académica exige una actuación decidida de la dirección escolar para gestionar el cambio, tanto en términos de la presente Reforma, como de las permanentes innovaciones que se requerirán a nivel de cada plantel para caminar en una trayectoria de mejora permanente.

La relevancia del liderazgo en las instituciones educativas es un hecho que esta Reforma debe considerar. Se estima indispensable que los directores de plantel, trascendiendo la frontera de las modalidades y subsistemas, intercambien experiencias y reciban las oportunidades de formación necesarias, congruentes con las necesidades propias de la EMS. Esto debe ocurrir en un espacio que tenga presentes las funciones específicas de los directores y que distinga las habilidades que requieren de aquellas que son propias de los profesores frente a grupo.

Otra dimensión muy importante de la gestión que tiene que ser modernizada a la luz de la Reforma es la relativa al control escolar. El MCC en el que tiene su base

académica el Sistema Nacional de Bachillerato tiene que acompañarse de pautas para una administración escolar con reglas transparentes y homogéneas en todas las modalidades y subsistemas.

Actualmente cada subsistema tiene su propio reglamento académico, lo que puede dificultar el tránsito entre instituciones. Sin pretender uniformar, es necesario que existan reglas mínimas de operación relacionadas con los derechos y obligaciones de los alumnos, en particular con la inscripción, reinscripción y acreditación. Las normas escolares deben corresponder al espíritu de la Reforma, contribuyendo a la retención de los alumnos en el sistema educativo, facilitando trámites, trayectorias y cambios de escuela. Por otra parte deben aprovecharse las tecnologías de la información para hacer más ágil y efectivo el control escolar.

En este contexto es conveniente recuperar las acciones promovidas por la Subsecretaría de EMS en el bachillerato tecnológico, que sientan la base para la contratación de directores mediante concursos, así como para la evaluación sistemática de su desempeño conforme a criterios predefinidos. El reto es diseñar un sistema que, al tiempo que respete la identidad de los subsistemas, considere una mayor profesionalización en las funciones directivas del conjunto de la EMS, y que quede inscrito en los lineamientos de la Reforma Integral para la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato.

e. Evaluación integral

La evaluación del Sistema Nacional de Bachillerato debe ser integral, es decir incluir todos los componentes de la evaluación educativa: los recursos, los procesos y los resultados. Para tal efecto habrá que desarrollar un modelo que considere los distintos ámbitos del quehacer escolar. Además de estar orientada a promover la calidad de manera general, la evaluación servirá para dar seguimiento a los distintos aspectos que contempla la Reforma Integral de la EMS.

Uno de los objetivos principales de la evaluación debe ser el revisar que existan las condiciones para que se verifiquen los principios básicos que se buscan, sobre todo en los temas del reconocimiento universal del bachillerato y el tránsito entre subsistemas y escuelas. En caso de que una escuela sea de muy baja calidad, es previsible que sus estudiantes no reunirán las competencias que definirán al Sistema Nacional de Bachillerato, por lo que el título que obtengan no tendrá la misma validez a los ojos de la sociedad que el de los egresados de otras escuelas. Además, en caso de decidir o verse obligados a cambiar de escuela, estos estudiantes difícilmente podrán hacerlo exitosamente.

En los casos en los que se observen resultados pobres en relación con los estándares que se definan en las evaluaciones que se realicen, se deberán aplicar estrategias para fortalecer la calidad y así impulsar un sistema educativo más equitativo.

Evaluación del aprendizaje. Desde luego el aspecto fundamental de la evaluación educativa lo constituyen sus resultados, en términos de los aprendizajes conseguidos. En ese sentido, las pruebas estandarizadas de logro escolar

constituyen un elemento valioso a considerar. Esta evaluación de sistema no sustituye la de corte formativo y sumativo que cotidianamente realizan los profesores en el aula. La evaluación del aprendizaje, en su dimensión sistémica, permitirá identificar las debilidades y fortalezas en el Sistema Nacional de Bachillerato.

La SEP ha lanzado diversas iniciativas con el propósito de evaluar de forma integral el sistema educativo. Una de ellas es la prueba Enlace para el bachillerato que permitirá tener por primera vez indicadores del logro escolar para conocer el desempeño de los alumnos por subsistema. Por otra parte, el INEE realizará en 2008 la primera aplicación de Excale a nivel bachillerato. Sin duda, ambas pruebas proporcionarán elementos genéricos para valorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de las evaluaciones del aprendizaje realizadas por los docentes, será necesario que puedan hacerlo desde un enfoque de competencias, de manera que puedan conocer los avances de los estudiantes con relación a las competencias del MCC.

Evaluación de programas. Una vez que el MCC sea acordado, las instituciones deberán revisar sus planes de estudio a la luz de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales definidas. Si bien no se trata de rediseñar las mallas curriculares, será necesario realizar adaptaciones que en algunos casos serán menores y en otros podrían implicar modificaciones importantes. En cualquier caso, luego de un tiempo pertinente, las instituciones deberán certificar que sus programas educativos incorporan las competencias en los términos acordados.

En el marco de la educación superior, se ha generalizado una experiencia importante en la evaluación de programas a partir de instituciones de carácter autónomo, constituidas por académicos y profesionistas que mediante metodologías y con estándares definidos y publicitados, evalúan y/o certifican la calidad de los programas. Sin duda, con las particularidades del caso, un esquema similar contribuiría enormemente a generar una cultura de la evaluación en las escuelas, propiciando la participación de la comunidad docente en el proceso de evaluación y en la atención de las recomendaciones que de la misma deriven.

Evaluación del apoyo a los estudiantes. El apoyo a los estudiantes es determinante en la EMS, ya que, como se ha expuesto en este documento, las personas en edad de cursarla tienen necesidades particulares que deben ser atendidas. Adicionalmente, se deben tener en cuenta las acciones que se tomen para controlar variables de contexto relacionadas con el éxito y fracaso escolar, ya sean familiares y sociales, o propias de la escuela y el clima escolar.

La evaluación debe producir indicadores para fortalecer las acciones de apoyo que realicen las escuelas, buscando que éstas tengan un impacto positivo en el desarrollo personal y desempeño académico de los estudiantes.

Evaluación docente. Uno de los ámbitos de la evaluación más complejos y a la vez más necesario es el de los profesores.

La evaluación docente debe fortalecer la autonomía de las instituciones y las estructuras colegiadas propias de cada escuela en los procesos de evaluación del personal. Sin embargo es conveniente desarrollar lineamientos y metodologías de manera sistémica, a partir de criterios claros de referencia, especificación de fuentes de información y recolección de evidencias de desempeño, definición del rol de los distintos actores de la comunidad educativa (autoridades, pares, alumnos, padres de familia) y establecimiento de garantías procesales que den confianza y certeza a los profesores.

Evaluación de las instalaciones y el equipamiento. Las tecnologías de la información y la comunicación, así como las bibliotecas y laboratorios, entre otros insumos, influyen en la calidad y pertinencia de la EMS, por lo que resulta indispensable que se les considere en el desarrollo de un esquema de evaluación integral de este nivel educativo.

Evaluación de la gestión. El desarrollo de reglas homogéneas para la gestión escolar en la EMS permitirá que se definan con claridad los indicadores que se tendrán en cuenta al realizarse las evaluaciones.

Otro tema que deberá ser considerado es el liderazgo de los directores. La evaluación de su trabajo es tan importante como la del que realizan los docentes, por lo que, como se ha señalado, se debe desarrollar un proceso sistemático para este propósito. Un elemento que deberá ser considerado en esta evaluación será el avance de los planteles respecto al modelo curricular que se plantea en este documento.

Evaluación institucional. Menos compleja pero no por ello menos necesaria es la evaluación de la gestión institucional que puede permitir a nivel de cada plantel la posibilidad de elaborar planes de mejora continua en los que se involucre toda la comunidad educativa.

En todos los casos, el papel de la autoevaluación es esencial. Para estos siete tipos de evaluación es necesario diseñar una serie de estrategias que en su conjunto fortalecerán la calidad de la EMS. En cada uno de los casos se deben tener en cuenta los objetivos concretos que se buscan y crear mecanismos para garantizar que los resultados que se obtengan sean interpretados de acuerdo a estos objetivos.

Como se ha indicado, los procesos de evaluación y los estándares en cada uno de los tipos de evaluación enlistados, serán específicos para las distintas modalidades y las opciones dentro de ellas. El diseño de un esquema de evaluación integral deberá tener en cuenta la diversidad de la oferta.

f. Mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas

Uno de los propósitos principales de la Reforma Integral de la EMS es lograr equivalencias globales de semestres o años escolares que permitan el tránsito entre subsistemas y planteles sin dificultades. Para esto se requiere terminar con el esquema tradicional para definir equivalencias con base en la comparación de planes de estudio asignatura por asignatura.

La Reforma deberá de estar acompañada de definiciones claras que den claridad a los mecanismos administrativos para facilitar este proceso. Estos mecanismos deberán partir del reconocimiento que el enfoque en competencias facilita la noción de las equivalencias globales: sin importar las materias que cursen los estudiantes, o el orden en que las cursen, los desempeños terminales serán comunes, por lo que resulta inapropiado continuar con el esquema en que las equivalencias se otorgan tras haber hecho las comparaciones administrativas asignatura por asignatura.

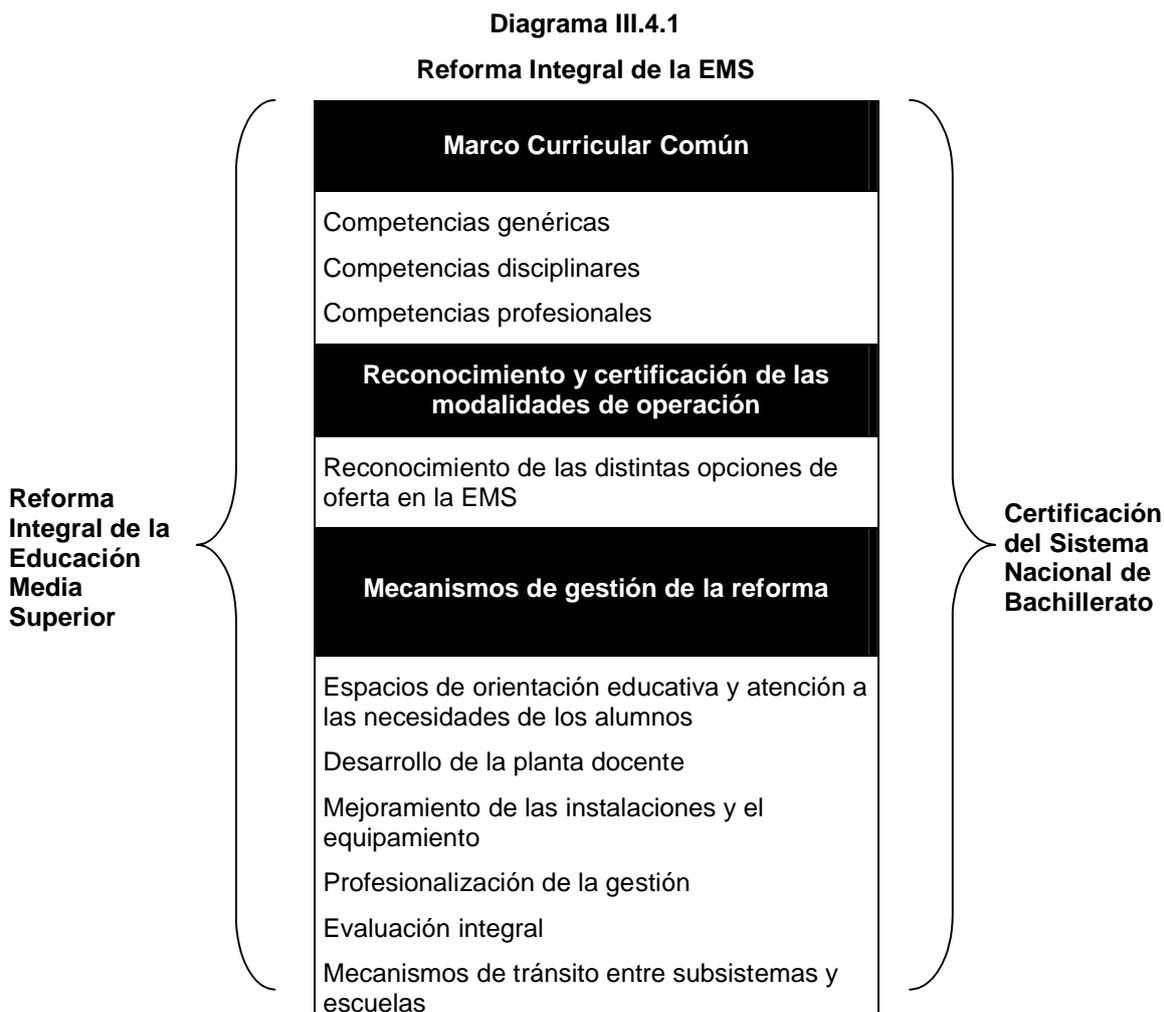
De este modo, para un estudiante que desee o se vea obligado a cambiar de un plantel de bachillerato tecnológico o del CONALEP a uno de bachillerato general o autónomo, no deben presentarse obstáculos académicos de la suficiente magnitud como para impedir el tránsito fluido de un plantel a otro.

Para el tránsito en el sentido contrario, de un plantel de formación general a uno orientado a la formación técnica o para el trabajo, tampoco habrá mayores dificultades. Las reformas curriculares de años recientes disponen ya de estructuras curriculares que facilitarán el tránsito: los estudiantes desarrollan las competencias profesionales en módulos autocontenidos que no tienen que ser cursados en secuencia. Un estudiante que se transfiera a un plantel tecnológico puede cursar solo algunos de los módulos correspondientes a una carrera sin que esto le impida obtener el diploma único del bachillerato.

En el proceso de implementación de la Reforma Integral habrá un periodo de transición durante el cual las instituciones irán adoptando el enfoque en competencias. Al terminar este periodo, habrá equivalencias globales. El tránsito de los estudiantes entre subsistemas y planteles estará condicionado únicamente a la disponibilidad de espacios en las escuelas, y no encontrará obstáculos administrativos.

4. Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato

La conclusión de los estudios en el Sistema Nacional de Bachillerato se verá expresada en una certificación nacional, complementaria a la que otorgan las instituciones. Según se ilustra en el diagrama a continuación, este documento corresponderá a la coherencia del proceso de Reforma Integral.



La Reforma Integral contempla, de manera general, tres grandes procesos. El primero se refiere a la definición de los contenidos del SNB. Implica la construcción del Marco Curricular Común que compartirán todos los subsistemas y modalidades de la EMS. Este marco comprende una serie de competencias.

El segundo proceso se refiere a la estructura de la oferta educativa en el marco de SNB, lo cual se realizará mediante su definición precisa, a partir de las tres modalidades que define la Ley. Esta definición permitirá reconocer y certificar los

distintos tipos de oferta y lograr así su integración al SNB, mediante un proceso que tenga en cuenta sus características y contribuya a potenciarlas.

El tercer proceso contempla mecanismos de gestión específicos para llevar a cabo la Reforma. Para lograr que la Reforma sea exitosa, es necesario que los subsistemas de la EMS, con sus respectivas escuelas que ofertan educación en diversas modalidades, alcancen ciertos estándares mínimos compartidos en materia de tutorías y orientación a los estudiantes, desarrollo docente, infraestructura y equipamiento, gestión, evaluación y mecanismos administrativos de tránsito.

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

En resumen, la certificación será la expresión oficial y tangible del Sistema Nacional de Bachillerato, y por lo tanto, de la identidad compartida de todos los subsistemas y modalidades de la EMS en el país.

Actualmente se consideran tres opciones para la certificación. La primera es que los diplomas de todas los subsistemas y modalidades de la EMS compartan ciertos elementos gráficos. En adición a estos elementos comunes, los diplomas incluirán otros que precisen el tipo de estudios cursados e identifique la institución correspondiente.

Una segunda opción es la entrega de un título adicional al que otorgan los distintos subsistemas y modalidades. En este caso, el egresado tendría dos títulos: uno de su institución y otro del SNB.

Una tercera opción consistiría en el establecimiento de una cédula de bachillerato similar a la que ofrece la SEP para las distintas profesiones de la Educación Superior. Como parte de los trabajos de la Reforma se elegirá la opción más conveniente.

Comentarios finales

La Reforma mediante la que se crea el Sistema Nacional de Bachillerato resuelve los problemas académicos más graves del nivel: la dispersión curricular que deviene en la formación de perfiles disímboles, sin bases comunes que justifiquen el reconocimiento del certificado de bachillerato y el tránsito entre instituciones.

Con su implementación se logra la identidad de la EMS, proporcionando orden y estructura, y garantizando la necesaria diversidad académica. Los estudiantes de bachillerato tendrán la oportunidad de formarse en un conjunto de competencias comunes. 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.

A lo largo del proceso para concretar la Reforma Integral, la Subsecretaría de EMS convocará al diálogo con miras a recoger las observaciones de los distintos actores del nivel educativo. La construcción del Sistema Nacional de Bachillerato será el resultado de un trabajo conjunto que respete la diversidad a la vez que logre un consenso que permita a la Educación Media Superior avanzar con una identidad compartida.

Los acuerdos nacionales alcanzados a la fecha estipulan que la implementación de la Reforma iniciará en el ciclo escolar 2008-2009, y estará en plena vigencia en el ciclo escolar 2009-2010.

ANEXO: Competencias Genéricas que constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato

Durante el año 2007, la Secretaría de Educación Pública invitó a las autoridades educativas estatales y a las instituciones representadas en la ANUIES, a aportar sus experiencias y propuestas sobre la construcción de Competencias Genéricas para el Bachillerato, con el objetivo de aprovechar los avances que de manera independiente se han realizado en la SEMS a lo largo del tiempo. El propósito fue la generación de consensos para dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad.

Después de un primer intercambio de propuestas, en el mes de noviembre de 2007, participaron cinco grupos regionales que representaron a las autoridades educativas estatales y se contó además con la intervención de diversos especialistas de las instituciones pertenecientes a la Red Nacional del Nivel Medio Superior de la ANUIES. En una segunda etapa, realizada durante el mes de diciembre del mismo año, un equipo técnico especializado, representativo de ambos ámbitos, hizo aportaciones adicionales para llegar a la versión aprobada en la reunión del 15 de enero de 2008. Como parte de estos trabajos, el equipo técnico acordó que las competencias genéricas representan el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato.

El logro de un consenso sobre las competencias genéricas es un paso sólido en el proceso de Reforma Integral. Las competencias genéricas, como parte del Marco Curricular Común, serán complementadas por las competencias disciplinares básicas, comunes a todas las modalidades y subsistemas, las disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y las profesionales (para el trabajo).

Las once competencias genéricas definidas y acordadas conjuntamente y los principales atributos que han de articular y dar identidad a la Educación Media Superior de México, se indican a continuación:

Se autodetermina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- 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.

Atributos:

- 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.

Atributos:

- 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.

Se expresa y comunica

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

Atributos:

- 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.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos:

- 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.

Atributos:

- 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.

Aprende de forma autónoma

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

Atributos:

- 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.

Trabaja en forma colaborativa

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

Atributos:

- 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.

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.

Atributos:

- 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.

Atributos:

- 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.

Atributos:

- 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.