



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LOS
PERFILES PROFESIOGRÁFICOS EN EL CONSEJO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN
DEL TIPO MEDIA SUPERIOR (COPEEMS) COMO RETOS PEDAGÓGICOS Y EXPERIENCIAS
PROFESIONALES.

INFORME ACADÉMICO
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ABRAHAM DANIEL HERNÁNDEZ FABIÁN

TUTOR: DR. JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ
IISUE

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., OCTUBRE 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
1. LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN EL CONSEJO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL TIPO MEDIA SUPERIOR (COPEEMS)	9
1.1 La RIEMS como política educativa a 20 años de su decreto	9
1.2 La RIEMS en el Modelo Educativo 2017	11
1.3 La creación del COPEEMS. Principales funciones	16
1.4 Proceso de ingreso y permanencia al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS)	18
1.5 La evaluación de los Planes y Programas de Estudio.....	19
1.6 La evaluación de los centros educativos	21
2. LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS COMO UN RETO PEDAGÓGICO PROFESIONAL	24
2.1 Evaluación de los planes y programas de estudio: ¿Evaluación curricular o asegurar los elementos de la RIEMS?	24
2.2 Retos de la evaluación de los Planes y Programas de estudios	29
3. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PERFILES PROFESIOGRÁFICOS COMO UN RETO PEDAGÓGICO PROFESIONAL.....	39
3.1 La docencia en la Educación del Tipo Medio Superior. Un reto permanente.....	39
3.2 Los Perfiles Profesiográficos: herramientas para determinar la afinidad docente	40
3.3 El proceso de construcción de los Perfiles profesiográficos: la dificultad de la afinidad docente en el nivel bachillerato.....	41
3.4 La afinidad docente desde la evaluación de los planes y programas de estudio.....	51
3.5 Retos de la afinidad docente. Algunas reflexiones.....	52
4. LA CONTINUACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	54
4.1 La continuación de la política educativa de la educación media superior.....	54
4.2 La responsabilidad institucional de la evaluación.....	59
REFLEXIONES FINALES	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS.....	73
Anexo 1. Rúbrica de evaluación de planes y programas de estudios	73

Anexo 2. Estructura general de los perfiles profesiográficos del COPEEMS.....	84
SIGLAS Y ACRÓNIMOS.....	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Contexto, estructura y relación de los perfiles profesiográficos y los planes de estudios.....	8
Figura 2. Componentes curriculares de la educación básica.....	13
Figura 3. Esquemas de organización curricular de la educación obligatoria.....	15
Figura 4. La evaluación curricular: una cuestión transversal	31
Figura 5. Momentos del desarrollo curricular y de la evaluación.....	33
Figura 6. Estructura general de los perfiles profesiográficos	43
Figura 7. Tipos de docentes	44

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipo de docente y campos disciplinarios de los perfiles profesiográficos del COPEEMS.....	45
Tabla 2. Comparación de las disciplinas señaladas en la RIEMS-MEPEO y las evaluaciones disciplinares del SPD.....	45
Tabla 3. Campos disciplinarios y áreas/disciplinas de los perfiles profesiográficos del COPEEMS.....	46
Tabla 4. Campos y áreas laborales de los perfiles profesiográficos del COPEEMS	48
Tabla 5. Ejemplos de formaciones generales para los perfiles profesiográficos	50

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe y analiza una experiencia pedagógica y profesional enmarcada en la evaluación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) por medio del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior (COPEEMS). Esta experiencia se enfrentó a varios retos de los cuales destacan: la construcción de los perfiles profesiográficos y la evaluación de los planes y programas de estudio.

Dentro de la evaluación de los planteles que efectuaba el COPEEMS, se realizaba la valoración de la afinidad docente, para lo cual se requería una herramienta o instrumento que ayudara en este proceso: los perfiles profesiográficos. De acuerdo con este Consejo, el personal docente era “considerado afín cuando su formación, actualización continua, capacitación o certificación le han proporcionado, entre otros elementos, los conocimientos y habilidades que son congruentes con la Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) que imparte”,¹ también podían considerarse certificaciones, evaluaciones entre pares o grupos de trabajo (academias), reconocimientos, obras publicadas, entre otras, sin embargo la principal manera para poder determinar la afinidad docente para esta instancia era su formación profesional.

Para cada plan de estudios evaluado por el COPEEMS se construía unos perfiles profesiográficos por lo que esta tarea era inacabable e inconsistente. Durante el proceso de valoración de la afinidad docente se enfrentaron problemas interpretativos y subjetivos por parte de las personas que la realizaban por el hecho de que los perfiles profesiográficos que se emplearon durante los primeros años de operación del COPEEMS no estaban contruidos con base en una justificación académica, pedagógica y normativa, lo que originaba que las dependencias presentaran reclamaciones o quejas debido a que en algunos planteles el cuerpo docente de unas UAC era considerado afín, mientras que en otros no.

Esta situación orilló a que las autoridades del Consejo tuvieran que encomendar la construcción de perfiles profesiográficos que orientaran a la emisión del juicio de la afinidad

¹ Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior. *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior en su versión 4.0.* p. 144.

docente de manera objetiva con base en la diversidad y complejidad de los elementos de la educación del tipo media superior.

Por su parte, la evaluación de los planes de estudios en el COPEEMS estaba orientada por los elementos que estipulaba el Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS) en su versión 4.0. y que a su vez derivaban de los Acuerdos Secretariales de la RIEMS. Este trabajo se caracterizaba por verificar que las Dependencias o Instituciones Multiplanteles (DIM) incorporaran las competencias genéricas y disciplinadas que conformaban el Marco Curricular Común (MCC) en sus planes de estudios. La participación profesional en este proceso evaluativo enfrentó varias situaciones problemáticas para su realización: en primera instancia y al igual que en el caso de los perfiles profesiográficos, trabajar para objetivar y homologar criterios para la realización de la valoración de los elementos solicitados en los Planes y Programas de Estudios (PPE), por lo que se construyó una rúbrica que orientara las observaciones, recomendaciones y los dictámenes generados.

Otro de los problemas enfrentados era que el COPEEMS y su Consejo Directivo actualizaban los criterios de evaluación señalados en los Manuales de evaluación. Si bien lo positivo de esta acción se centraba en adecuar los criterios a la diversidad de las DIM y sus planteles, esto generaba que los dictámenes emitidos con las primeras ediciones no contemplaran importantes elementos señalados en el último Manual. Esto originó que muchos de los PPE de las DIM que ya se encontraban en el PBC-SiNEMS, no contaran con elementos sustanciales y por tanto, la exigencia de éstos no podría ser retroactiva. También es importante señalar que las acciones que se realizaban en la evaluación de los PPE, no era una evaluación curricular propiamente dicha. Sólo se constataba de manera documental la incorporación del MCC en todos los elementos de los planes de estudios.

La participación en estos dos grandes procesos demandaba un conocimiento profundo de la Educación Media Superior (EMS)² lo cual es un reto pedagógico interesante debido a que:

² Es preciso indicar que dentro del Sistema Educativo Nacional, la educación media superior se considera un tipo de educación, que integra al nivel bachillerato. En este trabajo se emplearán como sinónimos la Educación Media Superior y el Bachillerato, como comúnmente se denominan.

- a) es un campo poco investigado y explorado en comparación con la educación básica o la superior,
- b) es también un nivel olvidado desde la política educativa ya que no se le prestó la atención necesaria durante varias décadas lo que originó un crecimiento significativo, pero de manera desarticulada.

En este nivel educativo se presentan problemas y retos importantes que afectan a diversos actores, por ejemplo el estudiantado se enfrenta a la falta de pertinencia curricular que se ve reflejada en los índices de reprobación y abandono escolar. Los docentes se encuentran frente al desafío de la falta o incipiente formación pedagógica y didáctica para desarrollar sus clases en este nivel educativo, ya que muchas veces su formación responde a una cuestión meramente disciplinar. Por su parte, el cuerpo directivo afronta esta función sin una capacitación y formación previa. También es importante reconocer que existe un gran debate sobre cuál es la finalidad de la EMS en el contexto del Sistema Educativo Nacional (SEN): ¿una continuación de la secundaria? ¿una etapa propedéutica para la educación superior? ¿una estrategia para formar personas para su integración al mercado laboral? ¿un nivel educativo con un fin particular de acuerdo con las características biológicas, psicológicas y sociales de la población que atiende?

Si bien la EMS comparte problemas e indicadores desfavorables con otros de los niveles del SEN, los factores que provocan su estado actual y sus posibles soluciones son distintas debido a diversos elementos particulares relacionados con su organización, ya que a diferencia del nivel básico, el bachillerato es heterogéneo de acuerdo con su financiamiento (ya sea centralizado, desconcentrado, autónomo o mixto), con su control administración o con la autoridad a la que responde en términos curriculares.

Otra consideración importante es la diversidad de sus enfoques de formación; comúnmente se encuentran en la literatura el bachillerato general, el bachillerato tecnológico o bivalente y la educación profesional técnica, sin embargo, es necesario incorporar un cuarto que, si bien estadísticamente se puede considerar en el primero, presenta elementos que lo distinguen: bachillerato general con capacitación para el trabajo.

En términos cuantitativos la oferta de planteles o escuelas del nivel bachillerato es casi la mitad frente al número de escuelas de su nivel antecedente; es importante considerar que esta situación se está viendo afectada a partir del establecimiento de la obligatoriedad

del bachillerato y la exigencia de que el Estado realice las acciones necesarias para que éste sea asequible y accesible a toda la población que demande este nivel de educación.

Todos estos elementos para el análisis de la situación de la EMS, junto con la sistematización de la experiencia que aquí se presenta, son reflejo del aprendizaje obtenido durante los años de práctica profesional relacionada con el bachillerato. El interés por conocer este tipo de educación surge desde un evento del orden de lo personal y familiar que tuvo relación con los resultados del examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Este interés se reforzó con un breve acercamiento a partir de la docencia como ayudante en la asignatura de Sistema Educativo Nacional en los años 2010-2011, analizando junto con estudiantes de Pedagogía cuáles eran las características del bachillerato; el resultado del esfuerzo de comprender qué pasaba en el nivel bachillerato se vio reflejado en el trabajo de titulación del nivel licenciatura (2014), enfocado al análisis de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) como política educativa. En ese documento comenzaban a apuntarse algunas reflexiones sobre los retos que enfrentaría la RIEMS y también sirvió de base para tener la oportunidad de incorporarme en el periodo de 2014 – 2019 a la Subdirección de Evaluación de Planes y Programas de Estudio (SEPPE) del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior (COPEEMS), mientras también cursaba la maestría en Pedagogía.

No es fácil hablar en primera persona de un proceso de casi cinco años. Una etapa en la que se conjugó la cuestión académica con la profesional y también se pudo conocer desde distintas aristas una política educativa como la RIEMS. Este trabajo recoge la experiencia e intenta recuperar los principales aprendizajes y productos obtenidos durante este periodo, pero sin olvidar plantear una crítica a las acciones realizadas, con la finalidad de contrastar y enriquecer el debate educativo. Es importante destacar que la participación protagónica, tanto individual como colaborativa, en los procesos de evaluación de planes y programas de estudio, así como en la construcción de perfiles profesiográficos, proporcionó una experiencia de aprendizaje significativa. Esta experiencia permitió integrar los conocimientos académicos y profesionales para contribuir a la consolidación de una política educativa de gran relevancia en el país.

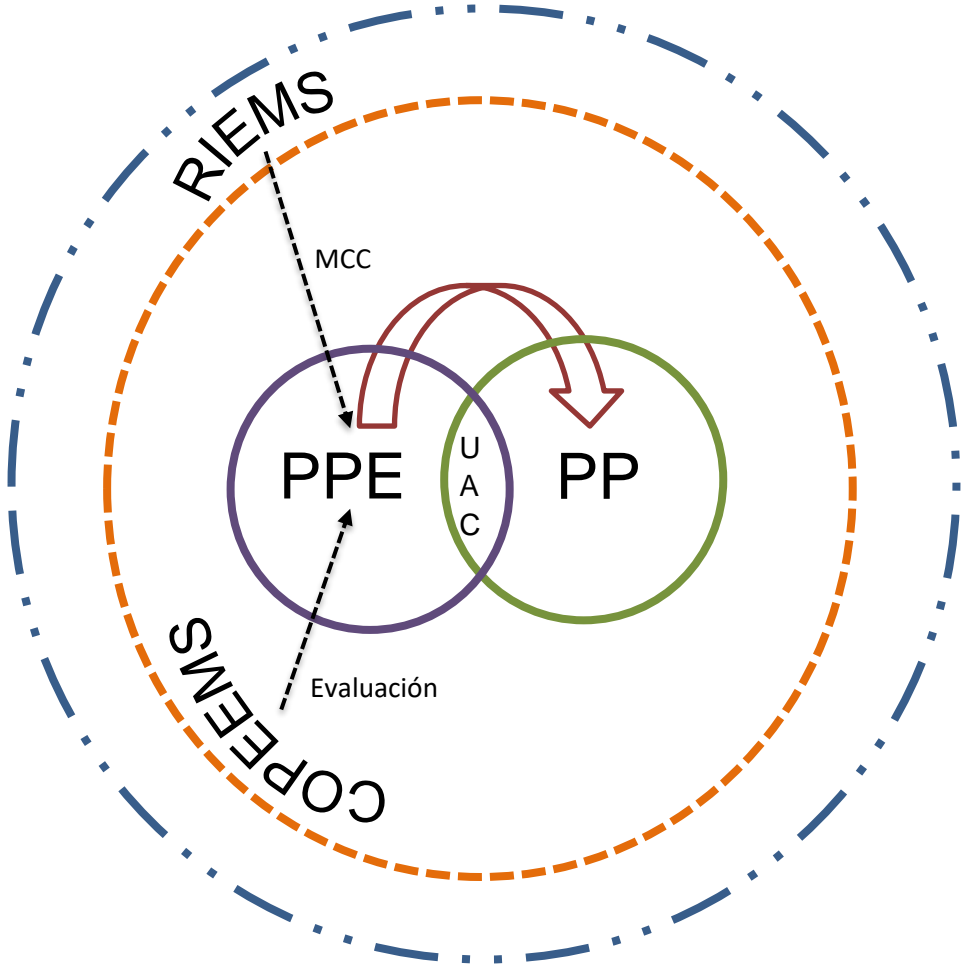
En el ámbito educativo, las políticas que promueven la calidad de los aprendizajes son fundamentales para la formación de las distintas generaciones de estudiantes. Su evaluación también es necesaria para considerar su permanencia o para plantear propuestas de mejora continua. En el primer apartado se describe la RIEMS como política educativa a 20 años de su decreto, y se contrasta con la adecuación a la que fue sometida frente al Modelo Educativo 2017. Se continúa mencionando de manera sintética los procesos evaluativos que realizaba el COPEEMS, destacando los que durante la estadía profesional se pudieron conocer y sobre todo aquéllos en los que se pudo participar activamente: la evaluación de los planes y programas de estudio y la construcción de los perfiles profesiográficos.

En el segundo y tercer apartado, se describen y analizan los retos pedagógicos que se vivieron en el Consejo vistos como una experiencia profesional. Se enfatiza el proceso de evaluación de los planes de estudios, así como en la construcción de una herramienta para determinar la afinidad docente: perfiles profesiográficos. Su elaboración presentó desafíos que serán objeto de análisis en este documento.

Por su parte, en el cuarto capítulo se discute sobre la continuación de la política educativa de la media superior y sobre las responsabilidades institucionales de la evaluación con miras a garantizar la calidad de la educación. Por último, algunas reflexiones finales donde se puntualizan sobre los retos y aprendizajes de esta experiencia académica-profesional. La Figura 1 refleja la manera en la que se relacionan los dos elementos descritos en este documento, y también la importancia de describir los contextos y procesos en los que se insertan como lo son la RIEMS y las acciones del COPEEMS; se espera que este elemento sirva de orientación para la lectura de este documento.

La reflexión, análisis y discusión de estos temas desde un punto de vista académico y profesional, busca contribuir a que la EMS sea un elemento en el que estudiantes, investigadores y funcionarios educativos pongan mayor énfasis para conocer sus problemas y asegurar su mejora. También continuar con el debate sobre la RIEMS como política educativa, identificar sus avances y desafíos, y ofrecer algunas consideraciones para el fortalecimiento de este nivel educativo buscando beneficiar al estudiantado y el desarrollo del país.

Figura 1. Contexto, estructura y relación de los perfiles profesiográficos y los planes de estudios



Fuente: Elaboración propia.

1. LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN EL CONSEJO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL TIPO MEDIA SUPERIOR (COPEEMS)

1.1 La RIEMS como política educativa a 20 años de su decreto

La diversidad de necesidades educativas de la población del país, y la heterogeneidad de los contextos en los que se ubican los destinatarios de la EMS en México ha generado la necesidad de realizar esfuerzos para establecer proyectos educativos que permitiera brindar una base común por medio de la definición de objetivos y contenidos específicos para las juventudes que estudiaran el nivel bachillerato. Tal es el caso del Congreso Nacional de Bachillerato, celebrado en Coyococ, Morelos en el año de 1982.³ Más tarde, en el año 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), con la finalidad contar con una instancia rectora de las Dependencias o Instituciones Multiplantel (DIM) federales y estatales que regulara la diversificación en este tipo de educación.

Tres años después, para dar respuesta a la política educativa sexenal 2006-2012 en la que se pretendía integrar, dar coherencia y congruencia al Sistema Educativo Nacional (SEN) y a su vez elevar la calidad de la educación, la SEMS estableció el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad⁴ como una política educativa de alcance nacional para dar orden y sentido a este nivel educativo.

Para poder establecer el SNB y respetar la autonomía y federalismo de las DIM, se propusieron cuatro ejes que caracterizan a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS):

1. Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias: integra las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, éstas dos últimas divididas en básicas y extendidas, que podrían ser desarrolladas de acuerdo con el enfoque de formación de los Planes y Programas de Estudios (PPE). Tanto las competencias

³ Cfr. Secretaría de Educación Pública. "Acuerdo número 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato", en *Diario Oficial de la Federación*. 28 de mayo de 1982.

⁴ Cfr. Secretaría de Educación Pública. "Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad", en *Diario Oficial de la Federación*. 26 de septiembre de 2008.

genéricas como las disciplinares básicas, conforman el perfil del egresado del nivel bachillerato,⁵ que debe alcanzarse en todas las DIM, independientemente de su enfoque de formación y modalidad.

2. Definición y regulación de las modalidades de la oferta: en la Ley General de Educación (LGE) se definieron y conceptualizaron tres modalidades educativas: escolarizada, no escolarizada y mixta, así como las siete opciones que imparten esta educación.⁶

3. Mecanismos de gestión: dentro de este tercer eje, se encuentran los perfiles del personal docente⁷ y directivo⁸, así como su formación y actualización; seguido de la definición de espacios para brindar servicios para la atención a las necesidades del estudiantado (tutoría y orientación educativa, vocacional y socioemocional), elementos de equipamiento e infraestructura, la facilidad entre el tránsito de instituciones y la evaluación educativa de manera integral.

4. Certificación complementaria: da cuenta de la concreción de los elementos de la RIEMS, y de la identidad compartida de este nivel educativo.

En el contexto político mexicano una de las principales preocupaciones educativas que genera el cambio de una gestión federal es la continuidad o la temporalidad de las políticas educativas. Cada administración en turno, reforma y establece su visión particular, enfoques y fines sobre la educación. La discusión, aprobación e implementación de una política educativa es un proceso complejo, no lineal que requiere tiempo; también se debe considerar que su llegada y concreción a las aulas no se realiza de manera automática, ya

⁵ Cfr. Secretaría de Educación Pública. "Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato", en *Diario Oficial de la Federación*. 21 de octubre de 2008.

⁶ Cfr. Secretaría de Educación Pública. "Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades", en *Diario Oficial de la Federación*. 21 de octubre de 2008.

⁷ Cfr. Secretaría de Educación Pública. "Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada", en *Diario Oficial de la Federación*. 29 de octubre de 2008.

⁸ Cfr. Secretaría de Educación Pública. "Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior", en *Diario Oficial de la Federación*. 02 de diciembre de 2008.

que, para obtener los resultados esperados en cuanto aprendizaje del estudiantado, se requiere una serie de etapas y procesos paulatinos y de gran aliento.

La RIEMS como política educativa, prevaleció a lo largo de distintas administraciones federales, elemento importante a destacar, debido a que, como lo afirman Stein y Tommasi, para la viabilidad y el éxito de una política, es necesario su estabilidad.⁹ Sin embargo, en un breve análisis en trabajos previos,¹⁰ se identificaron algunas limitaciones de la RIEMS, tales como:

- La descontextualización en la operación del MCC frente a la diversidad curricular, organizacional y administrativa que limita la movilidad y permeabilidad entre las diversas instituciones.
- La heterogeneidad y la limitada formación pedagógica y didáctica del personal docente y directivo de este nivel educativo.
- La desigualdad en el aprendizaje de los egresados de cada enfoque, opción educativa y DIM, entre otras.

Dichas limitaciones no fueron adaptadas ni adecuadas desde la normativa, sino de manera paulatina en las directrices establecidas por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior (COPEEMS), como se señalará más adelante.

1.2 La RIEMS en el Modelo Educativo 2017

De acuerdo con la normatividad educativa que rige la educación del país, corresponde al Estado ser el garante del derecho a la educación para todos los niveles educativos obligatorios, así como establecer los planes y materiales educativos de la educación básica y normal. Para fortalecer la integración del SEN y la coherencia entre los conocimientos y habilidades que desarrolla el estudiantado en su trayectoria escolar, en el sexenio 2012–2018 se impulsó una reforma educativa que se vio concretada en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO),¹¹ en el cual se incluye una propuesta curricular que incorpora los contenidos educativos, así como los principios pedagógicos de cada uno de los niveles educativos de la educación mexicana.

⁹ Cfr. Ernesto Stein y Mariano Tommasi. “La política de las políticas públicas”, en *Política y Gobierno*. pp. 393-416.

¹⁰ Abraham Hernández. *Análisis de las políticas educativas en la educación media superior: el caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*. 142 pp.

¹¹ Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México, SEP. 2017.

En el planteamiento curricular destaca la incorporación de un perfil de egreso progresivo desde la educación preescolar hasta el nivel bachillerato, lo que se considera “el primer ejercicio de articulación formal para la educación obligatoria”¹² del SEN, es decir, por primera vez se establece la evolución gradual de los aprendizajes y la integración de los niveles de la educación mexicana. A su vez, se incorporan las directrices curriculares de la educación básica para el logro de los aprendizajes clave, se introduce formalmente y de manera integral las cuestiones vinculadas al desarrollo personal y socioemocional del estudiantado, y se otorga a las escuelas, autonomía curricular para adaptar o incluir los contenidos que consideren pertinentes a las características de su estudiantado y su contexto. Para la educación media superior, se realizó un proceso de actualización del MCC que permitiera una mejor selección de contenidos que se concretan en el desarrollo de los aprendizajes clave.¹³

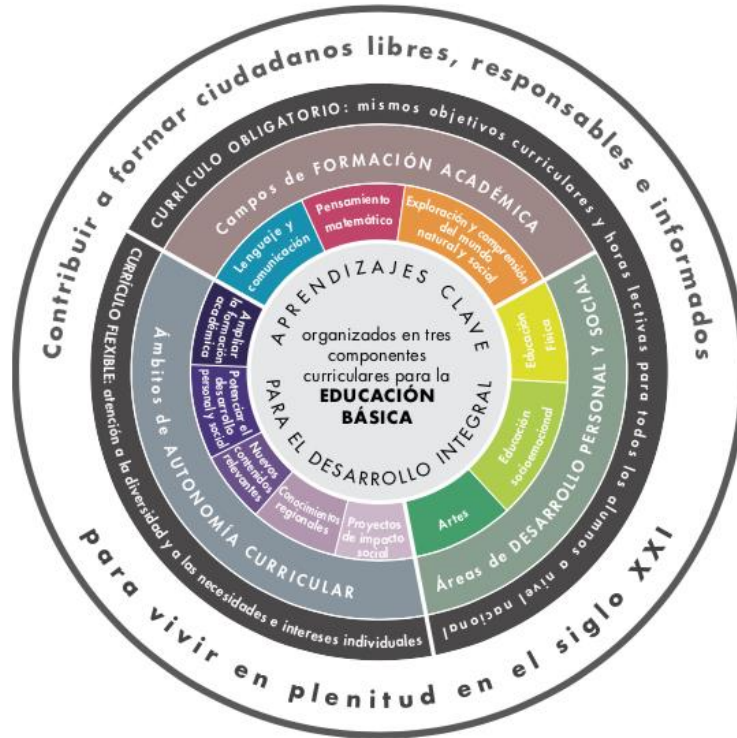
El currículo de la educación básica se organizó en aprendizajes clave, integrados por conocimientos, actitudes, habilidades y valores promovidos dentro de las instituciones escolares. Estos aprendizajes clave y competencias, se organizaban en “campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social, y los ámbitos de la autonomía curricular”.¹⁴ (Ver **Figura 2**).

¹² *Ibidem.* p. 27.

¹³ *Ibidem.* p. 28.

¹⁴ *Ibidem.* p. 72.

Figura 2. Componentes curriculares de la educación básica



Fuente: Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México, SEP. 2017. p. 73.

Por lo que corresponde a la educación del tipo media superior, los aprendizajes clave son las competencias del MCC determinadas desde la RIEMS, que debe desarrollar todo el estudiantado. “Los aprendizajes clave fortalecen la organización disciplinar de asignaturas y de campos de conocimiento a través de tres dominios organizadores: eje, componente y contenido central”.¹⁵ Los ejes, integran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los campos disciplinares y aportan a la transversalidad interdisciplinar de los mismos. Por su parte, el componente integra los conceptos centrales y responde a las formas particulares de organización de cada campo disciplinar. Por último, el contenido central corresponde a los aprendizajes fundamentales y que son los contenidos de mayor importancia en los planes de estudio.¹⁶

Como se mencionó líneas atrás, es importante recordar que históricamente el currículo de la educación básica ha estado centralizado en el Estado, sin embargo, la media superior presenta otras características que complejizan su actuar debido a su diversidad, organización y administración, la cual se ve plasmada en las múltiples propuestas

¹⁵ *Ibidem*. p. 74.

¹⁶ *Idem*.

curriculares que responden a los distintos elementos nacionales, sociales, educativas y particulares de las y los estudiantes. Estas características, dificultan la concreción de políticas educativas que procuren integrar a las instituciones hacia un mismo fin.

Si bien, una de las deficiencias de la RIEMS fue la poca claridad y la dificultad de concretar el currículo en las aulas, la actualización del MCC presenta cambios estructurales directamente en los programas de estudios con miras a que sean coherentes y consistentes con el perfil de egreso de la educación obligatoria, así como en los elementos característicos del Modelo Educativo. “El MCC fue refrendado en la en la Reforma a la Ley General de 2013”,¹⁷ por lo que se busca que los diferentes enfoques de formación, bachillerato general y tecnológico, adecuen sus planes y programas de estudio, “para establecer desempeños finales compartidos [...], sin perder la diversidad en la oferta educativa”¹⁸ que caracteriza a este nivel educativo.

Otra de las dificultades para el establecimiento del MCC desde el inicio de la RIEMS, fue la concreción de las competencias genéricas y específicas en el aula, como lo destacaba el entonces Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como la relevancia y pertinencia de los elementos del plan de estudio, los retos a los que se enfrenta el cuerpo docente y directivo para poder realizar la adecuación correspondiente en el aula, sus prácticas, así como las acciones para la gestión de dicha implementación.¹⁹ Para poder sortear éstas y otras situaciones, en el MEPEO se decidió realizar un análisis del MCC para concretar y hacer énfasis en los aprendizajes clave y en las prácticas pedagógicas, de tal manera que se hicieran más evidente su progresión. Se retomaron los cinco campos disciplinares de la RIEMS: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades. Con esta revisión, se esperaba lograr una secuencia lógica y coherencia vertical y horizontal entre los campos formativo, áreas y asignaturas de un grado y tres niveles educativos (Ver Figura 3).

¹⁷ Secretaría de Educación Pública. *Planes de Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. p. 55.

¹⁸ *Idem*.

¹⁹ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación superior*. Ciudad de México, INEE. 2018.

Figura 3. Esquemas de organización curricular de la educación obligatoria

		PREESCOLAR GRADO ESCOLAR			PRIMARIA GRADO ESCOLAR						SECUNDARIA GRADO ESCOLAR			EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR SEMESTRE									
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°				
		Campo Formativo			Asignaturas, Áreas y Ámbitos						Asignaturas, Áreas y Ámbitos			Asignaturas, Áreas y Ámbitos									
CAMPOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Lengua materna						Español			Lectura y expresión oral y escrita Taller de lectura y redacción Lengua adicional al español Tecnologías de la información y comunicación						LENGUAJE Y COMUNICACIÓN			
		Inglés			Español. Segunda Lengua. Lengua extranjera. Inglés.						Inglés												
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas			Álgebra Aritmética Cálculo Trigonometría Estadística						PENSAMIENTO MATEMÁTICO			
EXPLORACIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL		Exploración del mundo natural y social			Ciencias Naturales y Tecnología Geografía						Biología Física Química			Física Química Biología Ecología						CIENCIAS EXPERIMENTALES			
		Conocimiento del Medio			Historias, paisajes y convivencia Formación Cívica y Ética Historia						Geografía			Historia Derecho Sociología Política Antropología Economía Administración						CIENCIAS SOCIALES			
ARTES		Artes			Artes						Artes			Estética Filosofía Ética Lógica						HUMANIDADES			
EDUCACIÓN FÍSICA		Educación Física			Educación Física						Educación Física												
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL		Educación Socioemocional			Educación Socioemocional						Tutoría y Educación Socioemocional												
AMPLIAR LA FORMACIÓN ACADÉMICA		Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica						Ampliar la formación académica			ASIGNATURAS Y MÓDULOS* *Por subsistema						CARRERAS TÉCNICAS Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO			
POTENCIAR EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL		Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social						Potenciar el desarrollo personal y social												
NUEVOS CONTENIDOS RELEVANTES		Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes						Nuevos contenidos relevantes												
CONOCIMIENTOS REGIONALES		Conocimientos regionales			Conocimientos regionales						Conocimientos regionales												
PROYECTOS DE IMPACTO SOCIAL		Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social						Proyectos de impacto social												
		CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA										MARCO CURRICULAR COMÚN											

● ● Cada círculo indica una mayor conexión con otras asignaturas o áreas.
● ● En la EMS la Educación Física, el Desarrollo Socioemocional y la Autonomía Curricular constituyen aprendizajes transversales.

Fuente: Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México, SEP. 2017. pp. 80-81.

El perfil de egreso de la educación obligatoria quedó integrado por 11 ámbitos:

- Lenguaje y Comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Pensamiento crítico y solución de problemas.
- Habilidades socioemocionales y Proyecto de vida.
- Colaboración y trabajo en equipo.
- Convivencia y ciudadanía.
- Apreciación y expresión artísticas.
- Atención al cuerpo y a salud.
- Cuidado del medio ambiente.
- Habilidades digitales.

Estos ámbitos deberán desarrollarse en cada Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) que conforman los cinco campos disciplinares, sin embargo, cuatro de ellos pueden ser considerados, por su naturaleza, transversales a todas las asignaturas:²⁰

- Lenguaje y Comunicación.
- Habilidades socioemocionales y Proyecto de vida.

²⁰ Secretaría de Educación Pública. *Planes de Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. p. 26. Cabe señalar que los ámbitos de Lenguaje y Comunicación y Habilidades Digitales, son impartidas en asignaturas específicas, además de su transversalización. Adicional se procuraron estrategias de apoyo para que el trabajo docente incorpore los cuatro ámbitos transversales de la EMS.

- Colaboración y trabajo en equipo.
- Habilidades digitales.

La importancia del perfil de egreso del nivel bachillerato, recae y cobra relevancia debido a que es la última oportunidad para que las y los estudiantes logren lo estipulado en todo el trayecto de la educación obligatoria. El MCC cobija y puntualiza el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, elementos indispensables en el nuevo MEPEO y los Planes de Estudio de Referencia, establecen las cuatro funciones de la media superior, lo cuáles son:²¹

- Culminación del ciclo de educación obligatoria.
- Formación propedéutica para la Educación Superior.
- Formación de una ciudadanía competente.
- Preparación para ingresar al mundo del trabajo.

Si bien estas funciones concuerdan con los fines que históricamente se le han atribuido a la media superior, invitan a reflexionar si este nivel educativo no debería establecer sus propias finalidades con base en la etapa psico biológica del desarrollo en la que se encuentran la mayoría del estudiantado, y buscar que se desarrollen íntegramente sus diferentes ámbitos, y no sólo enfatizar la cuestión de la adquisición de conocimientos que concluyan con un ciclo formativo o que sean la base para otro. En otras palabras, se debería enfatizar la cuestión social, psicológica, emocional, deportiva, cultural de tal manera que esté último escalón de la escolaridad obligatoria logre desarrollar personas íntegras para la sociedad.²²

1.3 La creación del COPEEMS. Principales funciones

Un año después del decreto de la RIEMS, se publicó el Acuerdo 3 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (CDSNB) en el que se establecen los lineamientos para la creación del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior (COPEEMS)²³ como asociación civil, con la finalidad de “promover en el ámbito de la

²¹ *Ibidem.* p. 12.

²² Al momento de concluir con la escritura de este trabajo se publicaron los documentos de Progresiones de Aprendizaje, Orientaciones pedagógicas, Programas de Estudio del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) de La Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se espera continuar en estudios posteriores con el estudio, debate y análisis de estas tres políticas educativas.

²³ Los órganos del gobierno COPEEMS se conforman por la Asamblea General y la Dirección General. La primera, era integrada por representantes del Gobierno Federal, en específico de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de dos gobiernos de los estados propuestos por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República

educación media superior el desarrollo de procesos de evaluación eficaces, confiables, transparentes”, “coadyuvar con la autoridad educativa en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación media superior, en específico la que se imparta en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato” y “promover información a la sociedad sobre los indicadores de la calidad de las instituciones que formen parte del Sistema Nacional de Bachillerato”.²⁴

En mayo de 2010 se constituye formalmente el COPEEMS y es en octubre de ese mismo año cuando inicia formalmente sus operaciones con la extensión de la invitación a instituciones federales y estatales, universidades autónomas y las instituciones educativas particulares a solicitar ante este Consejo, la evaluación de sus planes y programas de estudio para su incorporación al SNB.²⁵ Para poder realizar esta acción, el CDSNB²⁶ estableció, en los diferentes Manuales para la evaluación de planteles del COPEEMS, “los criterios, parámetros, metodologías, indicadores y en general las reglas que se aplicarán a las escuelas públicas y particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios para su ingreso, permanencia y, en su caso, salida del referido Sistema”.²⁷

El COPEEMS fue la instancia facultada para reconocer a los organismos evaluadores y de apoyo a la acreditación de las instituciones públicas y particulares que formen parte del SNB, a su vez sus fines específicos eran:²⁸

- Promover los procesos de evaluación eficaces, confiables y transparentes.
- Evaluar y brindar certeza de la capacidad técnica organizativa de los organismos que soliciten reconocimiento como evaluadores.
- Coadyuvar con las autoridades educativas en el propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación media superior, en particular de la que se imparte en el marco del SNB.

Mexicana, Asociación Civil (ANUIES), del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval).

²⁴ Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. *Acuerdo número 3/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, CDSNB. 2009. 26 de agosto de 2009.

²⁵ Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. *Acuerdo número 11/CD/2010 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, CDSNB. 2009. 28 de octubre de 2010.

²⁶ El CDSNB se integraba por el titular de la Secretaría, el titular de la Subsecretaría de media superior, el director general de Bachillerato de la SEMS, el titular de la Dirección General de Educación Tecnológica, representantes de las seis regiones del CONAEDU, el Director General del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Diario Oficial de la Nación. Acuerdo número 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. 19 de marzo de 2009.

²⁷ *Idem*.

²⁸ Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. *Acuerdo número 3/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, CDSNB. 2009. 26 de agosto de 2009.

- Proveer información sobre los indicadores de la calidad de las instituciones pertenecientes al Sistema.
- En particular, verificar y acompañar el cumplimiento de los requisitos que los planteles deben satisfacer para su ingreso al SNB.

Después de casi más de nueve años, el COPEEMS fue disuelto el 15 de enero del 2019 por su Asamblea General.

1.4 Proceso de ingreso y permanencia al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS)

Para cumplir con las funciones por el que fue creado de manera expreso, el COPEEMS comenzó a realizar una evaluación integral a las Dependencias e Instituciones Multiplantel (DIM) que solicitaban el ingreso al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS).²⁹ Estas evaluaciones se realizaban apegadas a los criterios, indicadores y parámetros establecidos en el Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el PBC-SiNEMS para determinar su existencia, pertinencia y suficiencia.

Como se señaló anteriormente, este instrumento que guiaba la valoración de los elementos de las instituciones se fue modificando para responder a la complejidad administrativa, la desigualdad y la diversidad que caracteriza a este tipo de educación. Su actualización buscaba garantizar la inclusión de las diversas instituciones, enfoques, opciones y modalidades que surgieron para poder ampliar la cobertura de este nivel educativo y que no fueron previstas en los Acuerdos Secretariales que establecía la RIEMS, tal es el caso del Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y los Telebachilleratos comunitarios.

La evaluación integral consistía en la valoración de elementos académicos, institucionales, de recursos humanos y materiales, que determina la RIEMS y el MEPEO. Dicha evaluación se puede dividir en dos grandes aspectos: la evaluación de los planes y

²⁹ Derivado a la publicación del *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, y por tanto de la actualización del *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior en su versión 4.0*, cambió la concepción del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS), como nuevo mecanismo de coordinación con miras a responder a la diversidad formativa de este tipo de educación, así como dar a conocer a la sociedad aquellas dependencias e instituciones que se sometieron a los distintos procesos evaluativos para asegurar su calidad educativa. Por esta razón, a partir del 2017 hasta la disolución del COPEEMS, se sustituye el SNB por el PBC-SiNEMS.

programas de estudio (PPE) y la evaluación de los centros educativos. Después del proceso valorativo, los planteles obtenían su dictamen de incorporación en alguno de los cuatro niveles del PBC-SiNEMS. Es necesario recordar que por la diversidad, desigualdad y dificultad de algunas dependencias y planteles no era posible cumplir con todos los lineamientos que se solicitaban, ya sea de manera documental o mediante la evaluación en sitio, o bien, cubrir el costo que generaba dicho proceso, lo que generó que se creara un nivel dentro del PBC-SiNEMS que tuviera como requisito la presentación documental de los elementos a valorar. Es preciso señalar que si bien, fue una adecuación para poder brindar un entorno de igualdad e inclusión para las instituciones, en el orden de lo político era muy importante declarar que cada vez eran más los planteles pertenecientes al Padrón. Los números en política cuentan.

1.5 La evaluación de los Planes y Programas de Estudio

La evaluación de los planes y programas de estudio (PPE) que cuenten con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de las Dependencias o Instituciones Multiplanteles (DIM), públicas o particulares, es el primer paso del proceso de ingreso al PBC-SiNEMS y una condición *sine qua non* para la evaluación de los centros educativos. En esta primera etapa, las DIM presentan formalmente ante el COPEEMS su(s) plan(es) de estudio, programas de estudio de las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC), así como su normativa institucional, en los cuales ha integrado los elementos señalados en la RIEMS-MEPEO.

Los PPE son los instrumentos pedagógicos que estipulan los fines de aprendizaje que se deben alcanzar de una manera lógica, coherente y ordenada, así como plasmar las diferentes trayectorias formativas que pueden cursar los estudiantes. Para el COPEEMS, un plan de estudio es:

concebido como un producto que deriva de un proceso de planeación, que guía la práctica educativa de una institución mediante la selección y organización de contenidos culturales, pertinentes y vigentes, para atender las necesidades sociales en un contexto específico [...]. También es un proceso dinámico, continuo y participativo que requiere del análisis del

contexto social, económico, político y educativo para justificar y definir los propósitos, fines e intenciones que lo distinguen.³⁰

Los elementos mínimos indispensables que debe integrar un PPE y que son objeto de evaluación por parte del COPEEMS, son:³¹

- Fundamentación del plan de estudios
 - Modelo educativo y pedagógico
- Perfiles
 - Perfil de ingreso
 - Perfil de egreso
- Estructura curricular
 - Descripción de la organización curricular
 - Mapa o malla curricular
- Programas de estudio de las unidades de aprendizaje curricular (UAC)
 - Competencias a desarrollar
 - Contenidos disciplinarios, procedimentales y actitudinales
 - Estrategias didácticas y de evaluación
 - Recursos bibliográficos, hemerográficos y otras fuentes de consulta o información.
- Lineamientos generales de evaluación
 - Criterios, indicadores o referentes, procedimientos, medios y parámetros para la evaluación de los aprendizajes y las competencias.
 - Mecanismo de registro y seguimiento de los avances en el logro de las competencias del perfil de egreso.

Adicional a lo anterior, la DIM también presentaba otros elementos que apoyan a la implementación y operación de PPE que también son sujetos a evaluación, como:³²

- Programas y servicios de apoyo a estudiantes
 - Programa de tutorías
 - Programa de orientación educativa, vocacional y socioemocional
- Normativa de apoyo para la implementación del PPE
- Normas respecto a los alumnos
- Normas para la evaluación, acreditación, certificación y titulación
- Normas respecto al personal docente
- Normas para el trabajo colaborativo
- Normas para la actualización de PPE

Los resultados de la evaluación de cada uno de los elementos se reportaban en un Informe de Evaluación de PPE, en el que se incluían las observaciones y recomendaciones que debían ser atendidas por la DIM. En caso de que los elementos de los PPE cumplieran con los criterios mínimos indispensables, se emitía un dictamen procedente con el cual los

³⁰ Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior. *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior en su versión 4.0.* p. 103.

³¹ *Ibidem.* pp. 103-104.

³² *Ibidem.* p. 104.

planteles podrían evaluarse e ingresar y permanecer en el PBC-SiNEMS con una vigencia de tres años o hasta la emisión, actualización o atención de las recomendaciones dentro de los PPE. El informe y dictamen procedente era una condición *sine qua non* para continuar con la evaluación de sus planteles.³³

1.6 La evaluación de los centros educativos

Una vez que las DIM presentaron y obtuvieron un dictamen procedente de su(s) PPE, los planteles podrían solicitar su evaluación tanto de manera documental como *in situ*, de los elementos que ayudan a la concreción y operación de lo señalado en los mismo. Los aspectos y participantes sujetos a evaluación en el proceso de ingreso de planteles al PBC-SiNEMS son:³⁴

- Director(a) del plantel
- Planta docente
 - Acreditación, certificación, formación, desarrollo y evaluación de las competencias docente.³⁵
 - Idoneidad de los docentes (acreditación y certificación, así como la afinidad de la formación del docente con las UAC que imparte)
- Acceso a recursos bibliográficos, hemerográficos y otras fuentes de consulta e información
- Servicios escolares (sistema de control escolar)
- Condiciones generales de infraestructura y equipamiento
- Inclusión educativa
- Seguridad escolar y protección civil
- Programa de sustentabilidad
- Plan de mejora continua
- Indicadores y referentes específicos para la opción virtual

También, se considera lineamientos específicos para la evaluación de planteles o centros educativos en condición alternos que se caracterizan por estar “ubicados en comunidades con una población menor a 5,000 habitantes, es decir, los que se encuentran en localidades de marginación muy alta, alta y media y no exceden los 300 estudiantes”,³⁶ como lo con el Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior en el Estado de Guanajuato (SABES), los Telebachilleratos comunitarios, los Centros de Educación Media

³³ *Idem.*

³⁴ *Ibidem.* p. 133.

³⁵ Si bien, los aspectos se desagregan en otros sub aspectos, por los intereses y los fines de este escrito se determinó únicamente mencionar la idoneidad de la planta docente.

³⁶ *Ibidem.* p. 211.

Superior a Distancia (CEMSAD), el bachillerato intercultural y algunos Telebachilleratos estatales.³⁷

Como se puede observar, en el apartado de las competencias docentes se requería como un elemento central la idoneidad y la afinidad docente. Para realizar esta acción se requerían perfiles profesiográficos que determinaran la formación o capacitación que debía tener el docente para poder impartir la UAC, para lo cual en la evaluación en sitio se presentaban una serie de documentos probatorios que lo respaldaran. Esta acción tenía un peso de suma importancia a nivel centro escolar, pero sobre todo a un nivel personal, debido a que el COPEEMS determinaba si una persona era “apta” para impartir una asignatura. Esto originó problemas como quejas y reclamos por parte de las Dependencias hacía el Consejo debido a la falta de rigurosidad y consistencia en la valoración de este elemento entre sus planteles, pero sobre todo también se empleó de manera negativa como justificación para el despido de las y los docentes de sus centros educativos.

Los perfiles profesiográficos empleados en los primeros años de operación eran elaborados por cada uno de los planes de estudio evaluados, por lo que se convertía en una tarea interminable y falta de rigurosidad académica y normativa. Se requería un instrumento que respondiera a las necesidades académicas de las UAC, a la normativa de la reforma, así como de este nivel educativo y sobre todo, que fuera amplio y se mantuviera “vivo” para poder incorporar diversas formaciones, y que no fuese un instrumento en detrimento de la docencia.

En síntesis, este capítulo describe con puntualidad el contexto y el proceso en los que se insertan tanto los planes de estudios y los perfiles profesiográficos. En principio, en cuanto a los planes de estudio, pone de manifiesto el reto pedagógico que implicaba la evaluación de los elementos que se señalaban en el Manual y la obligación de evolucionar hacia un instrumento que permitiera realizar una valoración más objetiva y sustentada, y no sólo una lista de cotejo. También se refleja su vinculación directa, y por tanto una condición *sine qua non*, para la evaluación de los planteles. Es en la evaluación de los centros educativos en los que la afinidad docente toma su importancia, y sobre todo el instrumento con el que se realizaba dicha valoración: los perfiles profesiográficos. En el capítulo siguiente se observará el vínculo existente entre los planes de estudio y los perfiles

³⁷ *Ibidem*. p. 133.

profesiográficos, ya que los primeros determinaban por medio de sus contenidos disciplinares las formaciones de quienes podían impartirlos.

2. LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS COMO UN RETO PEDAGÓGICO PROFESIONAL

El COPEEMS como institución encargada de velar por la instauración y la operación de una política educativa, me permitió conocer como estudioso e interesado de la educación del tipo media superior otra mirada de su diversidad y problemas. A lo largo de casi un lustro de laborar en el Consejo, tuve la fortuna de contribuir en dos acciones nodales que allí se realizaban: la evaluación de planes y programas de estudio y la construcción de los perfiles profesiográficos para determinar la idoneidad docente.

Mi principal función como integrante de la Subdirección de Evaluación de Planes y Programas de Estudio (SEPPE), era valorar y acompañar a los PPE de diversas DIM, aunque, la construcción de los perfiles profesiográficos fue la primera actividad encomendada. A continuación, se describirán los retos pedagógicos que se enfrentaron, los procesos académicos que las acompañaron, así como los aprendizajes que se adquirieron en cada una de estas actividades.

2.1 Evaluación de los planes y programas de estudio: ¿Evaluación curricular o asegurar los elementos de la RIEMS?

La RIEMS determinaba en su primer eje, la adopción del MCC en los planes y programas de estudios de las DIM que quisieran permanecer al PBC-SiNEMS, en particular con la incorporación de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales de acuerdo con su enfoque de formación: bachillerato general, bachillerato general con capacitación para el trabajo, bachillerato tecnológico o bivalente y educación profesional técnica. Para poder tener un panorama sobre los elementos que se debían adoptar, a continuación se describirán los elementos y características de los planes y programas de estudios (PPE) requeridos por el Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior.

2.1.1 Fundamentación del plan de estudios

En la Fundamentación se solicitaba particularmente que las instituciones adoptaran en sus modelos educativos y pedagógicos³⁸ el enfoque por competencias. Para el COPEEMS, la noción de competencias:

[...] tiene diversas acepciones e interpretaciones. Para los efectos de la evaluación en el PBC-SiNEMS, se entiende que una competencia es un conjunto articulado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se manifiestan en la capacidad observable de su aplicación en los ámbitos académico, personal y profesional.³⁹

En la revisión de este elemento se constataba que las DIM, dentro de su Fundamentación, integraran aspectos históricos de la dependencia, su filosofía educativa (misión y visión), y sobre todo algunos rasgos del enfoque por competencias señalados en el Acuerdo 442 (RIEMS).⁴⁰

2.1.2 Perfiles

El perfil de ingreso a la EMS, demandaba estar apegado al perfil de egreso de la educación básica, es decir, los conocimientos, habilidades, actitudes o destrezas que se obtienen en el transcurso de este tipo de educación, así mismo mecanismos o estrategias propedéuticas para la nivelación de los aspirantes.⁴¹ En la revisión de los planes de estudios, era difícil que alguna institución no presentara dicho perfil, ya que por lo regular se presentaba el mismo perfil de egreso del nivel secundaria.

Con la aparición del Manual 4.0, se solicitaba a las DIM un diagnóstico que ayudara a identificar los distintos grados de apropiación de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades impulsadas en la educación básica, para que a partir de esos resultados, se establecieran mecanismos o estrategias que ayudaran tanto a la nivelación, así como a la

³⁸ El COPEEMS entiende como Modelo educativo la "concepción teórica específica que implica una interpretación particular de los principios filosóficos y las aspiraciones políticas y sociales de la educación y del *currículum*". Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior. *Op.cit.* p. 76. A su vez, el Modelo pedagógico es "el conjunto de preceptos teóricos que permiten, mediante la creación de ambientes y la utilización de estrategias de intervención docente, concretar los principios filosóficos y las aspiraciones políticas y sociales del modelo educativo. Estos preceptos determinan el enfoque formativo que da sustento a los propósitos, objetivos, contenidos y estrategias didácticas y de evaluación del PPE". *Ibidem.* p. 77.

³⁹ *Ibidem.* p. 72

⁴⁰ Es necesario puntualizar, que en la última modificación al Manual para evaluar planteles, versión 4.0, se solicitaba dentro de este apartado el marco contextual en el cual se insertaba el plan de estudios. Este debía derivar de un diagnóstico de los aspectos educativos, políticos, sociales y culturales. (p.106).

⁴¹ *Idem.*

transición entre los niveles, con miras a reducir el rezago educativo, así como el abandono e inasistencia escolar.

Por lo que respecta al perfil de egreso, por lo general las DIM presentaban las competencias genéricas, disciplinares y profesionales de acuerdo con su enfoque de formación, así como a su modelo educativo, todas de acuerdo con lo señalado en los diversos acuerdos secretariales establecidos por la RIEMS-MEPEO, sin embargo, era necesario considerar las 11 competencias genéricas y las disciplinares básicas, como parte del perfil de bachillerato señalado en el MCC.

2.1.3 Estructura curricular

En el elemento de Estructura Curricular, a partir del Manual 4.0 se comenzó a solicitar una descripción de la organización curricular en la que se señalaran sus componentes (básico, propedéutico o profesional) de acuerdo con su enfoque de formación, los campos disciplinares, las áreas de conocimientos, trayectos o salidas terminales según el caso, el carácter de las UAC, su seriación y vínculo con los demás elementos, así como la secuencia y dosificación de los conocimientos con el que se asegurara una coherencia horizontal y vertical de las UAC.⁴²

Este punto es importante ya que de cierto modo obligaba a las instituciones a entablar un proceso de diseño y desarrollo curricular conciente en el que se razonara los fines de sus componentes, la manera en la que las competencias serían desarrolladas de manera gradual a lo largo de la trayectoria de formación, la distribución y dosificación de los conocimientos en las UAC, definir su estructura curricular (asignaturas, módulos, submódulos, etc.), entre otras cosas. El desarrollo curricular contempla “un proceso complejo que implica la interacción, de manera simultánea, entre la planeación, el diseño, la evaluación y la gestión”.⁴³

En este sentido, la solicitud invitaba a las dependencias a pensar y tejer cada uno de los elementos, características y particularidades de su propuesta de formación, y no encasillar la distribución de competencias a una cuestión ‘burocrática’ o ‘normativa’.

⁴² *Ibidem.* p. 110.

⁴³ Martha Casarini. *Teoría y Diseño Curricular.* p. 26

Desafortunadamente era común que se realizara una observación a las DIM a este respecto ya que pocas eran las dependencias que lo presentaban.

Por su parte, el mapa o malla curricular contemplaba los datos de identificación y ubicación de las UAC: nombre, horas, carácter, créditos, seriaciones, así como su periodo lectivo, el componente de formación y su campo disciplinar al que pertenecían.⁴⁴

2.1.4 Programas de estudio de las unidades de aprendizaje curricular (UAC)

Uno de los puntos centrales en la revisión de los planes de estudio, era los programas de estudio de las UAC y sus componentes:

- Competencias a desarrollar
- Contenidos disciplinarios, procedimentales y actitudinales
- Aprendizajes fundamentales o centrales
- Estrategias didácticas y de evaluación y,
- Recursos bibliográficos, hemerográficos y otras fuentes de consulta e información.⁴⁵

De las competencias a desarrollar se esperaba que éstas estuvieran en sintonía con el componente de formación (básico, propedéutico y profesional), campo disciplinario, su enfoque de formación, así como a su ubicación en la trayectoria escolar. Los contenidos disciplinarios, procedimentales y actitudinales debían estar diversificados de dicha manera, asegurar el desarrollo de las competencias determinadas para la UAC, así como tener correspondencia con su campo disciplinar. Las estrategias didácticas y de evaluación debían estar acorde al modelo pedagógico presentado, así como al enfoque por competencias, las cuales debían permitir observar el desarrollo de las competencias, así como su diversificación conforme a los contenidos y competencias a desarrollar. Las estrategias de evaluación, adicional a lo anterior debían de estar conforme a su intención, momento y agentes que la realizaban. Por su parte, los recursos didácticos deberían incluir tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) de acuerdo con su contexto y fines específicos.

⁴⁴ Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior. *Op. Cit.* p. 110.

⁴⁵ *Ibidem.* p. 111 y 112.

Los recursos bibliográficos debían responder a la naturaleza del contenidos y actividades incorporadas en la UAC, así como organizados en básicos y complementarios. Por lo que respecta a las fuentes de consulta electrónicas éstas deberían estar disponibles.

2.1.5 Lineamientos generales de evaluación

Otro apartado importante dentro de la valoración de los planes de estudios eran los lineamientos generales de evaluación, en los cuales se solicitaba una descripción del proceso de evaluación, comenzando con su conceptualización, indicadores cuantitativos y cualitativos que dieran cuenta del grado de desarrollo de las competencias, su función o intención (diagnóstica, formativa y sumaria), los agentes que la realizan (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), los procedimientos, medios e instrumentos para evaluar el aprendizaje (conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, etc.) y que debían estar diversificados. También, la metodología o las formas de analizar los resultados del estudiantado en las pruebas estandarizadas a nivel nacional o internacional como la Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), las diversas personas o actores que participan (directivos, docentes, academias, tutores, orientadores, etc.), así como la manera en la que dicho análisis impacta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un punto importante que desde el inicio de la RIEMS no había sido considerado a profundidad, era la manera en la que serían valorados los avances en el logro de las competencias del perfil de egreso, por dicha razón el Manual 4.0 solicitaba a las DIM un mecanismo que diera cuenta de dicho proceso, por lo cual era necesario que se hablara de los criterios, indicadores, referentes procedimientos, medios y parámetros para la evaluación de los aprendizajes y competencias, los actores responsables y participantes (docentes, academias, tutores, orientadores, etc.) en la documentación y seguimiento de los avances en el logro de las competencias, así como sus reportes parciales y totales, al mismo tiempo incluir las técnicas e instrumentos empleados para esa finalidad que permitiera observar tanto de manera cuantitativa como cualitativa —y con la posibilidad designar una calificación— el desempeño del estudiantado.

Apegado a lo anterior, era necesario presentar aquellas estrategias para comunicar los avances a los distintos niveles, actores y personas involucradas en el proceso educativo:

estudiantes, docentes, academias, responsables de tutoría y orientación, director y padres de familia, etc.⁴⁶ También, se solicitaba acompañar la propuesta de estrategias propedéuticas o remediales que derivaran de diagnósticos con la finalidad de disminuir el abandono y fracaso escolar. Este mecanismo resultaba ser uno de los principales retos para las instituciones, ya que, dentro de sus procesos de adaptación curricular a la normativa de esta política, la evaluación, seguimiento y apoyo del aprendizaje pasaba a una segunda instancia, ya que la prioridad era presentar de manera documental la adopción de lo estipulado en los acuerdos secretariales, así como del enfoque de competencias.

2.1.6 Programas y servicios de apoyo a estudiantes

Otros elementos considerados y no menos importantes era los programas y servicios de apoyo a estudiantes (tutoría y orientación educativa, vocacional y socioemocional), que como lo determina uno de los ejes de la Reforma, son de suma importancia para poder acompañar al estudiantado en su trayectoria en el bachillerato, ayudándolo con los diversos problemas personales y académicos que puede enfrentar y de esta manera reducir la inasistencia, reprobación y abandono en este nivel educativo.

2.1.7 Normativa de apoyo para la implementación de los planes y programas de estudio

A su vez, la normativa de apoyo para la implementación de los planes y programas de estudio ayudaba a la operación del mismo apuntando elementos para el alumnado, la evaluación, acreditación, certificación y titulación, al personal docente, del trabajo colaborativo y del proceso de actualización del PPE.

2.2 Retos de la evaluación de los Planes y Programas de estudios

La Subdirección de Evaluación de los Planes y Programas de Estudio (SEPPE) era la encargada de corroborar la adopción del MCC en los currículos de las Dependencias. Como se señaló anteriormente, con el dictamen procedente del PPE, las instituciones podían continuar con la evaluación de sus planteles. Para la generación de dicho dictamen y la evaluación de los PPE por parte de la Subdirección antes mencionada, y en el lapso de

⁴⁶ *Ibidem.* p. 120.

tiempo en el que se laboró en el COPEEMS, las personas integrantes de la Subdirección enfrentaron diversos retos entre los que destacan:

- Los planes y programas de estudios evaluados por los primeros Manuales.
- La falta de instrumentos que ayudaran a valorar los criterios de evaluación.
- La falta de consistencia entre los juicios de las personas evaluadoras y su posible estandarización.
- El acompañamiento a las DIM, y
- La indefinición entre la evaluación o incorporación del MCC.

De manera consciente y también de manera crítica el trabajo que realizaba la (SEPPE) no era una evaluación curricular, sólo se corroboraba documentalmente que los PPE reflejaran la incorporación del MCC en sus distintos elementos. Para comenzar a hablar de evaluación curricular se tiene que afirmar que ésta ya forma parte y es trascendental dentro del *curriculum*. El *curriculum* no es una cuestión estática, se ve afectado por distintas cuestiones y variables que no se tenían consideradas al momento de su proyección, éste se ve influenciado por necesidades externas cambiantes como lo son avances disciplinares, tecnológicos y sociales, y por necesidades internas como las metas institucionales, cambio de autoridades, o la implementación de innovaciones didácticas, así como elementos intangibles enmarcados por el *curriculum* oculto de la institución tales como su filosofía, postura política, su cultura, entre otros elementos. Por estas razones, tanto internas como externas requiere que el currículo sea evaluado de manera continua. Para ejemplificar este aspecto, Ralph W. Tyler indica que:⁴⁷

La enseñanza real supone muchísimas variantes, representadas por las diferencias individuales entre los estudiantes, los ambientes donde desarrolla se desarrolla la enseñanza, la capacidad docente para desarrollar los planes prefijados, su propia personalidad y demás. Todas estas variables impiden asegurar que las actividades de aprendizaje, una vez puestas en la realidad, resulten exactamente iguales a las que se proyectaron. En consecuencia, es imprescindible una revisión más rigurosa, para establecer si esos planes orientan verdaderamente al docente hacia los resultados previstos.

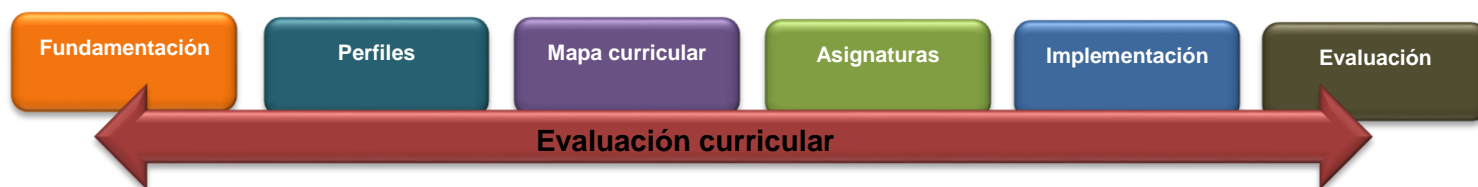
Si bien, Tyler hace referencia al último nivel de concreción del currículo como lo es aula, esto puede trasladarse a todo el *curriculum* para observar de qué manera se está cumpliendo con lo estipulado en el plan de estudios, y poder identificar las experiencias de aprendizaje con resultados positivos o aquellas donde se requiere realizar una adecuación necesaria para acercarse a las metas.

⁴⁷ Ralph Tyler. Principios básicos del currículo. p. 108.

La evaluación entendida como el “proceso sistemático por medio del cual se valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo”,⁴⁸ por lo que es necesario establecer procesos sistemáticos para la obtención de datos cuantitativos o cualitativos que permitan formular juicios de valor que conduzcan a la toma de decisiones para la mejora de los resultados o metas planteadas.⁴⁹

La evaluación curricular se encuentra de manera transversal en todos los procesos, etapas o elementos por los que atraviesa el diseño y desarrollo curricular: fundamentación, perfil de ingreso y egreso, mapa curricular, definición de contenidos, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación en las asignaturas, así como la evaluación *per se*, entre otros. (Ver Figura 4).

Figura 4. La evaluación curricular: una cuestión transversal



Fuente: Elaboración propia con base en Frida Díaz Barriga, et al. Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior.

Es decir, el momento de realizar la fundamentación de una nueva propuesta curricular, se está identificando las necesidades sociales, los avances científicos nacionales e internacionales, su pertinencia interna dentro de la institución. En la construcción del perfil de egreso, se pone valor y asignan los conocimientos, habilidades y competencias que deberá desarrollar el estudiantado para responder a las cuestiones mencionadas en la fundamentación. Por su parte, la determinación del mapa curricular se discute la pertinencia de éste en tanto a su organización (flexible o rígido), la jerarquización deductiva de las asignaturas, así como el contraste con otras propuestas para valorar su grado de innovación y pertinencia.

⁴⁸ García, citado en Frida Díaz Barriga, et al. *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior.*, p. 135.

⁴⁹ *Idem.*

En las asignaturas se ponderan aquellas que aporten sustancialmente al perfil de egreso establecido por medio de la designación de contenidos y actividades de aprendizaje que ayuden a tal encomienda. Durante la implementación, se consideran las posibles fortalezas o debilidades que se detectaron para su adecuación con miras a alcanzar las metas planteadas. Por último, es necesario evaluar que el plan de estudios esté cumpliendo con su cometido, por medio de la identificación de los resultados de aprendizaje del estudiantado al finalizar su trayecto universitario. En resumidas cuentas, la evaluación del *curriculum* puede llevarse a cabo en todas sus etapas, procesos y actores y no sólo considerarla como el último de sus procesos como habitualmente se le considera, es decir, desde la identificación de la necesidad disciplinares o sociales de crear o actualizar un programa académico, el desempeño de los docentes hasta el aprendizaje mismo del estudiantado.

Como afirma Díaz-Barriga⁵⁰ la evaluación debe proporcionar la información necesaria que permitirá establecer las bases objetivas para modificar o mantener los elementos del *curriculum*, es indispensable valorar lo más objetiva y sistemáticamente posible los logros y las deficiencias de un plan curricular en operación.

Existen diversas maneras y procesos de realizar una evaluación curricular. Por lo que cada uno demandará elementos particulares que pueden complementar el proceso evaluativo para la obtención de la información planteada.

Por su parte, Ralph Tyler citado en Frida Díaz Barriga,⁵¹ presenta los siguientes pasos para este cometido, particularmente centrándose en la evaluación como un proceso aislado:

1. Definición y delimitación precisa del aspecto educativo: ¿qué se quiere evaluar?
2. Definición operación del aspecto educativo: definir sus indicadores.
3. La selección y elaboración de instrumentos y procedimientos de evaluación adecuado: ¿cómo se va a evaluar?
4. Definición continua de la información obtenida, de los instrumentos y procedimientos diseñados, los instrumentos aplicados, así como del aspecto educativo evaluado: ¿es válida la información objetiva? ¿El proceso e instrumentos fueron los adecuados?

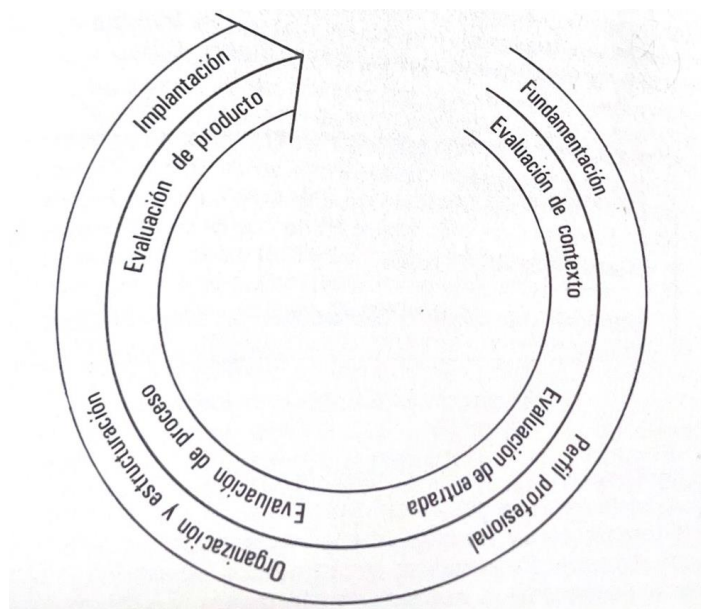
⁵⁰ *Ibidem.* p. 136.

⁵¹ *Ibidem.* p. 138.

A su vez, Stufflebeam también citado en Frida Díaz Barriga,⁵² lo aborda desde una cuestión sistémica y considera que la evaluación debe estar presente desde la creación, diseño y aplicación de cualquier proyecto educativo, por lo que es posible determinar cuatro aspectos generales de evaluación:

1. Evaluación del contexto. En este elemento se determinan y fundamentan los objetivos del proyecto educativo. En otras palabras para qué necesidades se crea este currículum.
2. Evaluación de entrada o de insumos. Ayuda a valorar el diseño más adecuado del proyecto educativo para asegurar que las estrategias por implementar sean las mejores para alcanzar las metas.
3. Evaluación de proceso. Ayuda a retroalimentar de manera periódica la forma y los resultados parciales obtenidos de la implementación de los procesos. Los objetivos que persigue este tipo de evaluación son:
 - a) Detectar o prever posibles defectos en su diseño o aplicación.
 - b) Proveer información para tomar decisiones.
 - c) Mantener un registro continuo del procedimiento.
 La evaluación de proceso, ayuda a considerar "si la implementación de la organización curricular propuesta se conduce de manera adecuada".⁵³
4. Evaluación del producto. Está destinada a la valoración puntual de los resultados del proyecto curricular de manera global.

Figura 5. Momentos del desarrollo curricular y de la evaluación



Fuente: Frida Díaz Barriga, et al. *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México, Trillas, 2005, p. 141.

⁵² *Ibidem*. p. 141.

⁵³ *Ibidem*. p. 140.

La Figura 5 presenta de los aspectos generales de evaluación planteados por Stufflebeam y su relación dentro del proceso de diseño y desarrollo curricular. La evaluación de contexto está intrínsecamente relacionada con la fundamentación del *currículum*, por su parte la evaluación de entrada se realiza al momento de establecer el perfil profesional, mientras que la evaluación de proceso se centra en la organización y estructuración de la propuesto curricular, y por último, la evaluación de producto se orienta a valorar el logro global de la implementación del mismo.

Como se puede observar, adecuar los distintos elementos y características que demandaba el Manual 4.0, como la adquisición del MCC en los planes de estudio(s) de las Dependencias, requerían un proceso de (re)diseño curricular importante, sin embargo, la instauración de esta política educativa que partía desde una subsecretaría hacía que las Instituciones respondieran a la misma sin tener un cuidado pedagógico oportuno en el que se dimensionara las implicaciones de la integración de todos los elementos del plan de estudios. Desafortunadamente la documentación presentada reflejaba un trabajo para responder a la política y no a la dimensión pedagógica que esto implicaba.

Por la parte del ejercicio profesional en la Subdirección en cuestión, se procuraba que los elementos señalados en el Manual 4.0 para evaluar los planes de estudios estuvieran incorporados en los documentos presentados por las dependencias. En este sentido, se aseguraba que los PPE cumplieran con las características mínimas e indispensables para poder expedir el dictamen correspondiente. En la mayoría de los casos, se podían observar que las DIM cumplían con los señalado en el MCC como prescripción de un mandato federal o estatal para su incorporación al PCB-SiNEMS, y no como un proceso sistemático en el cual se analizara los impactos curriculares de la adición a un enfoque por competencias como lo señala esta política educativa.

En el transcurso de la implementación de la RIEMS y del trabajo del COMIPEMS, la evaluación de los PPE sufrió cambios significativos, debido a que como ya se mencionó las DIM, en particular las del control administrativo federal y estatal, sólo adicionaban de manera somera elementos del MCC para poder obtener su dictamen y continuar con los procesos evaluativos de sus planteles. Por esta razón, sólo se podía corroborar la adopción de manera documental del MCC y del enfoque por competencias, sin embargo, no se podía observar su implementación en las escuelas y sobre todo en las aulas.

Dentro del proceso de la evaluación de los PPE por parte de la Subdirección, se enfrentó una falta de definición de criterios de evaluación, derivado de los vacíos orientativos de los Acuerdos secretariales, así como de lo indicado en los Manuales para la evaluación de planteles, ya que entre el 2014 y hasta enero de 2019 se recibían PPE de dependencias que ya habían obtenido un dictamen procedente con Manuales anteriores, pero que su vigencia había caducado.

Esto generaba un conflicto en el sentido que los elementos que presentaban los PPE de estas DIM no cumplían con algunos indicadores señalados en el Manual vigente (4.0) y que, por su importancia, su omisión u falta de criterios tendría que generar un dictamen desfavorable; sin embargo, esto no podía ocurrir debido a que el criterio no era retroactivo para dichas DIM que ya habían obtenido un dictamen favorable.

Si bien no se podía detener el proceso de estas instituciones, en el Informe del dictamen se plasmaban observaciones y recomendaciones para atender estos elementos, aunque las dependencias no estaban obligadas a su atención. Las DIM ante su derecho a la no retroactividad de los lineamientos de evaluación, argumentaban que sus PPE ya habían sido dictaminados por el COPEEMS. La realidad exigía que tanto el Comité como las dependencias tomaran en cuenta que la actualización o los nuevos elementos de evaluación no contravenían directamente a su proceso, sino que se buscaba asegurar una mejor implementación del MCC en los planes de estudios y por tanto la calidad del aprendizaje del estudiantado.

Tal vez, una posible solución era un Acuerdo del Comité Directivo del PBC-SiNEMS que determinara que toda DIM nueva o ya evaluada, debía de presentar los lineamientos señalados en el Manual vigente. Se entiende que esta orientación podría generar malestares (¿políticos?) debido a que sus planteles ya formaban parte del PBC. Esto también permite observar una vez más que la adecuación de los PPE al MCC era una cuestión normativa y no formativa-pedagógica.

Otro elemento a considerar es que por la falta de claridad para la implementación y evaluación de la apropiación del MCC en los planes de estudio de las dependencias y la indefinición de los criterios de evaluación, la Subdirección enfrentó esta situación con la construcción de una lista de cotejo para verificar la existencia de los elementos señalados en los Manuales de evaluación. La lista de cotejo como “instrumento que relaciona acciones

sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje”.⁵⁴ Una lista de cotejo ayuda generar información cuantitativa sobre las respuestas limitativas dicotómicas de los elementos: existe / no existe, presencia / ausencia, sin embargo, una limitación es que no permite conocer las características del elemento evaluado de forma cualitativa, en la que se valoren los detalles, cayendo así en un amplio grado de generalidad.

Por esto, la Subdirección pasó de una lista de cotejo a construir una rúbrica que guiara a las personas evaluadoras. La rúbrica es “un instrumento que define tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar, así como los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. Es una guía articulada y precisa que ilustra los objetivos de cada tarea y su relevancia en el proceso de evaluación”.⁵⁵ La construcción de la rúbrica permite realizar una valoración basada en criterios determinados y que permiten una valoración objetiva de los elementos revisados.

La estructura y forma de construcción de una rúbrica se asemejaba a los nuevos lineamientos establecidos por el Manual 4.0, por lo que se tomaron en cuenta los criterios de existencia y pertenencia de los elementos, para generar un juicio objetivo que ayudara a las dependencias a realizar un proceso de reflexión y análisis de las implicaciones de la incorporación del enfoque por competencias en su plan de estudios o bien, de los demás procesos que ayudaran a su operación.

La rúbrica se construyó de manera colegiada por las personas integrantes de la Subdirección y con base en los elementos y características señalados en el Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior 4.0. La rúbrica se integraba de cinco puntos (Ver: Anexo 1):

- Aspectos
- Elementos a observar
- Evidencias encontradas
- Criterios de evaluación

⁵⁴ Roxana Sierra, et al. “Lista de Cotejo”, en Melchor Sánchez y Adrián Martínez. *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. p. 217.

⁵⁵ *Ibidem*. p. 234.

- Existencia
 - Pertinencia
- Fundamentación para el dictamen
 - Observaciones
 - Cumple
 - Recomendaciones
- Nota técnica

Los primeros tres elementos estaban apegados directamente a lo señalado en el Manual 4.0. La diferenciación comenzaba en determinar los criterios de evaluación entre la existencia y las evidencias presentadas por las DIM por lo que se definieron y ponderaron indicadores de existencia y pertinencia de acuerdo con lo señalado en dicho Manual, así como la experiencia y conocimientos propios de la Subdirección.

La parte de la fundamentación para el dictamen contemplaba un espacio en la que se podían redactar recomendaciones referentes a inconsistencias o criterios mínimos de los elementos, la coherencia y congruencia de los mismos con el enfoque de formación presentado, entre otros elementos, que serían rescatados directamente para las observaciones plasmadas en el dictamen. El siguiente apartado hacía referencia al grado de cumplimiento de las características de los elementos y con esto poder determinar de manera integral los elementos para el dictamen correspondiente, gracias a que la construcción de la rúbrica se apegó al tipo holístico.⁵⁶

Las recomendaciones ayudaban a identificar el numeral del elemento a observar. Por último, en la nota técnica permitía informar a las dependencias errores ortográficos, mecanográficos, e inconsistencias que no se señalaban en el Manual.

En este sentido, se pasó del 'está o no está' a determinar el grado de cumplimiento del elemento, así como ponderar aquellos indispensables para la expedición del dictamen correspondiente. Con esto se buscó que la evaluación realizara pasara de la presencia o ausencia y por ende dependiente del juicio de la persona que realizaba esta tarea, a una revisión objetiva en la que se buscaba brindar información a las dependencias del estado que guardaban los elementos del plan de estudios con miras a que en su atención y acompañamiento se solventaran de una manera integral, es decir, que se identificara que se estaba tratando de un proceso completo y no sólo una cuestión de cumplimiento. Esto

⁵⁶ *Idem.*

ayudó a estandarizar de alguna manera el criterio de la gente que evaluaba, así como de las observaciones a los planes de estudio.

Un avance considerable en la relación de las DIM con el COPEEMS, fue el acompañamiento en la atención de sus observaciones a los planes y programas de estudios, desafortunadamente con su disolución quedó pendiente. El acompañamiento tenía dos finalidades:

- a) que las instituciones cambiaran la forma en la que se atendían las observaciones de manera documental y superar la creencia de que sólo era una cuestión de entrega administrativa.
- b) trabajar de manera conjunta con las dependencias para que los elementos observados de su plan de estudios fueran adecuados de tal manera que presentaran una coherencia y cohesión, y no una cuestión aislada y desconectada del resto.

Con lo anterior se pretendió a que la evaluación y el acompañamiento no fuese una cuestión burocrática, sino un proceso en el cual se reflexionara sobre la importancia de los elementos del MCC en el plan de estudios y la implementación de los mismo, pensando que la finalidad de la implementación era el aprendizaje del estudiantado.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PERFILES PROFESIOGRÁFICOS COMO UN RETO PEDAGÓGICO PROFESIONAL

3.1 La docencia en la Educación del Tipo Medio Superior. Un reto permanente

En el ámbito formativo y a diferencia de la educación básica, para el nivel bachillerato no existe institución educativa superior,⁵⁷ que forme en los aspectos disciplinares y pedagógicos a las y los futuros docentes que estarán frente a las aulas. En algunas instituciones como las DIM autónomas, es común encontrar que el profesorado imparte una asignatura del plan de estudios igual o similar a la de su formación disciplinar, cuestión que no permite mostrar que no se poseen los conocimientos didácticos y pedagógicos para el ejercicio de la docencia.

Gracias a la RIEMS, la formación y actualización de la planta docente es un elemento de importancia como pieza fundamental para poder desarrollar en el estudiantado, las competencias del Marco Curricular Común (MCC). Para lo cual, “es necesario que los docentes de este nivel educativo cuenten con las herramientas necesarias para adecuar el currículo al contexto, así como a las características de la población estudiantil”.⁵⁸ Para esto, se definió un Perfil docente que establece las cualidades individuales, de carácter ético, profesional y social de su acción educativa.⁵⁹

El Perfil docente de la RIEMS, está integrado por ocho competencias para la modalidad escolarizada y tres adicionales para la modalidad no escolarizada. Por lo que, a partir del 2010, la idoneidad docente de un plantel fue considerada como un indicador para determinar el ingreso, promoción o nivel dentro del Padrón de Calidad.

⁵⁷ La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de formar a las y los profesores para el nivel preescolar, primaria y secundaria dentro las Normales.

⁵⁸ Abraham Hernández. *Op. cit.* p. 82.

⁵⁹ Secretaría de Educación Pública. “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada”, en *Diario Oficial de la Federación*. 29 de octubre de 2008. p. 2.

No obstante, con la aprobación de la Reforma Educativa de 2013 y la entrada en vigor del Servicio Profesional Docente (SPD),⁶⁰ el COPEEMS, asumió que para el personal docente perteneciente a una DIM administrada financiera o académicamente por el Estado, la idoneidad y la afinidad son demostradas a partir de la obtención del resultado bueno, excelente o destacado de su desempeño docente.⁶¹ Sin embargo, para el resto de docente de los planteles que no están regulados por el SPD, era un requisito indispensable que demostraran una planta académica con las competencias docentes⁶² y las formaciones afines a las UAC que impartían.

3.2 Los Perfiles Profesiográficos: herramientas para determinar la afinidad docente

Debido a la complejidad de la organización, la dependencia escolar y administrativa de las DIM que imparten el nivel bachillerato en el país, la docencia es uno de los principales retos que toda política educativa debe tomar en cuenta debido a que ésta es quien realizará el último nivel de concreción del currículo dentro de las aulas.

Para conocer mejor a estos actores clave y contextualizar sobre la construcción de los Perfiles Profesiográficos en el COPEEMS, es necesario identificar su situación en sus ámbito pedagógico y administrativo-contractual. De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, en el ciclo escolar 2019-2020, este tipo de educación contó con 5,144,673 estudiantes, 298,934 docentes en 18,098 escuelas.⁶³

Dentro de las características personales de la docencia en el nivel medio superior para el ciclo en comento, hay 54.7% docentes del sexo masculino, frente al 45.3% del

⁶⁰ El SPD estableció los lineamientos y la normativa para el ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción de las y los docentes y directivos en los niveles y servicios que corresponden al Estado, para garantizar su idoneidad de sus conocimientos y las habilidades en sus funciones.

⁶¹ CD-PBC-SiNEMS. *Segunda Sesión Ordinaria*. Acuerdo 11. 26 de octubre de 2016.

⁶² Se consideraba la acreditación y/o la certificación de las competencias docentes del Acuerdo secretarial 447 por medio de la obtención de sus documentos probatorios en el PROFORDEMS.

⁶³ Si bien, los datos son relativamente recientes y la experiencia profesional pedagógica se vivió entre 2014 y 2019, la situación de la docencia y la magnitud de las dimensiones del nivel educativo no ha presentado cambios de consideración significativa. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. p. 66.

femenino. A nivel nacional, sólo cuentan con el 1% docentes que hablan una lengua indígena⁶⁴ y 0.4% con alguna discapacidad de todo el sistema educativo.⁶⁵

Es importante señalar, que el 95.3%⁶⁶ del personal docente cuentan con un título universitario. Dato importante, para los Perfiles Profesiográficos, en particular para la educación tecnológica. En la cuestión profesional, en específico entre la experiencia docente y la edad, no se puede obtener un análisis contundente entre estas variables, debido a que fue hasta el ciclo escolar 2013-2014 que en el Panorama Educativo del extinto INEE, se incluyeron como datos importantes para conocer esta población. Los rangos de antigüedad mostraron que el 44.4% cuenta con cuatro o menos años de servicio, el 31.4% entre 5 y 15 años, y el 11.2% contaba con una antigüedad de 25 años o más, lo que resalta que este tipo de educación cuenta con un cuerpo docente relativamente nuevo.⁶⁷

En las cuestiones contractuales, el 59.1% del personal está contratado por horas, el 19.1% de tiempo completo, el 9.9% de tres cuartos de tiempo y el 12% de medio tiempo dedicado a la función docente. Este dato es de suma relevancia, debido a que el personal docente de EMS, en comparación con el de la básica, no mantiene una seguridad laboral, lo que impacta directamente en su capacitación y formación, ya que en muchas ocasiones son ellos quien deben pagar su formación o bien, no pueden acceder a ésta porque son docentes de <<tiempo repleto>>, es decir, imparten una gran cantidad de clases para poder obtener un recurso económico que les permita cubrir sus necesidades.⁶⁸ El contexto anterior demuestra que la encomienda de construir perfiles profesiográficos que se adaptaran a la diversidad y complejidad de la EMS fue un reto pedagógico y profesional significativo, lo que hizo necesario integrar a todo el profesorado.

3.3 El proceso de construcción de los Perfiles profesiográficos: la dificultad de la afinidad docente en el nivel bachillerato

Para determinar la afinidad docente en los primeros años de operación del COPEEMS, se tomaban como referencia, perfiles profesiográficos creados *exprofeso* para cada institución

⁶⁴ Esta cifra es lamentablemente consistente ya que es en este nivel donde los servicios indígenas, al igual que la secundaria, se ven reducidos significativamente.

⁶⁵ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. *Op. cit.* p. 223.

⁶⁶ *Ibidem.* p. 226.

⁶⁷ *Ibidem.* p. 230.

⁶⁸ *Ibidem.* p. 226.

y plan de estudios, lo que generaba un trabajo interminable e inconsistencias importantes en las evaluaciones a los planteles, por la diversidad incesante de la EMS, así como la incorporación de DIM o carreras.

Si bien los perfiles profesiográficos son útiles para describir y definir las características necesarias para ocupar un puesto específico, como la formación, los conocimientos, las habilidades y las actitudes, así como otros rasgos considerados como la experiencia previa o intereses, en el caso que se menciona, solo se centraba en las formaciones académicas afines al contenido disciplinar de las UAC.

Entre las apelaciones más comunes que se presentaban por parte de los planteles, era que una persona evaluadora determinaba como afín una formación o profesión para una UAC, mientras que otra no lo consideraba así. Por esto, fue necesario construir una herramienta que ayudara y orientara a los evaluadores a identificar y valorar la afinidad del personal docente frente a la UAC que imparten. Esta herramienta tomó la forma de un catálogo de formaciones profesionales denominado Perfiles profesiográficos.

Para su construcción, fue necesario realizar un análisis documental que integrara la heterogeneidad tanto en la dimensión curricular como administrativa de este nivel educativo, así como la normativa de algunas de las DIM. Entre los documentos base para la construcción, se consideraron:

- Acuerdos secretariales que conforman la RIEMS: 442, 444, 486, 488, 653 y 656.
- Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017,
- Convocatorias del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior del Servicio Profesional Docente.
- Panorama Educativo de México del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de diversos ciclos escolares.
- Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Planes y programas de estudios evaluados y dictaminados por el COPEEMS, hasta ese momento.

Para la definición de los Perfiles Profesiográficos, se tomó en cuenta como base principal, las características de las UAC en términos de su contenido temático (conocimientos), a su vez el campo disciplinario en la que se clasificaban dentro del plan de estudios, los perfiles laborales de cuerpo docente de este tipo de educación, sus categorías académicas y administrativas definidas por el INEE.

La estructura general de los perfiles profesiográficos quedó integrada con los siguientes elementos: tipo de docentes, campos disciplinarios, campos laborales y formaciones (Ver Figura 6):

Figura 6. Estructura general de los perfiles profesiográficos



Fuente: Elaboración propia.

Tipos de docentes

Para la construcción de esta categoría fue necesario recurrir a la clasificación que empleó el INEE para el conocimiento de las características de los docentes de la EMS. Se identificaron dos tipos: los académicos y los especiales. Los docentes académicos son aquellos que imparten una UAC “académica”, es decir, que sus contenidos temáticos corresponden a un campo disciplinario, a saber: Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Humanidades. Mientras que los docentes especiales, imparten alguna UAC relacionada con la educación física, las artes, la tecnología o algún idioma.

En cambio, el COPEEMS clasificó a los docentes que tienen a su cargo alguna asignatura relacionada con la tecnología o idiomas extranjeros, en el campo disciplinario de la Comunicación. Lo anterior, de acuerdo con lo establecido en la RIEMS y en Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO).⁶⁹ A su vez, el Consejo adiciona dos tipos de docentes, para estar en correspondencia con las características de los enfoques de formación de la EMS y lo determinado en la RIEMS-MEPEO referente a los programas y servicios de apoyo estudiantil y a la formación profesional.⁷⁰

Los docentes de los programas y servicios de apoyo estudiantil son los encargados de dichos servicios o de impartir UAC encaminadas a la tutoría y a la orientación educativa,

⁶⁹ Cfr. Secretaría de Educación Pública. “Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato” en *Diario Oficial de la Federación*. 21 de octubre de 2008 y Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México, SEP. 2017.

⁷⁰ Los cuatro enfoques de formación de la EMS son: Bachillerato general (BG), Bachillerato general con capacitación para el trabajo (BGC), Bachillerato tecnológico (BT) y Profesional técnico (PT).

vocacional o socioemocional. Por su parte, los docentes profesionales, se encargan de módulos, trayectos o formaciones del componente profesional dentro de los planes de estudio, es decir, responden en su gran mayoría a la capacitación técnica.

En resumen, la primera clasificación correspondiente a los tipos de docentes se muestra en la Figura 7.

Figura 7. Tipos de docentes



Fuente: Elaboración propia con base en COPEEMS. Perfiles profesiográficos, 2018.

Campos disciplinarios y áreas/disciplinas

Para poder determinar los campos disciplinarios y las áreas/disciplinas que integraran la diversidad de la oferta educativa del nivel bachillerato, se recuperaron los cinco campos de la RIEMS y el MEPEO: Ciencias experimentales, Ciencias sociales, Comunicación y Humanidades y Matemáticas. Como se mencionó, las UAC que son clasificadas en estos campos dentro de sus planes de estudios, son impartidos por docentes del tipo académico (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Tipo de docente y campos disciplinarios de los perfiles profesiográficos del COPEEMS	
Tipo de docente	Campos disciplinarios
Académico	Matemáticas
	Ciencias experimentales
	Ciencias sociales
	Comunicación
	Humanidades

Fuente: Elaboración realizada por el COPEEMS con base en la RIEMS y el MEPEO.

Los campos disciplinarios también se subdividieron en áreas o disciplinas útiles para la clasificación de las asignaturas con base en el contenido de sus programas de estudios. En los documentos que fundamentan la RIEMS y el MEPEO organizan 25 disciplinas,⁷¹ sin embargo, las convocatorias para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) de las dependencias federales y estatales, presentan 21 evaluaciones referentes a disciplinas donde se agrupan UAC asociadas a éstas, como se describe a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2. Comparación de las disciplinas señaladas en la RIEMS-MEPEO y las evaluaciones disciplinares del SPD		
CAMPO DISCIPLINAR RIEMS-MEPEO	DISCIPLINAS RIEMS-MEPEO	EVALUACIONES DISCIPLINARES SPD
Matemáticas	Aritmética	Matemáticas
	Álgebra	
	Cálculo	
	Trigonometría	
	Estadística	
Ciencias experimentales	Física	Física
	Química	Química
	Biología	Biología (Ecología)
	Ecología	
		Geografía
		Ciencias de la salud
Ciencias sociales	Historia	Historia
	Derecho	Derecho
	Sociología	Sociología y política
	Política	
	Antropología	
	Economía	Economía
	Administración	Administración
		Metodología de la investigación
	Psicología	

⁷¹ Es preciso señalar que en el Acuerdo secretarial 444 se indican disciplinas, mientras que en el Acuerdo secretarial 656 describen asignaturas. Se tomó la decisión de emplear disciplinas como eje rector para la organización de las UAC.

Tabla 2. Comparación de las disciplinas señaladas en la RIEMS-MEPEO y las evaluaciones disciplinares del SPD		
CAMPO DISCIPLINAR RIEMS-MEPEO	DISCIPLINAS RIEMS-MEPEO	EVALUACIONES DISCIPLINARES SPD
Humanidades	Literatura	Literatura
	Filosofía	Humanidades (Filosofía, Lógica, Ética y Estética)
	Ética	
	Lógica	
	Estética	
	Historia del arte	
	Etimologías grecolatinas	
	Dibujo	
Comunicación	Lectura y expresión oral y escritura	Lectura y expresión escrita
	Taller de lectura y redacción	
	Lengua adicional al español	Lengua adicional al español
	Tecnologías de la información y comunicación	Informática

Fuente: Elaboración realizada por el COPEEMS con base en los Acuerdos Secretariales 444, 488 y 656 y las convocatorias del concurso de oposición para el ingreso al SPD 2017.

Como se observa en la Tabla 2, hay una correspondencia en la organización dentro de los cinco campos casi de todas las disciplinas, por lo que se tomó como base esta clasificación y adicionaron otras disciplinas derivadas de la diversidad de PPE evaluados hasta ese momento por el Consejo. De este modo, la organización de las UAC en los cinco campos disciplinarios, fue la base para la construcción de los perfiles profesiográficos quedando de la siguiente manera (Ver Tabla 3):

Tabla 3. Campos disciplinarios y áreas/disciplinas de los perfiles profesiográficos del COPEEMS	
CAMPO DISCIPLINARIO	ÁREAS/DISCIPLINAS
Matemáticas	Aritmética / Álgebra
	Geometría analítica y trigonometría
	Cálculo diferencial e integral
	Matemáticas aplicadas
	Probabilidad y estadística
Ciencias experimentales	Biología
	Ciencias de la salud
	Física
	Geografía
	Química
Humanidades	Dibujo / Diseño
	Estética
	Filosofía / Lógica / Ética
	Historia del arte
	Pedagogía / Educación
Ciencias sociales	Administración / Contabilidad
	Comunicación
	Derecho

Tabla 3. Campos disciplinarios y áreas/disciplinas de los perfiles profesiográficos del COPEEMS	
CAMPO DISCIPLINARIO	ÁREAS/DISCIPLINAS
	Economía / Política
	Etimologías grecolatinas
	Historia / Antropología
	Metodología de la investigación
	Psicología
	Publicidad y mercadotecnia
	Sociología
Comunicación	Informática
	Lectura, expresión oral y escrita
	Lengua extranjera alemán
	Lengua extranjera chino
	Lengua extranjera francés
	Lengua extranjera inglés
	Lengua extranjera italiano
	Lengua extranjera japonés
	Lengua indígena
	Literatura

Fuente: Elaboración realizada por el COPEEMS con base en los Acuerdos Secretariales 444, 488 y 656 y las convocatorias del concurso de oposición para el ingreso al SPD 2017.

Campos labores y áreas/disciplinas

Para los PPE de los enfoques de bachillerato general con capacitación para el trabajo (BGC), bachilleratos tecnológicos (BT) y profesional técnico (PT), fue necesario la incorporación del docente de tipo profesional. Para estos bachilleratos se construyó la clasificación de los campos labores para responder a la diversidad de la oferta técnica y tecnológica del país.

Para esta clasificación y organización de los campos laborales, se partió de la propuesta del INEE la cual indicaba cuatro áreas específicas, sin embargo, éstas no fueron suficientes ante la diversidad de capacitaciones, carreras técnicas o formaciones para el trabajo incluidos en los PPE relacionados con el ámbito laboral evaluados por este consejo, definiéndose los siguientes:

- Agropecuario
- Artístico
- Ciencias navales
- Industrial
- Pesquero
- Salud
- Servicios
- Silvicultura

Igual que en los campos disciplinarios, los campos labores tuvieron que dividirse para poder clasificar la diversidad de formaciones para el trabajo hasta ese momento evaluadas y señaladas en las UAC del componente profesional de los PPE, como se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Campos y áreas laborales de los perfiles profesiográficos del COPEEMS	
CAMPO LABORAL	ÁREAS
Agropecuario	Agricultura
	Agroindustrias
	Agronegocios
	Biotecnología
	Zootecnia
Artístico	Educación artística artes plásticas / pintura
	Educación artística cine
	Educación artística danza
	Educación artística música
	Educación artística teatro
Ciencias navales	Construcción y reparación naval
	Mecánica naval
	Navegación / Sistemas de información geográfica
	Operación portuaria
Industrial	Arquitectura y construcción
	Diseño
	Electricidad y electrónica
	Mantenimiento e instalación - aeronáutica
	Mantenimiento e instalación - aire acondicionado
	Mantenimiento e instalación - audio y video
	Mantenimiento e instalación - automotriz
	Mantenimiento e instalación - industrial
	Mantenimiento e instalación - máquinas y herramientas
	Mecatrónica
	Metalurgia
	Procesos industriales - alimenticios
	Procesos industriales - calidad
	Procesos industriales - manejo de residuos
	Procesos industriales - químicos y petroleros
Textiles	
Pesquero	Acuicultura
	Pesca
Salud	Deporte y recreación

Tabla 4. Campos y áreas laborales de los perfiles profesiográficos del COPEEMS	
CAMPO LABORAL	ÁREAS
	Enfermería
	Farmacológica
	Gerontológica
	Nutriológica y dietética
	Odontológica
	Oftalmológica
	Psicológica
	Radiología e imagen
	Salud
	Salud comunitaria
	Servicios
Aduanas	
Bibliotecología	
Comunicación	
Cosmetología	
Desarrollo comunitario	
Educación y docencia	
Informática	
Laboratorista	
Secretariado	
Seguridad	
Trabajo social	
Traducción alemán	
Traducción chino	
Traducción francés	
Traducción inglés	
Traducción italiano	
Traducción japonés	
Transportes	
Turismo	
Ventas	
Silvicultura	Medio ambiente / Ecología
	Forestal

Fuente: Elaboración realizada por el COPEEMS con base en el INEE.

Formaciones

¿Qué profesionales pueden impartir estas las UAC clasificadas en los campos disciplinarios y campos profesionales? Después de haber establecido los tipos de docentes, los campos disciplinarios, los campos laborales, así como sus áreas o disciplinas, fue un reto establecer

qué formaciones profesionales deben poseer los docentes para tener afinidad para impartir las UAC.

El COPEEMS se enfrentó a la gran variedad de formaciones que imparten las Instituciones de Educación Superior (IES) en el país, tanto en la actualidad como en el pasado, la especificidad o interdisciplinariedad de profesiones que ha obligado a la constante actualización en la cuestión nominal de su ciencia, disciplina o profesión, o el énfasis entre una licenciatura o ingeniería.⁷² Ante esta situación, se tomó la decisión de agrupar la diversidad con características comunes y denominarlas de manera genérica con la finalidad de que fueran incluyentes, y que fueran orientadoras para las personas evaluadoras, como se muestra a continuación:

TÍTULOS UNIVERSITARIOS	FORMACIÓN PARA LOS PERFILES PROFESIOGRÁFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Abogacía ● Derecho ● Jurisprudencia ● Licenciado en Derecho ● Licenciatura en Derecho 	<ul style="list-style-type: none"> ● Derecho
<ul style="list-style-type: none"> ● Arquitecto ● Arquitectura ● Ingeniería en Arquitectura ● Ingeniero Arquitecto ● Licenciatura en Arquitectura 	<ul style="list-style-type: none"> ● Arquitectura

Fuente: Elaboración realizada por el COPEEMS con base en el INEE, Concursos de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior, ANUIES, entre otros.

Es importante señalar, que un gran número de profesiones fueron obtenidas de las convocatorias para el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior del SPD, el resto provino de los programas académicos de educación superior descritas en el Anuario Estadístico. Técnico Superior y Licenciatura de la ANUIES con Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE).

Perfiles profesiográficos abiertos

Si bien la estructura de los perfiles profesiográficos ya estaba definida (Ver Anexo 2), ésta se encontraba en constante actualización debido a la presentación de propuestas

⁷² En los títulos universitarios se identificó una diversidad, en los cuales se pueden señalar corresponden a una licenciatura o ingeniería o bien hace referencia a la profesión o disciplina, por ejemplo: ingeniería en Arquitectura, ingeniero arquitecto, licenciatura en Arquitectura, arquitecto o Abogacía, Jurisprudencia, Derecho o abogado.

curriculares que respondían al avance científico o a las necesidades sociales y laborales lo que obligaba a incorporar campos disciplinarios, campos laborales o profesiones muy específicas y que demandaban su incorporación de manera inmediata para apoyar la evaluación de las evidencias de su afinidad, y garantizar el respeto a la heterogeneidad de PPE y de los perfiles docentes de este nivel educativo. También, en cada ciclo escolar, se revisaban las convocatorias del concurso de oposición al SPD.

3.4 La afinidad docente desde la evaluación de los planes y programas de estudio

La clasificación de las UAC en la estructura de los Perfiles profesiográficos y, por lo tanto, la determinación de la afinidad docente, comenzaban en la evaluación de los planes y programas de estudio, en particular, en la revisión de los programas de estudio de las UAC. Durante la revisión de éstos, se identificaban: su componente de formación (básico, propedéutico o profesional), el campo disciplinario donde se ubicaba dentro del PPE, así como las competencias, contenidos y estrategias didácticas y de evaluación que integra.

En primera instancia, el componente de formación de las UAC ayudaba a identificar qué tipo de docente le correspondía, ya sea: académico, especial, profesional o de apoyo estudiantil. A su vez, si la UAC se encontraba dentro del componente básico o propedéutico, regularmente se encontraban dentro de los cinco campos disciplinarios (ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación, humanidades y matemáticas) o bien en los servicios de apoyo para estudiantes. Sin embargo, para todas las UAC, incluso las del componente profesional, era importante corroborar y verificar la congruencia entre los elementos de un programa de estudios de la UAC. La pieza fundamental que orientaba la clasificación y en estricto sentido, determinaba la afinidad de los docentes, eran los conocimientos disciplinarios, procedimentales y actitudinales que pretendían desarrollar.

Como se mencionó al inicio de este apartado, los Perfiles Profesiográficos eran una herramienta orientadora para que los Representantes académicos (RA) y los evaluadores de los Organismo de apoyo a la evaluación (OAE), verificaran la correspondencia entre el perfil profesional que se determinó en la evaluación de PPE y su formación profesional, capacitación o actualización docente por medio de los documentos probatorios del docente.

3.5 Retos de la afinidad docente. Algunas reflexiones

Elaborar un instrumento que orientara la decisión de los evaluadores sobre si un docente era afín o no a la UAC que impartía no fue tarea fácil. En primera instancia, exigió conocer la organización administrativa y académica de este nivel educativo, así como de la diversidad de sus instituciones y actores, en particular las características laborales y académicas del cuerpo docente. En comparación con los niveles básicos, éstos no cuentan con una formación específica para desempeñar su función, a la vez que las condiciones laborales no son similares para el grueso de la planta docente.

La organización y dependencia financiera, administrativa y educativa de las DIM, obligaba a que los Perfiles profesiográficos estuvieran en concordancia con los procesos federales y estatales de ingreso, permanencia y promoción de la docencia, así como que integraran la diversidad de propuestas académicas para aquellas instituciones autónomas, particulares o mixtas con interés a pertenecer al PBC-SiNEMS, aunque en algunos casos las profesiones incorporadas en las convocatorias del SPD, eran controversiales, ya que integraron profesiones humanistas en una asignatura del campo disciplinar de Matemáticas o Ciencias Naturales.

Para comenzar con la operación de los Perfiles profesiográficos, la clasificación de cerca de veinte mil UAC dentro de su estructura no fue lo más difícil. El reto era que tanto las personas evaluadoras, el personal docente, administrativo, directivo y autoridades tanto de los planteles como de las DIM, no usaran este instrumento como una manera punitiva para separar de sus cargos a los docentes por falta de afinidad. Por esta razón, toda su construcción se realizó de manera responsable y consensuada, tratando de integrar toda la diversidad de docentes, propuestas curriculares y profesiones, ya que era un asunto de suma importancia tanto en el plano individual de las y los docentes, como para el plantel y a nivel institucional para su incorporación al PBC-SiNEMS.

Desafortunadamente, en algunos casos, los Perfiles profesiográficos fueron empleados de manera perjudicial para las y los docentes, ya que eran separados de sus cargos por no presentar la afinidad correspondiente entre su formación y las UAC que impartían. Sin embargo, esto no era una decisión definitiva, pues los docentes y sus planteles podrían presentar las evidencias necesarias para constatar que su experiencia y conocimiento del contenido disciplinar de la UAC por medio de la constancia o diploma de

un curso, o bien, una carta por parte de la academia a la que pertenecía, en la que se señalara que el o la docente contaban con los conocimientos requeridos para la impartición de dicha asignatura. En muchas de las inconformidades, el COPEEMS realizaba una revisión de las evidencias presentadas que derivaron en la ampliación o adición de profesiones afines a una área o disciplina de los Perfiles profesiográficos.

Otra de las dificultades enfrentadas fue para las UAC del componente profesional, en específico para aquellas capacitaciones, carreras técnicas o formaciones para el trabajo que demandaban docentes con conocimientos técnicos, por ejemplo, mantenimiento e instalación automotriz o electricidad. Durante la evaluación de los planteles se identificaron que algunas de las y los docentes del componente profesional no contaban con un título o una formación universitaria o técnica, recordando que existe un porcentaje sin título universitario, pero sí con los conocimientos y experiencia suficientes para la impartición de la UAC.

Estas situaciones ponen sobre la mesa la necesidad de incluir en cualquier política educativa dirigida para este nivel educativo, la formación, la capacitación y la actualización constante del cuerpo docente, tanto en la parte disciplinar, pedagógica y ahora tecnológica. Sin embargo, también es necesario reflexionar sobre las características o pertinencia de los cursos o diplomados de actualización, ya que una constancia para cumplir con un trámite burocrático, no asegurará que las y los estudiantes desarrollen los conocimientos y habilidades determinados en las UAC.

Esta herramienta fue la base para que a partir de su operación, no se presentaran inconformidades por la falta de cuidado de la revisión o por la subjetividad de la persona evaluadora. Sin duda alguna, su construcción demandó tener un amplio conocimiento sobre las características de diversidad y complejidad de este nivel educativo, así como de la política educativa de ese momento y los procesos evaluativos que se realizaban en el Consejo.

4. LA CONTINUACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

4.1 La continuación de la política educativa de la educación media superior.

Las políticas educativas para el bachillerato en los últimos cuarenta años son: Objetivos y contenidos del ciclo Bachillerato en el Congreso Nacional de Bachillerato de 1982, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) en 2017 y por último el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) en 2022.

Las últimas tres reformas que afectan directamente a los currículos del nivel bachillerato han estado marcadas por modificaciones que responden a necesidades sociales, históricas y educativas, pero también a cuestiones del orden político. En particular, la creación de la Nueva Escuela Mexicana y la aniquilación de la política antecesora, permite observar que su gestación no derivó de evaluaciones diagnósticas o investigaciones serias que dieran cuenta de la necesidad de adecuar los planes de estudios.

Por el contrario, respondió a una política de gobierno que omitió la continuidad de la instrumentación de las acciones para poder obtener los mejores resultados de aprendizaje derivados del encuentro educativo en las aulas. Pareciera que el Sistema Educativo Nacional, en todos sus niveles, enfrenta una característica particular en sus políticas educativas, están determinadas por los tiempos políticos-electorales y no por sus resultados directamente reflejados en el aprendizaje, lo que conlleva a pensar que todas las políticas educativas implementadas desde un color político son finitas. ¿Cuál es el tiempo que tarda una política educativa para obtener los resultados que permitan medir su viabilidad?

Lo anterior puede reafirmarse en las palabras de Cabrero donde afirma que en algunos casos:⁷³

⁷³ Enrique Cabrero Mendoza. "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes", en *Gestión y Política Pública*. p. 195. (Paréntesis propios).

(se) trata de políticas más gubernamentales que públicas. Es decir que las políticas fueron percibidas, definidas, diseñadas, ejecutadas y evaluadas casi exclusivamente desde el gobierno, sin que esto signifique por fuerza que se trate de un régimen autoritario, sino sólo de otro tipo de democracia, con otros códigos, con otras tradiciones, con otras referencias simbólicas.

Las políticas educativas antes citadas fueron construidas con base en el trabajo colaborativo de todos los sectores involucrados, sin embargo, se puede inferir que éstas solo enfrentaron un proceso de legitimación entre la población educativa con foros abiertos o de consulta y no un diagnóstico que recuperara todas y cada una de las necesidades reales que en este nivel educativo se presentan.

El diseño y formulación de las políticas públicas en un contexto político como el mexicano, se caracteriza por ser “muy poco permeable sino prácticamente hermético”,⁷⁴ lo que origina que la participación de personas expertas de diversas ramas ya sean gubernamentales, no gubernamentales, independientes, académicas, entre otras, sea prácticamente nula. Lo que convierte que este proceso sea un “secreto de Estado” hasta su salida a la luz pública, con miras a que su modificación sea casi imposible, pero con una fuerte apuesta por su legitimación.

Por lo anterior, y en consonancia con Cabrero, se tienen políticas “públicas” creadas de manera endógena por el Estado o por algunos grupos de expertos afines al grupo de gobierno en turno. La parte exógena y por tanto pública, queda descartada y solo es para recabar una opinión del proyecto, mas no del problema y sus posibles soluciones. Debido a esta situación es de esperarse que la implementación también sea una cuestión únicamente del Estado.

El hermetismo de las políticas y su proceso de diseño en un contexto como el mexicano, desafortunadamente genera un resultado contrario a lo fines estipulados, debido a que la participación pública es sustituida por agentes distintos a los que se dirigen las acciones.

Por su parte, la evaluación de la política espera que: “las elecciones técnicas y/o científicas (fuesen) acertadas, es decir, los impactos finales fueron los esperados y, por otra, si la ciudadanía (o al sector que va dirigido) percibe como exitoso el programa, ya no

⁷⁴ *Ibidem.* p. 204.

desde los indicadores observados sino desde su bienestar y satisfacción”⁷⁵, en otras palabras el proceso de rendición de cuentas de las políticas educativas implementadas aún enfrenta una difícil cuesta para que su valoración se caracterice por cuestiones cuantitativas objetivos o bien, elementos cualitativos que permitan realizar un diagnóstico de cuáles metan fueron alcanzadas o emitir un juicio sobre los elementos de mejora.

Nuevamente pareciera que la evaluación de la política mantiene la misma situación que su formulación: un proceso endógeno. ¿Funcionó la política educativa? ¿Qué elementos requieren un trabajo y acompañamiento puntual para que den los resultados esperados? ¿Qué se debe adecuar? En resumen “la rendición de cuentas es una práctica poco común”.⁷⁶ En México pareciera que el común denominador de las reformas educativas es su eliminación dentro de los primeros años de su implementación o a la llegada de otro grupo político al poder.

Por la complejidad con la que se estructura el Sistema Educativo Nacional poner en marcha una política educativa requiere un tiempo de aceptación y formación para que quienes la aplicarán tengan conciencia y conocimiento de lo que requiere, ya sea un cambio sustancial en el modelo educativo del país (reforma) o apenas una modificación en términos didácticos para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La implementación de las reformas educativas a través de los distintos niveles de concreción curricular no es un asunto sencillo, acarrea problemas que pueden llegar a afectarlas como la resistencia, o bien la falta de entendimiento de los fines que se persiguen, debido a que, como ya se mencionó, la participación en la formulación de la apuesta educativa de actores educativos como lo es el cuerpo docente fue casi nula.

Las reformas educativas como el caso de la RIEMS y sus adecuaciones subsecuentes parecían una apuesta a largo aliento necesaria. Si bien su implementación comenzó con algunas dudas como la falta de atención a todas las enfoques, modalidades y opciones en este nivel educativo, invitaba a que las dependencias, instituciones, planteles, directores, actores y demás personal administrativo comprendieran que la evaluación integral es un asunto prioritario para lograr el resultado central de todo proceso educativo: el aprendizaje. Desafortunadamente la eliminación de las políticas educativas sin ningún

⁷⁵ *Ibidem.* p 208.

⁷⁶ *Ibidem.* p. 212.

fundamento científico o empírico no permite continuar con un proceso valorativo y, sobre todo, afectan a la formación de múltiples generaciones que transitan por las aulas en marcadas en un sinfín de reformas sin que su maduración pedagógica llegue a consolidarse.

En primera instancia, para que una política arroje los resultados para los que fue diseñada debe permanecer estable en el tiempo, es decir, que no esté acotada y limitada por otros procesos que no le competen directamente, como los electorales. En los casos que aquí se observan, se pueden afirmar que las políticas educativas en su originalidad se han mantenido por más de un sexenio presidencial. Si bien, entre la RIEMS y el MEPEO, como ya se mencionó, se mantuvieron algunos elementos destacando que los aprendizajes clave se refieren a las competencias del Marco Curricular Común del 2008 (MCC), así como los campos disciplinares.

Si bien, el cambio trató de mantener la esencia, se adaptó de tal manera que respondiera a la nueva propuesta de formación que integraba a todos y cada uno de los niveles educativos del país, y se concretaba en un perfil de egreso que se alcanzaba de manera gradual. También, es importante mencionar que, si bien la RIEMS se mantuvo de manera íntegra, sus procesos evaluativos sufrieron adecuaciones constantes para responder tanto a la diversidad y complejidad de las instituciones, como a los nuevos requerimientos para la incorporación una mayor cantidad de DIM al PBC-SiNEMS (sin olvidar los números reportados por las autoridades educativas en sus informes).

Por lo que respecta entre la reforma de 2017 y la de 2022, era de esperarse que no se mantuvieran elementos de la RIEMS o del MEPEO, debido a las ideologías políticas del gobierno federal actual, será importante realizar un análisis detallado sobre el MCCEMS y ver su viabilidad, pertinencia y adecuación ante los posibles avances logrados por sus antecesoras.

Sobre la calidad de la implementación y de la efectiva aplicación, las autoridades educativas en todos sus niveles tenían en sus manos información sobre las dificultades que estaban enfrentando las dependencias para la adopción del MCC en sus planes de estudios. Trabajos como *La transformación de la educación media superior 2008 y 2014. La*

*experiencia de 115 instituciones públicas por competencias genéricas*⁷⁷ de Zorrilla da cuenta de los procesos y dificultades que se vivieron para establecer un “nuevo” modelo educativo en los planes de estudio de las complejas y diversas instituciones que integran este tipo de educación. El trabajo de Zorrilla buscó ir más allá del aspecto normativo, y se centró en un solo elemento de la compleja política educativa a un nivel institucional (escuela) y áulico, para indagar cuáles fueron las estrategias y retos para poder llevar a cabo la encomienda política que tenían.

En su momento, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó evaluaciones para conocer *La implementación del Marco Curricular en los planteles de la educación media superior*⁷⁸ en el que se indagaban los rasgos de relevancia y pertinencia, el proceso de profesionalización tanto de docentes como directivos para la implementación del MCC, las prácticas en el aula, y las acciones de la gestión escolar para la implementación del mismo. En esta evaluación se identificó que la adecuación curricular acarrea diversos aspectos pedagógicos que son de suma relevancia, destaca la formación y profesionalización del profesorado que tendrá que desarrollar las competencias genéricas y disciplinares en el estudiantado, así como del cuerpo directivo que transitó entre la solo gestoría a una figura de liderazgo educativo. Sin estos procesos, la implementación y el intento del desarrollo de competencias sería infructuoso.

Por su parte, el INEE también indagó en un servicio educativo poco explorado por la investigación, y los resultados fueron plasmados en el libro *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y telebachillerato comunitario*⁷⁹. La relevancia de este escrito recae en la realización de una descripción de las características de dichos servicios educativos y confrontarlos con los lineamientos secretariales plasmados en la RIEMS para “descubrir” las complicaciones que acarrearía la implementación de una reforma pensada solo para escuelas urbanizadas y con una planta académica dividida por disciplinas-asignaturas.

⁷⁷ Cfr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá. *La transformación de la educación media superior entre 2008 y 2014. La experiencia de 115 instituciones públicas con el enfoque por competencias genéricas.*

⁷⁸ Cfr. INEE. *La implementación del Marco Curricular Común en los planes de la educación media superior.*

⁷⁹ Cfr. Carlota Guzmán. *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario.*

En estas investigaciones, así como trabajos recepcionales como el de Hernández, se apuntaba que “la falta de adecuación de esta política (RIEMS) a la diversidad de las escuelas, modalidades y opciones existentes”,⁸⁰ daban cuenta que se requería y era necesaria la adecuación y claridad de sus supuestos para que su implementación y aplicación rindiera los frutos que se esperaban. ¿Los dio?

4.2 La responsabilidad institucional de la evaluación.

Durante la función del Consejo se pudo conocer y recabar información muy valiosa del nivel bachillerato. Ninguna otra institución (excepto tal vez el INEE) contaba con el conocimiento puntual de la manera en que se componía académica y administrativamente este tipo de educación y sobre todo la realidad con la que se encontraban tanto los planteles como la manera en la que se implementaba la RIEMS-MEPEO directamente en el aula.

En sus últimos años de su operación se comenzó a pensar en la realización de investigaciones y publicaciones que dieran cuenta de todos aquellos datos de los elementos que señalaba la Reforma desde los planes de estudios, los programas de apoyo al estudiantado, las distintas formaciones y capacitaciones docentes y directores, así como la manera en la que se operativizaba dentro de las aulas. Desafortunadamente todos los procesos quedaron interrumpidos, la información pasó a hacer archivo muerto y por tanto, la política educativa para el bachillerato que había tenido una estabilidad y que evolucionaba de acuerdo con las exigencias de su aplicación fue eliminada sin un análisis previo.

Con la disolución del COPEEMS en enero de 2019 las Dependencias y las escuelas comunicaron sus inquietudes sobre la continuación de la política educativa de la media superior, quién realizaría las funciones evaluativas y si los procesos que estaban realizando debían ser finalizados. La duda fue mayor debido a que como se describió anteriormente, el Gobierno federal de Andres Manuel López Obrador, eliminó cualquier rastro de la política educativa precedente.

Si bien durante su vigencia el COPEEMS se centró en evaluar los elementos “burocráticos” y de infraestructura de las DIM, el objetivo era que éstos fueran los pilares

⁸⁰ Abraham Hernández. *Op. cit.* p. 121. (Paréntesis propios)

para poder desarrollar una educación de calidad dentro de las aulas del nivel bachillerato, es decir, que todo el trabajo realizado se viera reflejado directamente en el aprendizaje del estudiantado. La evaluación que realizaba el Consejo, aún con todas sus críticas posibles, ayudaba a que escuelas identificaran sus necesidades y que rompieran con la dinámica de la “normalidad” de las “cosas son así”; un ejemplo de lo anterior fue que en una visita *in situ* a un plantel localizado en Yecapixtla, Morelos se observó que no contaba con una biblioteca, que su “biblioteca” era un pequeño estante ubicado en la oficina de la dirección. ¿Nadie se había preocupado para que el estudiantado tuviera material de apoyo para su aprendizaje? ¿El profesorado qué hacía sin los materiales? ¿La observación que hizo el COPEEMS hacía este elemento fue tomado en cuenta por su DIM para la construcción y habilitación de la biblioteca?

Se puede intuir que la preocupación de las dependencias y escuelas derivaba más a una cuestión de cumplimiento burocrático, que a una preocupación real de continuar con los procesos evaluativos. Para éstas, haciendo una inferencia, era más importante que su trabajo realizado por años, reflejado en la obtención de un nivel dentro del PBC-SiNEMS, no se perdiera. Pareciese que obtener un nivel dentro del Padrón obedecía a varios intereses particulares como:

- a) La difusión por parte de autoridades educativas del aumento considerado de planteles en el PBC-SiNEMS.
- b) Que la Dependencia diera cuenta de los planteles que estaban dentro del Padrón y sus niveles correspondientes.
- c) La publicidad del plantel donde destacaba tanto en sus instalaciones como en la vestimenta del equipo escolar el nivel en el que se encontraban.

Con lo anterior, se da cuenta que la evaluación se basaba sólo en el cumplimiento de la ordenanza y no en la preocupación real de mejora constante. La evaluación educativa y por ende de todos los elementos que componen y permiten el encuentro educativo no debe realizarse solamente como una encomienda vertical dictada por una política educativa, sino que debe ser considerada como una pieza elemental en cualquier institución.

La evaluación educativa debe estar a cargo de la misma institución. Tanto el cuerpo directivo y administrativo, responsables de liderar todos los procesos, en particular de llevar a cabo evaluaciones sistemáticas para identificar y garantizar que se cuentan con los recursos tanto materiales como humanos para poder realizar las labores educativas.

También monitorear y acompañar al profesorado para que este cuente con una adecuada formación continua en los aspectos pedagógicos, didácticos y tecnológicos.

El trabajo que realizaba el COPEEMS junto con las instituciones no debe considerarse como una pérdida de tiempo o un esfuerzo que no brindó los resultados esperados, por el contrario, el aprendizaje que se debió obtener de estos procesos es de suma importancia tanto para las escuelas en general como sus actores. Se debe considerar que la evaluación sistemática que se realizaba no debía entenderse como un proceso o trámite académico-burocrático para dar respuesta a las exigencias de las DIM o de la misma RIEMS-MEPEO.

En general, si cualquier consejo, dependencia, escuela o actor educativo toma una política educativa como un “trámite” más no será posible cumplir con sus objetivos ni alcanzar a la población que va dirigida: estudiantes. Prácticamente su fracaso está destinado desde el inicio.

La evaluación en todos sus aspectos dota de información relevante para identificar las áreas de oportunidad, así como iluminar los posibles caminos a seguir con miras a establecer una cultura de la mejora constante que dista mucho de solo dar respuesta a una política educativa. Si bien, como se mencionó en líneas atrás, en México la tendencia que desafortunadamente caracteriza a la política educativa es falta de permanencia y estabilidad, las escuelas y sus actores deberían de adoptar a la evaluación educativa como una cuestión transversal en todos los momentos, independientemente si es un mandato desde la Secretaría.

REFLEXIONES FINALES

En el presente documento se describen los retos enfrentados en la práctica profesional en el COPEEMS y su articulación con los aprendizajes adquiridos durante los estudios de Maestría. En primer lugar, hay que destacar que la RIEMS a dos décadas de su decreto, fue una política de gran trascendencia en el marco de la situación de abandono en el que se encontraba el nivel bachillerato en el país, y que su continuación se intentó realizar y reforzar con el MEPEO. Su implementación buscó generar las condiciones idóneas para que el encuentro educativo y los aprendizajes fueran lo más importante. Hay que cuidar que estas acciones sean las bases para la nueva política educativa y que la búsqueda por la mejora de la calidad de la educación, así como el acceso, la equidad, pertinencia e inclusión sean elementos centrales en la misma. El MEPEO es un reflejo de que una política educativa tiene que adaptarse o modificarse de acuerdo con los cambios y demandas que se están presentando en la sociedad, las dificultades de las propias instituciones y desafíos del contexto actual.

¿Por qué la importancia de analizar los planes y programas de estudio? De acuerdo con el INEE, entre los focos de intervención en la política educativa destaca la dimensión curricular, en la que “se definen los contenidos de la educación, los materiales didácticos, los modelos de gestión institucional y la dinámica en que se inscriben los procesos de enseñanza”.⁸¹ En esta línea, el currículo tiene un doble sentido: “como instrumento de política pública que expresa y propone como norma las aspiraciones del país respecto al conjunto de saberes que considera relevantes e irrenunciables para la formación plena de la ciudadanía”⁸² y “como un recurso pedagógico que configura la práctica educativa. En el currículo se explicita el contenido de la educación y las estrategias para lograr que los estudiantes los incorporen”. En este sentido, los planes de estudio son el elemento rector de toda política educativa que involucra y afecta a los distintos elementos y actores como lo son las y los docentes.

En lo que respecta la evaluación de los planes y programas de estudios para garantizar la incorporación del MCC, ha sido un elemento fundamental para asegurar la implementación de esta política y procurar que desde la cuestión curricular se esté

⁸¹ INEE-IPEE UNESCO. *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. p. 18

⁸² *Ibidem*. p. 20

garantizando la calidad educativa. Sin embargo, en muchas situaciones enfrentadas en el proceso se pudo observar que las dependencias sólo recurrían al cumplimiento llano de la solicitud: la incorporación del MCC. Esta incorporación, se puede inferir, se realizaba sin un análisis detallado de lo que implicaba “designar” algunas UAC para que desarrollaran las competencias estipuladas. No se realizaba un cuidado detallado para determinar las razones de esa decisión y sobre todo de qué manera se le iba a dar continuidad al proceso de desarrollo de las competencias en el estudiantado, tomando en cuenta que las mismas competencias podía desarrollarse tanto en UAC del mismo semestre como en los posteriores.

Ante este hecho, el equipo de la SEPPE identificó varios retos importantes. El primero es que la transferencia e implementación de una política educativa depende de la interpretación de los diversos actores involucrados, ya sean autoridades federales, estatales, escolares o el mismo cuerpo docente. La recepción y análisis del mensaje varía según el nivel de intervención educativa. En segundo lugar, la adopción del MCC por parte de las dependencias respondía a un mero cumplimiento burocrático, ya que esta evaluación era el paso previo para la evaluación de sus planteles, sin enfocarse en su dimensión formativa o didáctica. Por último, se requería un instrumento de evaluación que valorara tanto el grado de adquisición del MCC en el plan de estudios como proporcionara una base sólida para las recomendaciones de mejora.

En otras palabras, si bien uno de los objetivos del MCC era establecer un perfil de egreso del nivel bachillerato y por tanto, tratar de garantizar que independientemente de dónde el estudiantado realizara sus estudios, iba a poder desarrollar una base de competencias que lo habilitarían para diversas áreas de su vida, desafortunadamente una política educativa enfocada a establecer un criterio que todas las instituciones pudieran alcanzar se vio opacada por el hecho de convertirse en un elemento meramente administrativo-burocrático.

El reto de su evaluación misma, como ya se mencionó, orilló a la necesidad de generar instrumentos como la rúbrica que ayudaran a realizarla de manera objetiva y apegada a las disposiciones de ese momento. Es decir, superar la dicotomía entre la presencia o ausencia de los elementos sujetos a evaluación y avanzar hacia la comunicación a las instituciones del nivel de cumplimiento de estos elementos con base en el Manual vigente.

Aunque la evolución de los Manuales afectaba a la emisión de los dictámenes y las observaciones que éstos contenían, debido a que un plan de estudios pudo haber sido evaluado con una normativa que no contemplaba los nuevos elementos o bien por la interpretación de la persona evaluadora; así que cuando se vencía su vigencia la aplicación del Manual vigente no era retroactiva por lo que no se podrían realizar recomendaciones sobre elementos que ya habían sido aprobados. Es decir, había planes de estudio que fueron evaluados al inicio de la política y no presentaban una actualización significativa para el grado de complejidad que demandaba la RIEMS. También es necesario recordar que la evaluación o actualización curricular debe estar considerada desde el diseño propio del *curriculum* y no como un proceso aislado.

La docencia, como otro foco de intervención de política educativa, obliga que el Estado dote de docentes al sistema educativo, pero también se preocupe y regule por su formación inicial y continua, así como su incorporación a dicho sistema.⁸³ En el caso de la docencia en el bachillerato enfrenta sus propias y difíciles complicaciones, debido a que no existe una institución que se encargue de la formación pedagógica y didáctica de las personas interesadas en ejercer la docencia en este tipo de educación. Esto da origen a la reflexión de que si bien una profesión habilita a las personas a poseer los conocimientos disciplinares esto no significa que puedan enseñarlos, por lo que habrá que analizar, por mencionar un ejemplo, que un curso pueda desarrollar en las y los docentes las competencias necesarias tanto para la enseñanza y el aprendizaje. Esto lleva a pensar si la formación docente es una cuestión que debe atender la Secretaría, las Dependencias, las escuelas o bien, se trata de una decisión individual. Sin duda alguna debe ser un proyecto que integre todas las áreas involucradas para que se mejore el desempeño dentro de las aulas que repercutirá directamente en el aprendizaje del estudiantado.

A su vez, es preciso tener presente que la situación laboral del personal docente es sumamente complicada, porque la mayoría de este solo tiene un contrato por horas, es decir, sólo asisten a las instituciones para impartir una o varias asignaturas, lo que dificulta enormemente que puedan dedicarle tiempo y dinero a su formación y actualización continua por el hecho de tener que recurrir a otros empleos para poder obtener un sustento económico que cubra sus necesidades. Queda claro que es un reto permanente para

⁸³ *Ibidem.* p. 25.

cualquier política educativa para que se garantice una formación continua adecuada para la docencia.

La construcción de los Perfiles profesiográficos demandó un amplio conocimiento sobre esta situación, así como el escenario contractual y las características de los planes de estudio para poder proponer una herramienta que fuese inclusiva y que orientara a las personas evaluadoras a determinar la afinidad docente. Como se mencionó, este instrumento ayudó a que se realizara una valoración objetiva y que apegada a los conocimientos específicos de las UAC. Se esperaba que se mantuvieran en constante actualización para que sigan respondiendo a la diversidad formativa de la EMS.

En resumidas cuentas, la política educativa en México exige que las personas profesionales de la pedagogía posean conocimientos disciplinares y metodológicos respecto a la misma. En cuanto haber trabajado y estudiado la RIEMS por más de cinco años requirió una formación integral tanto de políticas públicas, legislación y política educativa, *curriculum*, didáctica, historia de la educación, así como de la complejidad de los problemas del SEN. Estos conocimientos fueron reforzados durante los estudios de maestría. En particular se afianzó en la hechura de la política pública, sus procesos y actores, así como los elementos particulares de las políticas educativas. En el caso de la EMS se pudo reafirmar lo complejo que es este tipo de educación y conocer otros aspectos importantes de ésta, como lo son los procesos docentes gracias al diálogo y debate con colegas que ejercían la docencia en las aulas del bachillerato.

Estudiar un posgrado en un tema específico como la RIEMS, y haber tenido la oportunidad de haber colaborado en la institución que realizaba la valoración de su implementación fue muy gratificante debido a que se podía actuar profesionalmente por los conocimientos adquiridos con antelación, conocer la realidad de este nivel educativo poco difundido y tratar de analizar los problemas con los que se enfrentaba los distintos procesos y actores involucrados en la evaluación. Por poner un ejemplo, la maestría ayudaba a entender por qué a las DIM se les dificultaba la incorporación del MCC o bien el saber las causas de que el profesorado no cumpliera o se enfrentara al reto de su afinidad frente a las asignaturas que impartía. La educación del tipo medio superior en México se caracteriza por unos fines de aprendizaje particulares, pero sobre todo por su complejidad y diversidad formativa, financiera y administrativa. Comprender las problemáticas que enfrenta este nivel educativo no es tarea fácil. Es fundamental conocer el desarrollo histórico de algunas

instituciones clave, el surgimiento y crecimiento de servicios educativos que responden a un contexto con características culturales, económicas y educativas particulares, así como los retos que enfrentan tanto estudiantes como docentes. Además, es necesario considerar las demandas de recursos financieros y humanos requeridos para atender al Bachillerato a lo largo del territorio mexicano. Este conocimiento no proviene únicamente de la formación académica proporcionada por el posgrado, sino que se enriqueció y vinculó con la experiencia profesional, donde fue posible observar de manera directa los distintos niveles de implementación de una política educativa y cómo esta responde a la realidad. La integración de estos conocimientos y experiencias permitió desarrollar propuestas sólidas y bien fundamentadas sobre los retos que enfrenta la EMS. Cuando se comprende el problema y se conocen los orígenes del mismo, se pueden realizar propuestas que brinden una solución.

El enfoque de formación del posgrado cursado en el que se enfatiza la formación con miras a la realización de la investigación aportó elementos teóricos-metodológicos para aplicar en la vida profesional, así como en la actividad docente, aunque se esperaba que se proporcionaran conocimientos sobre nuevas tendencias curriculares o innovaciones didácticas que ayudaran a la mejora del desempeño en los ámbitos señalados.

Sin embargo, saber de los procesos curriculares desde los aspectos teóricos, metodológicos y profesionales, permite observar las dificultades que las DIM tenían para poder establecer la concreción curricular en todos sus niveles. Pese a los cambios educativos existentes, en las instituciones educativas, se mantiene una gran tradición en el diseño y elaboración de planes y programas de estudio guiados por objetivos. Basta con revisar los Acuerdos Secretariales referentes a la obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) cuyos “formatos” aún mantienen esta perspectiva.

El enfoque por competencias, desde hace varios años, se encuentra presente en varias instituciones de educación media superior y superior, sin embargo, su aplicación en las aulas es aún muy deficiente, situación que es originada por el desconocimiento y dificultad para elaborar o actualizar currículos por competencias. En algunas de las DIM se encontró la tendencia a distribuir en todas las UAC que conformaban el plan de estudios, las competencias genéricas y disciplinares de la RIEMS para su posible desarrollo. Esta acción en algunos casos se realizaba de manera deliberada y sólo se realiza para el

cumplimiento de este requisito, sin realizar un análisis profundo para identificar la pertinencia disciplinar y curricular para la transversalización de dichas competencias.

La transversalización de las competencias genéricas y disciplinares requiere un trabajo colegiado colaborativo de las y los diferentes actores del proceso educativo: dirección de las DIM, directores de planteles, academias, programas de apoyo al estudiantado, entre otras, que discutan y analicen la manera de abordar y el grado de desarrollo de las competencias desde el plan de estudios hasta el aula. Debido a los procesos largos y las posibles resistencias que existen al momento de actualizar un plan de estudios, el proceso de reflexión pocas veces se lleva a cabo, por esta razón, las DIM establecían estrategias dudosas para cumplir con esta necesidad evaluativa para pertenecer al PBC-SiNEMS y como se mencionó anteriormente, era una condición *sine qua non* para poder evaluar los planteles, lo que demuestra en muchos de los casos una simulación vertical del establecimiento de la RIEMS-MEPEO en los planes de estudios.

¿La RIEMS-MEPEO estaba cerca de sus objetivos de desarrollar en los estudiantes las competencias genéricas y disciplinares? No, los procesos evaluativos que se realizaban por parte del COPEEMS se centraban en garantizar elementos de la calidad educativa como lo es la infraestructura, los programas y servicios, la formación docente, así como las cuestiones curriculares. Dichos elementos, como lo menciona Latapí,⁸⁴ son parte importante en el derecho para la educación. Aunque pareciera una crítica, el abandono de este nivel educativo por décadas originó que los primeros procesos sean aquellos que permitan garantizar la disposición de cuestiones importantes para realizar el encuentro educativo. Queda pendiente que tanto las autoridades educativas e institucionales de las DIM, así como los distintos actores, trabajen de manera colaborativa para asegurar el aprendizaje adecuado y aceptable para los educandos.

La diversidad de las instituciones, planteles y el grado en el que se encontraban, exigió el establecimiento de niveles que demostraran el grado de incorporación de estándares y procesos de la RIEMS-MEPEO, encaminados al logro de una educación de calidad. No todas las dependencias y planteles podían cumplir con los elementos solicitados en el Manual 4.0 del COPEEMS. La realidad era que se iban a enfrentar al cumplimiento

⁸⁴ Cfr. Pablo Latapí. "El Derecho a la Educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. pp. 255-287.

cabal de los indicadores establecidos pero su cumplimiento era un proceso gradual y paulatino. Estos casos, como ya se señaló, se pudieron corroborar cuando los directores de planteles educativos insistían para que los evaluadores destacaran la ausencia de elementos como una biblioteca para que su DIM etiquetara una parte del presupuesto para generar ese espacio y así poder transitar entre los niveles del PBC-SiNEMS. No por el uso de ésta en el aprendizaje del estudiantado, sino en el cumplimiento de ese elemento como un requerimiento a cumplir en la evaluación.

Si bien es un ejemplo aislado, ya se tenía la preocupación de que esta reforma no se convirtiera en una cuestión burocrática o que se tergiversara la incorporación al PBC-SiNEMS por una cuestión económica. Decir cuántos planteles se encontraban en el nivel IV, III, II y I era un motivo de orgullo y un proceso de eficacia en la gestión de directores de las instituciones o de los gobiernos estatales; un símbolo digno de presumir hasta en las indumentarias de las autoridades.

Se esperaba que la RIEMS diera la oportunidad de que independientemente de la escuela donde se realizaran los estudios de bachillerato, las personas desarrollaran las mismas competencias genéricas y/o disciplinares, pero esto aún no se logra. Por las geografías y las hechas institucionales esta situación es completamente diferente: las juventudes seleccionan estas escuelas por el prestigio, tradición, oportunidades de continuar la educación superior y la “calidad” de su educación con base principalmente en la opinión popular.

Es importante también reflexionar si la clasificación por niveles perpetuaba la idea de que existen escuelas de “primera” o “segunda”, dado que el nivel I indicaba el cumplimiento de todos los elementos establecidos por el Manual de Evaluación, tanto en su existencia como en su suficiencia. ¿El hecho de que un plantel estuviera en cierto nivel del PBC-SiNEMS era determinante para que el estudiantado la eligiera para realizar sus estudios? ¿Esto potencializa la demanda del estudiantado hacia algunos planteles específicos debido a los prejuicios hacía cierto enfoques de formación como lo que ocurre con el examen de la COMIPEMS? ¿Al establecer niveles en los planteles educativos también se prioriza de acuerdo con la meritocracia? Ejemplo de lo anterior es el caso concreto de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, en la que las dos instituciones con mayor demanda por parte del estudiantado, no pertenecen al PBC.

Otro elemento importante que debe destacarse en las políticas educativas es que una propuesta tan relevante para la formación del estudiantado como la RIEMS no puede depender únicamente de voluntades institucionales o políticas. Debe ser de observancia obligatoria para todas las escuelas que imparten este nivel educativo. De lo contrario, se estaría atentando contra los fines de la RIEMS y, sobre todo, acrecentando la desigualdad entre las instituciones, lo que afectaría negativamente el aprendizaje de las juventudes.

Esta situación también refleja el trabajo arduo que aún resta de la RIEMS-PBC-SiNEMS. Se podría afirmar que el nivel de pertenencia al PBC no es determinante de calidad, es decir, aún no se puede asegurar que en todos los planteles del país se desarrollen las competencias genéricas y disciplinares que se estipulan, por lo que el Marco Curricular Común es un sueño a muy largo plazo.

Con la desaparición del COPEEMS, y la falta de continuidad en la política educativa, ya no será posible saber si los perfiles profesiográficos propuestos mejoraron de alguna manera los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, queda por determinar si el acompañamiento pedagógico a las dependencias facilitaba que la adopción del MCC y otros elementos dejara de ser un mero trámite administrativo, para ser abordado desde una reflexión curricular profunda. También es relevante investigar si existe una diferencia significativa en el aprendizaje del estudiantado en función del nivel en que se encuentre su plantel, entre otros factores.

Sería importante destacar que, independientemente de la política educativa vigente, la cultura de la evaluación debe mantenerse de manera permanente. Esto contribuirá a mejorar todos los procesos involucrados en la educación, desde aspectos de infraestructura hasta el liderazgo del personal directivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRERO, Enrique. "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes", en *Gestión y Política Pública*. México, núm. 2, Vol. IX. 2000, pp. 189-229.
- CASARINI, Martha. Teoría y Diseño Curricular. México, Trillas, 2019.
- COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN. *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. México, CNMCE, 2021.
- COMITÉ DIRECTIVO DEL PADRÓN DE BUENA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. *Segunda Sesión Ordinaria. Acuerdo número 11*. México, CD-PBC-SINEMS. 2016. 26 de octubre de 2016.
- COMITÉ DIRECTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO. *Acuerdo número 3/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, CDSNB. 2009. 26 de agosto de 2009.
- COMITÉ DIRECTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO. *Acuerdo número 11/CD/2010 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, CDSNB. 2009. 28 de octubre de 2010.
- COMITÉ DIRECTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO. *Acuerdo número 3/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, CDSNB. 2009. 26 de agosto de 2009.
- CONSEJO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL TIPO MEDIA SUPERIOR. *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior en su versión 4.0*. Ciudad de México, COPEEMS, 2017.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, et al. Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. México, Trillas, 2005
- GUZMÁN, Carlota. *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. México, INEE. 2018.
- HERNÁNDEZ, Abraham. *Análisis de las políticas educativas en la educación media superior: el caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*. México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2014. 142 pp.

- INEE-IPEE UNESCO. *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México, 2018. p. 25.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *La implementación del Marco Curricular Común en los planes de la educación media superior*. México, INEE, 2018.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación superior*. Ciudad de México, INEE. 2018.
- LATAPÍ, Pablo. “El Derecho a la Educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, Núm. 40, Vol. 14, enero-marzo 2009, pp. 255-287.
- SÁNCHEZ, M. y MARTÍNEZ, A. *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. Ciudad de México, UNAM, 2022.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. “Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior”, en *Diario Oficial de la Federación*. 02 de diciembre de 2008.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. “Acuerdo número 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato”, en *Diario Oficial de la Federación*. 19 de marzo de 2009.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. “Acuerdo No. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato”, en *Diario Oficial de la Federación*. 28 de mayo de 1982.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, en *Diario Oficial de la Federación*. 26 de septiembre de 2008.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. “Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato”, en *Diario Oficial de la Federación*. 21 de octubre de 2008.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. “Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades” en *Diario Oficial de la Federación*. 21 de octubre de 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada” en *Diario Oficial de la Federación*. 29 de octubre de 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México, SEP. 2017.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Planes de Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Ciudad de México, SEP. 2017. p. 55.

STEIN, E. y TOMMASI, M. “La política de las políticas públicas”, en *Política y Gobierno*. Vol. XIII, Núm. 2. 11 de septiembre de 2006, pp. 393-416.

TYLER, R. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 1973.

ZORRILLA, Juan. *La transformación de la educación media superior entre 2008 y 2014. La experiencia de 115 instituciones públicas con el enfoque por competencias genéricas*. México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina. 2018.

ANEXOS

Anexo 1. Rúbrica de evaluación de planes y programas de estudios

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
5.1 Fundamentación del plan de estudios	5.1.1 Modelo educativo y pedagógico	1. Marco contextual					5.1.1 Modelo educativo y pedagógico	
		2. Características institucionales						
		3. Concepción de estudiante, docente, procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación						
5.2. Perfiles	5.2.1 Perfil de ingreso	1. Conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas o competencias de los aspirantes.					5.2.1 Perfil de ingreso	
		2. Mecanismos o estrategias propedéuticas para la nivelación de los aspirantes.						
	5.2.2 Perfil de egreso	1. Competencias genéricas del MCC.					5.2.2 Perfil de egreso/Competencias genéricas del MCC	
		2. Competencias disciplinarias básicas del MCC					5.2.2 Perfil de egreso/Competencias disciplinarias básicas del MCC	

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
5.3 Estructura curricular		3. Competencias disciplinarias extendidas					5.2.2 Perfil de egreso/Competencias disciplinarias extendidas	
		4. Competencias profesionales básicas					5.2.2 Perfil de egreso/Competencias profesionales básicas	
		5. Competencias profesionales extendidas					5.2.2 Perfil de egreso/Competencias profesionales extendidas	
	5.3.1 Descripción de la organización curricular	1. Descripción de la organización del PPE: 1.1 Periodos lectivos (mensuales, bimestrales, trimestrales, cuatrimestrales, semestrales o anuales)."					5.3.1 Descripción de la organización curricular	
		1.2 Tipo de UAC (asignaturas, materias, módulos, submódulos, entre otras.)						
		1.3 Los componentes de formación y sus propósitos						
		1.4 Los campos disciplinarios						

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
		1.5 Las áreas de conocimiento, trayectos académicos o salidas terminales que cursan los estudiantes						
		1.6 La secuenciación y dosificación de los contenidos.						
	5.3.2 Mapa o malla curricular	1. Los datos de identificación y ubicación de las UAC. 1.1 Nombre, horas, carácter: obligatorio u optativo, créditos (opcional); seriación (opcional).					5.3.2 Mapa o malla curricular	
		1.2 Los periodos lectivos.						
		1.3 Los componentes de formación.						
		1.4 Los campos disciplinarios						
		1.5 En su caso, las áreas de conocimiento.						
5.4 Programas de las UAC	Forma o presentación del documento	1. Nombre						
		2. Semestre						
		3. Campo, área o componente						

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
		4. Horas o créditos (opcional)						
		5. Documento completo						
	5.4.1 Competencias a desarrollar	1. Competencias genéricas del MCC					5.4.1 Competencias a desarrollar	
		2. Competencias disciplinarias básicas del MCC						
		3. Competencias disciplinarias extendidas						
		4. Competencias profesionales básicas						
		5. Competencias profesionales extendidas						
	5.4.2 Contenidos disciplinarios, procedimentales y actitudinales	1. Contenidos a desarrollar					5.4.2 Contenidos disciplinarios, procedimentales y actitudinales	
	5.4.3 Estrategias didácticas y de evaluación	1. Enfoque didáctico y lineamientos para el diseño de estrategias didácticas					5.4.3 Estrategias didácticas y de evaluación	
		2. Actividades de enseñanza y aprendizaje a desarrollar que conforman la estrategia o						

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
		secuencia didáctica.						
		3. Actividades de evaluación a desarrollar.						
		4. Recursos didácticos.						
	5.4.4 Recursos, bibliográficos, hemerográficos y otras fuentes de consulta o información	1. Recursos, bibliográficos, hemerográficos y otras fuentes de consulta o información					5.4.4 Recursos, bibliográficos, hemerográficos y otras fuentes de consulta o información	
5.5 Lineamientos generales de evaluación	5.5.1 Criterios, indicadores o referentes, procedimientos, medios y parámetros para la evaluación de los aprendizajes y las competencias	1. Descripción del proceso de evaluación: 1.1 Conceptualización de la evaluación					5.5.1 Criterios, indicadores o referentes, procedimientos, medios y parámetros para la evaluación de los aprendizajes y las competencias	
		1.2 Indicadores y referentes						
		1.3 Función o intención de la evaluación						
		1.4 Agentes que realizan la evaluación;						
		1.5 Procedimientos, medios e instrumentos						
		2. Procedimiento para el análisis de los resultados de las evaluaciones que las DIM implementan en						

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
		sus planteles o que realizan instancias externas como PLANEA o PISA, entre otros instrumentos.						
	5.5.2 Mecanismo de documentación para el seguimiento de los avances en el logro de las competencias del perfil de egreso del PPE	1. Mecanismo de documentación para el seguimiento de los avances en el logro de las competencias del perfil de egreso: 1.1 Conceptualización del proceso de documentación y seguimiento.					5.5.2 Mecanismo de documentación para el seguimiento de los avances en el logro de las competencias del perfil de egreso del PPE	
		1.2 Competencias que se documentan						
		1.3 Responsables de la documentación y seguimiento;						
		1.4 Técnicas o instrumentos empleados;						
		1.5 Estrategias para determinar los avances en el logro del perfil de egreso del PPE del caso;						

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
		1.6 Estrategias para comunicar los avances en el logro del perfil de egreso del PPE en cuestión.						
		2. Mecanismos o estrategias propedéuticas o remediales para el logro del perfil de egreso y disminuir el fracaso escolar.						
5.6 Programas y servicios de apoyo a los estudiantes	5.6.1 Programa del servicio de tutorías	1. Lineamientos o procedimientos generales para llevar a cabo las tutorías, especificando: 1.1 Las modalidades de la tutoría"					5.6.1 Programa del servicio de tutorías	
		1.2 El perfil del responsable de la tutoría;						
		1.3 Descripción de los criterios de asignación de los tutores y su forma de organización;						
		1.4 Las actividades que se realizan durante la tutoría;						

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
		1.5 Los tiempos destinados para la tutoría;						
		1.6 Instrumentos que utiliza el responsable de la tutoría;						
		1.7 Las estrategias de derivación a otros servicios o instancias.						
		2. Descripción de la participación del responsable de la tutoría en la documentación para el seguimiento de los avances en el logro de las competencias del perfil de egreso del PPE del caso. 2.1 Responsabilidades para la documentación del seguimiento de los avances en el logro de las competencias;"						
		2.2 Uso de la información obtenida;						

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
		2.3 Estrategias de colaboración con otras instancias del plantel como docentes, academias, autoridades y orientadores; así como con los estudiantes y padres de familia.						
	5.6.2 Programa del servicio de orientación educativa, vocacional y socioemocional	1. Los lineamientos o procedimientos para llevar a cabo la orientación educativa, vocacional y socioemocional que incorpore:					5.6.2 Programa del servicio de orientación educativa, vocacional y socioemocional	
		1.1 Las modalidades de la orientación;						
		1.2 El perfil del responsable de la orientación;						
		1.3 Descripción de los criterios de asignación de los responsables de la orientación y su forma de organización;						
		1.4 Las actividades que se realizan;						

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
		1.5 Los tiempos destinados para la realización o prestación del servicio;						
		1.6 Instrumentos que utiliza el responsable de la orientación;						
		1.7 Los mecanismos de derivación de los estudiantes a otros servicios o instancias.						
		2. Descripción de la participación del responsable de la orientación en la documentación para el seguimiento de los avances en el logro de las competencias del perfil de egreso del PPE, que debe contener: 2.1 Responsabilidades para la documentación del seguimiento de los avances en						

Aspecto	Elementos a observar	Evidencias encontradas	Criterios de evaluación		Fundamentación para el dictamen			
			Existencia	Pertinencia	Observaciones	Cumple	Recomendaciones	Nota técnica
		el logro de las competencias;						
		2.2 Uso de la información obtenida;						
		2.3 Estrategias de colaboración con otras instancias del plantel como docentes, academias, autoridades y tutores, así como con los estudiantes y padres de familia.						
		"1. Los lineamientos o procedimientos para llevar a cabo la orientación educativa, vocacional y socioemocional que incorpore:						

Anexo 2. Estructura general de los perfiles profesiográficos del COPEEMS.

TIPO DE DOCENTE	CAMPO DISCIPLINARIO	ÁREAS / DISCIPLINAS
Académico	Matemáticas	Aritmética / Álgebra
		Geometría analítica y trigonometría
		Cálculo diferencial e integral
		Matemáticas aplicadas
		Probabilidad y estadística
	Ciencias experimentales	Biología
		Ciencias de la salud
		Física
		Geografía
		Química
	Humanidades	Dibujo / Diseño
		Estética
		Filosofía / Lógica / Ética
		Historia del arte
		Pedagogía / Educación
	Ciencias sociales	Administración / Contabilidad
		Comunicación
		Derecho
		Economía / Política
		Etimologías grecolatinas
		Historia / Antropología
		Metodología de la investigación
		Psicología
		Publicidad y mercadotecnia
		Sociología
	Comunicación	Informática
		Lectura, expresión oral y escrita
		Lengua extranjera alemán
		Lengua extranjera chino
		Lengua extranjera francés
		Lengua extranjera inglés
		Lengua extranjera italiano
		Lengua extranjera japonés
Lengua indígena		
Literatura		
Especiales	Educación física	Educación física
	Educación artística	Educación artística artes plásticas / pintura
		Educación artística cine
		Educación artística danza
		Educación artística música
		Educación artística teatro
Apoyo estudiantil	Orientación	Orientación
	Tutoría	Tutoría
Profesional	Agropecuario	Agricultura

TIPO DE DOCENTE	CAMPO DISCIPLINARIO	ÁREAS / DISCIPLINAS	
		Agroindustrias	
		Agronegocios	
		Biotecnología	
		Zootecnia	
	Artístico		Educación artística artes plásticas / pintura
			Educación artística cine
			Educación artística danza
			Educación artística música
			Educación artística teatro
	Ciencias navales		Construcción y reparación naval
			Mecánica naval
			Navegación / Sistemas de información geográfica
			Operación portuaria
	Industrial		Arquitectura y construcción
			Diseño
			Electricidad y electrónica
			Mantenimiento e instalación - aeronáutica
			Mantenimiento e instalación - aire acondicionado
			Mantenimiento e instalación - audio y video
			Mantenimiento e instalación - automotriz
			Mantenimiento e instalación - industrial
			Mantenimiento e instalación - máquinas y herramientas
			Mecatrónica
			Metalurgia
			Procesos industriales - alimenticios
			Procesos industriales - calidad
			Procesos industriales - manejo de residuos
			Procesos industriales – químicos y petroleros
	Textiles		
	Pesquero		Acuicultura
			Pesca
	Salud		Deporte y recreación
			Enfermería
Farmacológica			
Gerontológica			
Nutricional y dietética			
Odontológica			
Oftalmológica			
Psicológica			
Radiología e imagen			
Salud			

TIPO DE DOCENTE	CAMPO DISCIPLINARIO	ÁREAS / DISCIPLINAS
		Salud comunitaria
		Deporte y recreación
	Servicios	Administración y contabilidad
		Aduanas
		Bibliotecología
		Comunicación
		Cosmetología
		Desarrollo comunitario
		Educación y docencia
		Informática
		Laboratorista
		Seguridad
		Secretariado
		Trabajo social
		Traducción alemán
		Traducción chino
		Traducción francés
		Traducción inglés
		Traducción italiano
		Traducción japonés
		Transportes
	Turismo	
	Ventas	
Silvicultura	Forestal	
	Medio ambiente / Ecología	

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana
BG	Bachillerato General
BGC	Bachillerato General con Capacitación para el Trabajo (BGC)
BT	Bachillerato Tecnológico
CDSNB	Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato
CEMSAD	Centros de Educación Media Superior a Distancia
GENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
COMIPEMS	Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior
CONAEDU	Consejo Nacional de Autoridades Educativas
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior
DIM	Dependencias o Instituciones Multiplantel
EMS	Educación Media Superior
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGE	Ley General de Educación
MCC	Marco Curricular Común
MCCEMS	Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
MEPEO	Modelo Educativo para la Educación Obligatoria
NEM	Nueva Escuela Mexicana

OAE	Organismo de apoyo a la evaluación
PBC-SiNEMS	Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Por sus siglas en inglés)
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PPE	Planes y Programas de Estudios
PT	Profesional técnico
RA	Representantes Académicos
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
RVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
SABES	Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior en el Estado de Guanajuato
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEPPE	Subdirección de Evaluación de Planes y Programas de Estudio
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
SPD	Servicio Profesional Docente
TAC	Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento
UAC	Unidad de Aprendizaje Curricular