



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**“ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR: EL CASO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR (RIEMS)”**

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ABRAHAM DANIEL HERNÁNDEZ FABIÁN

ASESORA: DRA. MARIANA SÁNCHEZ SALDAÑA



CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F. A 27 DE ENERO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.....	6
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. 9	
1.1 Surgimiento de la Educación Media Superior en México.....	9
1.2 El desarrollo de la Educación Media Superior.....	12
1.2.1 La Escuela Nacional Preparatoria como modelo curricular.....	13
1.2.2 El impulso de la educación técnica.....	14
1.2.3 La diversificación de modalidades y subsistemas.....	17
CAPÍTULO II. PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	19
2.1 Características generales.....	19
2.2 Diversidad de la Educación Media Superior.....	21
2.2.1 Modalidades.....	21
2.2.2 Organización de la Educación Media Superior.....	25
2.2.3 Cuerpo docente.....	30
2.3 Cobertura, demanda potencial y absorción.....	33
2.3.1 Distribución de escuelas por tamaño y tipo de localidad.....	33
2.3.2 Demanda real.....	35
2.3.3 Cobertura.....	38
2.3.4 Demanda potencial y absorción.....	40
2.4 Permanencia, deserción, eficiencia terminal.....	42
2.5 Resultados educativos.....	47
CAPÍTULO III. ESTABLECIMIENTO DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO....	56
3.1 Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.....	56
3.2 Reforma Integral de la Educación Media Superior.....	62
3.2.1 Marco Curricular Común con base en competencias.....	65
3.2.2 Definición y regulación de modalidades de oferta.....	72
3.2.3 Mecanismos de gestión.....	75
3.2.4 Certificación complementaria del SNB.....	80
3.3 ¿Qué elementos novedosos introduce la RIEMS?.....	80
3.4 La necesidad de la evaluación de un sistema: Sistema Nacional de Bachillerato....	82

CAPÍTULO IV. AVANCES Y LIMITACIONES DE LA RIEMS	88
4.1 El SNB como política educativa	88
4.1.1 Conceptualización de política y política educativa	88
4.1.2 Elementos para el análisis de las política educativas.....	93
4.1.3 La situación actual, ¿Qué se ha avanzado?	95
4.1.4 Análisis del SNB de acuerdo con los elementos propuestos por Stein y Tommasi	99
4.2 Limitaciones de la RIEMS	108
REFLEXIONES FINALES	112
OBRAS CONSULTADAS.....	118
ANEXOS.....	124
Anexo 1. Definición de niveles de dominio de las dos áreas principales de ENLACE..	124
Anexo 2. Definición de niveles de dominio de PISA.....	127
Anexo 3. Elementos para conceptualizar y definir las opciones educativas de la EMS	130
Anexo 4. Instituciones miembros del SNB conforme al nivel otorgado	131

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Número de escuelas por estado y modalidad educativa (Ciclo 2010-2011)	24
Tabla 2. Total de instituciones por tipo de financiamiento y control administrativo	28
Tabla 3. Total de docentes de EMS de acuerdo con su género, tipo de asignatura, forma de contratación y titulados en el ciclo 2010-2011	31
Tabla 4. Total de instituciones y docentes por tipo de financiamiento y control administrativo	32
Tabla 5. Número de escuelas y alumnos por tamaño y tipo de localidad	34
Tabla 6. Porcentaje de población en edad típica de cursar EMS por entidad federativa ...	37
Tabla 7. Tasa neta de cobertura de la EMS por entidad federativa (2010-2011).....	39
Tabla 8. Demanda potencial y absorción de la EMS en el ciclo 2010-2011	41
Tabla 9. Diferencias entre las medias de desempeño nacional y los promedios OCDE en cada área evaluada.....	53

Tabla 10. Campo disciplinar de las competencias disciplinares básicas	68
Tabla 11. Competencias del MCC y su descripción	71
Tabla 12. Instituciones que integran el SNB por control administrativos	97
Tabla 13. Dependencia e instituciones multiplantel con dictamen precedente	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modalidades de la Educación Media Superior.....	22
Figura 2. Instituciones que imparten la EMS en el país por modalidad.....	23
Figura 3. Sostenimiento financiero y control administrativo de instituciones de EMS	26
Figura 4. Competencias genéricas del Marco Curricular Común	67
Figura 5. Marco Curricular Común	71
Figura 6. Opciones educativas de acuerdo con las modalidades de la LGE.....	73
Figura 7. Competencias docentes de acuerdo con la modalidad educativa.....	76
Figura 8. Niveles para la incorporación al SNB.....	96
Figura 9. Limitantes directivos y docentes de la RIEMS	110

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Escuelas de EMS en el ciclo 2010-2011 en el país por modalidad	25
Gráfica 2. Porcentaje de escuelas de EMS por tipo de localidad.....	34
Gráfica 3. Porcentaje de población en edad típica de EMS respecto a la población total (1921-2010).....	36
Gráfica 4. Porcentaje de población en edad típica de EMS por entidad federativa	38
Gráfica 5. Tasa de deserción total en EMS por modalidad educativa y género (2009-2010)	43

Gráfica 6. Permanencia y deserción intracurricular de la generación 2008-2011	44
Gráfica 7. Permanencia y deserción intracurricular de la generación 2008-2011 por género	45
Gráfica 8. Eficiencia terminal nacional por modalidad educativa y por género (ciclo 2009-2010).....	46
Gráfica 9. Resultados nacionales de ENLACE 2012 por nivel de dominio de comprensión lectora y matemáticas.....	48
Gráfica 10. Resultados nacionales de ENLACE 2012 por modalidad educativa de la EMS	49
Gráfica 11. Resultados nacionales de ENLACE 2012 por tipo de sostenimiento.....	50
Gráfica 12. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño, área evaluada y modalidad 2009	52
Gráfica 13. Distribución de dependencias o instituciones multiplantel con dictamen favorable	99

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la Educación Media Superior (EMS) en México ha sido un tema poco estudiado por investigadores y autoridades educativas. Muestra de esto es la casi nula producción de conocimiento para analizar los diversos componentes y problemas de este nivel educativo¹, en comparación con las múltiples investigaciones que se llevaron a cabo en la educación básica y superior; aunado a lo anterior, se presenta la falta de evaluación y seguimiento de la formación que están recibiendo los jóvenes con los diversos planes y programas de estudio que se imparten en el país.²

Es hasta el año 2008 cuando especialistas y autoridades fijan su atención en la EMS y proponen la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con la finalidad de establecer el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad; cuatro años más tarde se instituye su obligatoriedad, por decreto presidencial en el mes febrero del 2012.

Entre los objetivos del SNB se encuentran el fortalecimiento de la identidad de la EMS, impulsando una formación compartida en todos los subsistemas y modalidades que posibilite el tránsito de estudiantes, basada en métodos y recursos modernos de aprendizaje, así como una evaluación que coadyuve a la calidad educativa.³ Para cumplir con estos objetivos, la RIEMS se estructura en cuatro ejes que determinan las acciones que deberán de tomar en cuenta las instituciones que quieran ingresar al SNB.

En este contexto, este trabajo tiene el propósito de analizar algunas de las problemáticas a las que se enfrenta la EMS relacionadas con su composición

¹ Cf. Zorrilla Fierro, Margarita y Villa Lever, Lorenza. *Políticas educativas. Educación básica y educación media superior*. En esta obra se describe el estado del conocimiento de la investigación en el área de EMS durante el periodo de 1992–2002.

² Antes del año 2005 no existía una instancia rectora que normara y diera seguimiento a la expansión y desarrollo que tiene este nivel educativo, por tal motivo en ese año se crea la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

³ DOF. *Acuerdo 442.*, p. 1. 26 de septiembre de 2008.

administrativa y financiera, con la diversidad de su cuerpo docente, así como con su cobertura, demanda potencial, absorción, eficiencia terminal y con los resultados educativos que se obtienen en cada uno de los subsistemas. Además se describirán los lineamientos y objetivos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, y las posibles limitaciones que tendrá que enfrentar para lograr sus propósitos y establecer el SNB.

Las preguntas que orientaron este trabajo fueron:

- ✓ ¿Cuáles son las principales problemáticas que enfrenta la educación media superior?
- ✓ ¿Cuáles son los factores educativos, sociales y culturales que propiciaron la diversificación de la oferta en este nivel educativo?
- ✓ ¿Cuál es la viabilidad de los lineamientos de la RIEMS en el contexto de las características y problemática actual de la EMS?
- ✓ ¿En qué medida la RIEMS cumple con los principios de orientación al interés público, coordinación y coherencia, adaptabilidad, estabilidad, calidad en la implementación y la efectiva aplicación y eficiencia que proponen Stein y Tommasi como indicadores para la evaluación de una política pública?

Para lo anterior, se revisaron materiales bibliográficos, hemerográficos, documentos y diarios oficiales, así como cifras oficiales. Los primeros fueron útiles para la revisión del desarrollo histórico de este nivel educativo y mostrar las características de cada uno de los subsistemas que lo integran a través de la revisión de libros, investigaciones sobre algún segmento del bachillerato e informes anuales de organismos educativos que dieran cuenta del número de escuelas, docentes y alumnos que se encontraban estudiando en el país en el ciclo 2010-2011; también se recurrió a la revisión de artículos académicos que se elaboraron en torno a los últimos sucesos ocurridos en la educación media superior (obligatoriedad y RIEMS), algunas síntesis de congresos nacionales, entre

otros. Por último, los documentos y diarios oficiales aportaron las características y los lineamientos por los que se guía dicha reforma.

El trabajo está conformado por cinco capítulos. En el primero se describen los antecedentes históricos de la EMS y el desarrollo de los diversos subsistemas y modalidades de este nivel educativo, así como las acciones precedentes de la RIEMS.

En el segundo capítulo se presentan las características generales de la EMS, la diversidad de sus subsistemas y su organización, además de las principales problemáticas a las que se enfrenta: la cobertura, demanda potencial, absorción, permanencia, deserción, eficiencia terminal y los resultados educativos que se han obtenido en pruebas nacionales e internacionales.

En el tercer capítulo se describen los cuatro ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior; mientras que en el cuarto capítulo se muestra el avance que ha tenido la RIEMS después de casi cinco años de operación y algunas de sus principales limitaciones frente a la problemática actual de este nivel educativo; asimismo se realiza un breve análisis del SNB como política educativa, con base en criterios propuestos por Stein y Tommasi como son: orientación al interés público, coordinación y coherencia, adaptabilidad, estabilidad, calidad en la implementación y la efectiva aplicación, y la eficiencia.

Finalmente, en el quinto y último apartado se presentan las reflexiones finales y algunas líneas de investigación que pueden derivarse como resultado de este trabajo.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

1.1 Surgimiento de la Educación Media Superior en México

La EMS surge con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) una década después de la redacción de la constitución de 1857, en la que se estableció la federación como forma de gobierno, se puntualizó la tolerancia de cultos, se suprimió la religión de Estado, se puso énfasis en los derechos del hombre, en particular en el reconocimiento de la libertad de pensar, escribir, trabajar y de la enseñanza. Su fundación se llevó a cabo cuando el país atravesaba por diversos cambios gubernamentales y políticos entre el grupo conservador y liberal, resultando favorecido el entonces presidente de la Suprema Corte, Benito Juárez, al asumir la Presidencia de la República.⁴

En el primer año de la presidencia de Juárez se llevaron a cabo reformas que ayudarían al restablecimiento del país, dando prioridad a los servicios públicos, de los cuales resaltó la educación.⁵ Gracias a esto, fue necesaria la creación de instituciones que formaran al nuevo tipo de ciudadano de acuerdo con los preceptos liberales –marcados por el presidente– y las necesidades del contexto social. Benito Juárez encomendó a don Antonio Martínez de Castro, ministro de Justicia y de Instrucción Pública, comenzar con el análisis y la reorganización de la educación. Sin embargo, por sus múltiples ocupaciones y compromisos, cede el proyecto al ingeniero Francisco Díaz Covarrubias.⁶

Los hombres formados en profesiones basadas en las ciencias naturales fueron convocados a formar una comisión para realizar las modificaciones necesarias a la educación mexicana; Gabino Barreda⁷ forma parte de este grupo de eruditos y

⁴ Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México.*, p. 267.

⁵ Larroyo, Francisco. *Op. cit.*, p. 270.

⁶ Fuentes, José. "Prologo" en Barreda, Gabino. *Estudios.*, p. x.

⁷ Gabino Barreda (19 de febrero de 1818 - 10 de marzo de 1881) fue jurista, médico, filósofo y reformador. El desarrollo intelectual de Barreda comienza en las aulas del antiguo Colegio de San Ildefonso, donde

colabora con el ingeniero Díaz, quien encabezaba las acciones. Como resultado de este grupo de trabajo se obtuvo la “Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal” el 2 de diciembre de 1867, en donde se alentó el espíritu del positivismo y se liberó a la educación de todo credo religioso, convirtiéndose en laica y gratuita, lo que favoreció la enseñanza del conocimiento demostrable y condujo al país a un cambio social.⁸

La coincidencia entre la ideología política liberal con una filosofía educativa como el positivismo, adoptado por el doctor Barreda, encaminó a una nueva orientación de la educación mexicana, que se vio reflejada con la fundación de la ENP y en especial en su plan de estudios, considerado como: “el más liberal y completo que hasta entonces se hubiera dado, en el cual se veían claramente plasmadas las ideas de uniformidad y generalidad en el conjunto de los estudios preparatorianos”.⁹

Debido a sus múltiples ideas innovadoras, el doctor Barreda fue enérgicamente debatido, dada la conmoción que causaron éstas, en especial la exaltación por los hechos científicos y la rotunda negación de lo sobrenatural. En una de las críticas más fuertes que los opositores hicieron al plan de estudios de la ENP, se afirmaba que las ideas que sustentaban a dicho currículo eran irrealizables, diciendo:

[...] Por el cúmulo de materias que a los alumnos se exigían, principalmente en los estudios preparatorianos, en el corto periodo de cinco años que la ley les consagró, no permitía que los alumnos pudiesen adquirir en ellos sino una instrucción superficial e insuficiente: que por lo mismo semejante exigencia no podía dar otro resultado que el de sacar, a lo más, una generación de eruditos [...] que de todo hablasen sin conocer nada a fondo.¹⁰

estudia jurisprudencia, tiempo más tarde renunció a ese título debido a su inclinación por las demostraciones al estilo de las ciencias naturales. Por este motivo ingresa al Colegio de Minería a estudiar química, pero años más tarde estudia en la Escuela de Medicina hasta su partida a Francia en el año de 1843. Es en este país donde Barreda tiene un fuerte acercamiento al positivismo gracias a las conferencias impartidas por Augusto Comte. Fuentes, José. *Op. cit.*, p. vi.

⁸ Salazar, Juan. *Gabino Barreda. Reformador.*, p. 23.

⁹ Barreda, Gabino. “Carta dirigida al C. Mariano Riva Palacio”. en *Estudios.*, p. 42.

¹⁰ Barreda, Gabino. *Op. cit.*, pp. 47-48.

Como respuesta a las críticas y haciendo una apología de su trabajo, Barreda contesta a los juicios —que según su visión, carecían de sustento—, afirmando: “Jamás, en ninguna época ni en ningún establecimiento, se habían estudiado en nuestro país de una manera más completa, y mucho menos tan práctica, las ciencias físicas y naturales, como se ha hecho en Escuela Preparatoria.”¹¹

Y al respecto, abundaba:

Una educación en que ningún ramo importante de las ciencias naturales quede omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde los más simples hasta los más complicados se estudien y se analicen a la vez teóricamente y prácticamente en lo que tienen de más fundamental; una educación en que se cultive así a la vez el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de mantener por fuera tal o cual opinión, o tal o cual dogma político o religioso, sin el miedo de ver contradicha por los hechos esta o aquella autoridad; una educación, repito, emprendida sobre tales bases, y con sólo el deseo de hallar la verdad, es decir, de encontrar lo que realmente hay, y no lo que en nuestro concepto debería haber en los fenómenos naturales, no puede menos ser, a la vez que un manantial inagotable de satisfacciones, el más seguro preliminar de la paz y del orden social, porque él pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante, y por lo mismo, uniformará las opiniones hasta donde esto es posible. Y las opiniones de los hombres son y serán siempre el móvil de todos sus actos. Este medio es, sin duda, lento; pero ¿qué importa si estamos seguros de su eficacia? ¿qué son diez, quince o veinte años en la vida de una nación, cuando se trata de cimentar el único medio de conciliar la libertad con la concordancia, el progreso con el orden? El orden intelectual que esta educación tiende a establecer, es la llave del orden social y moral que tanto habemos menester.¹²

En la anterior explicación, se resalta la adopción de las ciencias naturales dentro de los programas escolares que ayudaban a instaurar una formación en la que se analicen todos los aspectos posibles del mundo por medio del método científico, enfatizando con esto, la transformación social que se podía obtener a través de la educación de manera progresiva.

En sus inicios, el currículo de la ENP se encontraba dividido en cuatro secciones: la primera iba dirigida hacia abogados; la segunda, orientada a los médicos y farmacéuticos; la siguiente a los agricultores y veterinarios; y finalmente estaba la

¹¹ *Ídem.*

¹² *Ibidem*, pp. 14-15.

sección de los ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores.¹³ Las 34 asignaturas que conformaban el plan de estudios eran: Latín, Griego, Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Aritmética, Algebra, Geometría, Trigonometría rectilínea, Trigonometría esférica, Geometría analítica, Geometría descriptiva, Cálculo infinitesimal, Mecánica racional, Física experimental, Química general, Elementos de historia natural, Cronología, historia general, Cosmografía, Geografía física y política —especialmente de México—, Ideología, Gramática general, Lógica, Metafísica, Moral, Literatura poética, Elocuencia y declamación, Dibujo de figuras, Paisaje, lineal y de ornato, Taquigrafía, Paleografía y Teneduría de libros.¹⁴ Con este conjunto de materias se puede observar el carácter enciclopédico de su plan de estudios.

Gabino Barreda consideraba los contenidos que eran impartidos en estas asignaturas como: “útiles, sólidos y positivos que caracterizan a los estudios preparatorianos para las carreras profesionales”,¹⁵ es decir, eran el antecedente para la obtención de los distintos títulos de las profesiones que se impartían en las escuelas creadas por Ley Orgánica, debido a que también en ésta se estableció el sistema de educación en dos niveles: instrucción primaria o elemental y secundaria, además de la regulación de la educación superior.

1.2 El desarrollo de la Educación Media Superior

Para fines de este capítulo y de este trabajo, en este apartado se describirán tres casos que son relevantes para poder comprender el desarrollo de la EMS en el país, los cuales son:

1. La Escuela Nacional Preparatoria como modelo curricular.
2. El impulso de la educación técnica.
3. La diversificación de modalidades y subsistemas.

¹³ Castrejón, Jaime. “El bachillerato”, en Latapí, Pablo. (Coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo II.*, p. 284.

¹⁴ DOF. *Ley Orgánica de Instrucción Pública*. 2 de diciembre de 1867.

¹⁵ Barreda, Gabino. *Op. cit.*, p. 4.

Estos hechos han marcado algunas pautas en este nivel educativo, y son pieza clave para comprender los problemas a los que se enfrenta la EMS en la actualidad.

1.2.1 La Escuela Nacional Preparatoria como modelo curricular

La situación política y social que atravesaba al país cuando Benito Juárez asume la presidencia, lo orilló a instaurar una política educativa que ayudara a la transformación de la población por medio del trabajo coordinado del sistema educativo que se instauró con la Ley Orgánica antes citada.

La creación de la ENP sienta las bases para la reforma de la enseñanza superior y logra conjuntar los cursos preparatorianos en una única escuela y ser el centro educativo más importante del país, debido a que se estableció como escuela modelo de bachilleres.¹⁶ Un ejemplo de esto se ve plasmado en una carta que Gabino Barreda dirigió a Mariano Riva Palacio, entonces gobernador del Estado de México, en donde le explica y da argumentos a favor de la ENP, y en especial de su plan de estudios para establecer una fraternidad y homogeneidad entre ésta y el Instituto de Toluca.

Siete años después de la fundación de la ENP, se tiene registro de 26 escuelas de estudios preparatorianos y por lo menos 27 escuelas profesionales en diferentes estados de la república.¹⁷ Las primeras de éstas apegadas a los elementos del plan de estudios de la ENP.

La finalidad de la formación que se impartía en la Escuela Nacional era de carácter propedéutico, es decir se enfocaba a preparar a los estudiantes con una serie de conocimientos que los posibilitara continuar sus estudios a nivel superior,

¹⁶ Larroyo, Francisco. *Op. cit.*, pp. 286 y 289.

¹⁷ Espinosa, Enrique. *El bachillerato en México.*, p. 64.

por lo que desde 1867 hasta 1938 la EMS estaba presente sólo en el ámbito universitario.¹⁸

1.2.2 El impulso de la educación técnica

En el nivel de la EMS se pueden identificar dos fases en el desarrollo de la educación técnica: la primera iniciada con el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y sus escuelas prevocacionales y vocacionales y la segunda con el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y su énfasis en la educación técnica.

Primera fase: Instituto Politécnico Nacional

El proyecto técnico de educación¹⁹ tiene lugar en el periodo presidencial del general Lázaro Cárdenas y es simbolizado por la creación de Instituto Politécnico Nacional en 1936, debido a, como lo describe Latapí, “la urgencia de industrializar al país hacía evidente la necesidad de organizar la formación de técnicos y profesionales competentes”, además de que “como proyecto nacional, el técnico se caracteriza por una prioridad dominante otorgada a la vinculación de la educación con la producción y el empleo, no sólo en los niveles escolares terminales sino aún en la enseñanza de carácter general.”²⁰

Wilfrido Massieu y Juan de Dios Bátiz, encargados de la planeación del IPN, propiciaron la generación de instancias propedéuticas que formaran su propia demanda para el nivel superior por medio de dos principales²¹ ciclos de estudios:

- a) Enseñanza prevocacional, que tenía como objetivo determinar cuáles eran las aptitudes de los alumnos para orientarlos hacia algún oficio o profesión

¹⁸ Castañón, Roberto y Seco, Rosa María. *La educación media superior en México.*, p. 54.

¹⁹ Si bien la educación técnica toma relevancia con el Instituto Politécnico Nacional, es preciso aclarar que para finales de 1924, había en el país 68 escuelas técnicas atendidas por 1 444 docentes y una matrícula de 37 084 alumnos. LATAPÍ, Pablo. *Un siglo de educación en México.* Tomo I., p. 30.

²⁰ *Ídem.*

²¹ Castrejón, Jaime. *Op. cit.*, p. 286.

que respondiera a sus intereses y de la comunidad; este ciclo era equivalente al ciclo secundario de tres años.

- b) Enseñanza vocacional, que servía de enlace entre las escuelas prevocacionales y las profesionales. Este tipo de enseñanza profundiza los conocimientos obtenidos por el estudiante en el ciclo anterior, enfatizando su formación para la carrera que eligió previamente. Cabe señalar que los estudiantes podían seleccionar carreras de corta duración, para los casos necesarios. Estas carreras se dividían en tres grandes rubros: ciencias físico-matemáticas y biológicas, ciencias económicas y ciencias administrativas e industriales, con una duración equivalente al ciclo preparatorio de dos años.

El proyecto nacional de educación técnica es “una concepción pedagógica que acentúa la vinculación de la enseñanza con el trabajo y destaca los valores formativos de éste, tanto el intelectual como el manual”,²² lo que originó una trascendencia en los planes y programas de estudio de enseñanza primaria y media; muestra de esto fue que el IPN fue tomado como modelo del que derivan los primeros institutos tecnológicos regionales, así como la creación de dependencias que se encargaban de este tipo de educación como la Dirección General de Educación Tecnológica y posteriormente la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica.

Cada instituto tecnológico regional, al igual que el IPN, creó un sistema para la formación de su matrícula para el nivel superior, algunos de estos sistemas propedéuticos estaban divididos por áreas de estudios: tecnológicos industriales, tecnológicos agropecuarios y tecnológicos de ciencias del mar.²³

La creación de las escuelas prevocacionales y vocacionales del IPN pusieron las bases para que se empezara a concebir una formación bivalente en la educación

²² Latapí, Pablo. *Op. cit.*, p. 31.

²³ Castrejón, Jaime. *Op. cit.*, p. 286.

media, es decir, se conjuga la formación propedéutica con una capacitación técnica para el campo laboral.

Segunda fase: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

Otra institución que vino a reafirmar el proyecto técnico de la educación en el nivel bachillerato y acentuar la diversidad de la oferta educativa, fue el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), creado por decreto presidencial en el sexenio de José López Portillo en 1978. Su creación derivó de un diagnóstico realizado por el entonces secretario de Educación Pública, Porfirio Muñoz Ledo, en el que se observó una profunda brecha entre la educación y la producción.

En el Plan Nacional de Educación de ese sexenio se establecieron cinco principales objetivos que apuntaban a la universalización de la educación primaria, elevar la calidad de la educación, mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte y, en particular, la vinculación con la educación terminal con el sistema productivo, con la finalidad de apoyar al desarrollo del país.²⁴

De este modo, para realizar una vinculación entre la educación y el sistema productivo, el CONALEP fue diseñado para impartir una educación profesional técnica a los egresados de la secundaria, la cual brindara una capacitación para el trabajo que los habilitara para incorporarse al campo laboral; sin embargo cursar estos estudios no eran considerados equivalentes al bachillerato, lo que impedía que los estudiantes continuaran con su educación superior, por lo que era considerada una opción terminal. Sin embargo, en el año de 1996 se reforma su plan de estudios para otorgar el título de Profesional Técnico-Bachiller y se da a sus egresados la oportunidad de continuar con estudios profesionales.

²⁴ Carranza, José. *100 años de educación en México: 1900-2000.*, p. 88.

1.2.3 La diversificación de modalidades y subsistemas

A partir de 1970, derivado del crecimiento de la población y como consecuencia del aumento de la demanda ascendente de EMS, se desarrollaron otras modalidades y subsistemas para responder a los diversos intereses de los estudiantes, de la sociedad, y de la industria.

Tal es el caso de la creación de instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971, así como de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales Comerciales (DGETIC) en ese mismo año, tiempo más tarde se transformó en Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI), quedando bajo su responsabilidad los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS). Un año después surgen los Centros de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (CECyTM); el Colegio de Bachilleres (COLBACH) –con sus modalidades propedéuticas y terminal– junto con los Centros de Bachillerato Agropecuario en 1973 y por último el CONALEP en 1978.²⁵

Estas instituciones son una muestra clara de la diversidad de fines de cada uno de los subsistemas de la educación media superior: el bachillerato general o propedéutico orientado a una formación para la continuación de los estudios de licenciatura; el bachillerato bivalente, dirigido a la preparación laboral y académica; y la educación técnica, que se centra únicamente en la capacitación laboral.²⁶

De las anteriores instituciones sobresale el COLBACH ya que sienta las bases para la creación de la modalidad de bachillerato abierto, que en sus orígenes estaba dirigido a la población adulta con la finalidad de ampliar la oferta de oportunidades educativas más allá de la alfabetización. Así pues, “las necesidades de contar con una fuerza de trabajo que tuviera mayores niveles de escolaridad que los considerados en la educación básica dio origen al desarrollo y puesta en marcha de modalidades abiertas”.²⁷ El “Sistema de Enseñanza Abierta” en el COLBACH,

²⁵ Espinosa, Enrique. *Op. cit.*, pp. 106-118.

²⁶ En el punto 2.2.1 Modalidades se describirán con mayor profundidad cada una de estas opciones.

²⁷ Castañón, Roberto. *Op. cit.*, p. 107.

comenzó a operar en 1976; dos años más tarde se creó el “Sistema Tecnológico Abierto”, dependiente de la Dirección de Institutos Tecnológicos; en 1979 se abrió la “Preparatoria Abierta Modelo CEMPAE”, coordinada por el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación dependiente de la DGTI; por último en 1982, el CONALEP comienza con las actividades del “Sistema Modalidad Abierta”.²⁸ Cabe destacar, que los primeros cuatro sistemas tenían una cobertura nacional, mientras que el último era de carácter local.

El crecimiento de esta modalidad, apunta Castañón, ha estado determinado por el incremento de la demanda de jóvenes que no logran ingresar a la institución de su preferencia, debido a la necesidad de trabajar o que presentan problemas de formación que los limita para la continuidad de sus estudios.

Por su parte, la modalidad de bachillerato a distancia comienza en 1980 con los Telebachilleratos, instalados en el estado de Veracruz; esta modalidad toma como base a los lineamientos que fueron establecidos para la Telesecundaria. La creación de los Telebachilleratos responde a la necesidad de “ofrecer estudios del nivel medio superior en localidades rurales o urbanas marginadas que cuenten con una minoría de estudiantes solicitando el ingreso a la EMS y a la ausencia de planteles de este nivel educativo cercanos a las localidades elegidas”.²⁹ Para 1996, los Telebachilleratos operaban en 10 estados de la República.

Como se puede observar, los años setentas y principios de los ochentas son de suma importancia para el desarrollo de la EMS en México por el hecho de que se enfatizan la diversidad de la oferta educativa, en especial con la creación de las modalidades abierta y a distancia.

²⁸ *Ídem.*

²⁹ *Ídem.*

CAPÍTULO II. PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

2.1 Características generales

Para tener un panorama general de la EMS se debe comenzar por explicar dónde se encuentra dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN), la población que alberga, cuántas instituciones la conforman, cuál es la duración de los planes de estudio, así como las múltiples finalidades que tiene este nivel educativo en nuestro país.

El bachillerato está rodeado por dos niveles educativos. Como antecedente se ubica la educación básica, conformada por los niveles preescolar, primaria y secundaria, y como sucesor tiene a la educación superior, la cual está integrada por la licenciatura –de tipo normal o universitaria–, técnico superior universitario y el posgrado.

La población que ingresa a la EMS tiene una escolaridad previa mínima de 12 años, por lo que su promedio de edad de ingreso oscila entre los 14 y 15 años, mientras que la edad en la que egresan los estudiantes del nivel bachillerato fluctúa entre los 17 y 18 años, dependiendo la duración de sus estudios y su trayectoria³⁰.

La edad en la que los estudiantes cursan el bachillerato es la etapa conocida como la adolescencia, que se distingue por ser un periodo en el que los cambios psicológicos y físicos son más notorios que en otras. Algunas de las características de esta etapa son la búsqueda de la integración entre pares, con los que pueden intercambiar y/o compartir un mismo código de lenguaje, intereses y gustos comunes, así como diferentes visiones del mundo. Los estudiantes que

³⁰ Los datos referentes a la edad de los estudiantes que están por ingresar a la EMS se refiere a la modalidad escolarizada, ya que responde a la edad normativa para acceder a preescolar y primaria. En cuanto a la modalidad abierta está tiende a comportarse de distinta manera debido a que su población objetivo es distinta.

ingresan, transitan y egresan de la EMS se encuentran en un proceso de desarrollo integral de sus capacidades, por lo que las instituciones juegan un papel importante para su completo desarrollo.³¹

La duración de la mayoría de los planes de estudio de la EMS en México es de 3 años, divididos en diversos ciclos ya sean anuales, semestrales, cuatrimestrales o trimestrales. Durante estos periodos educativos algunas instituciones imparten de manera conjunta la formación propedéutica y la capacitación para el trabajo, o bien, sólo una de estas opciones.

El bachillerato ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades sociales, industriales y educativas de los jóvenes y la sociedad —como ya se describió en la reseña histórica del primer capítulo—, sin embargo actualmente se puede encontrar que la educación media superior contempla tres fines: la formación propedéutica, la formación bivalente y la formación integral. En estas finalidades están presentes características como: la posibilidad de que los estudiantes accedan a la educación superior, se incorporen al trabajo productivo, así como el desarrollo de su primera síntesis personal y la adquisición de un sistema de valores propio, que les ayude a comprender su sociedad y su tiempo.³²

El surgimiento de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)³³ respondió al hecho de que los

³¹ Cf. Guerra y Guerrero, en su libro *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, realizan una explicación más profunda sobre la influencia e importancia que tiene una institución educativa de bachillerato para la formación y la convivencia entre los jóvenes.

³² Además de las tres finalidades, el bachillerato también es considerado como: la última opción para resarcir deficiencias en la formación de los estudiantes para su desarrollo académico o laboral; nivel educativo clave para la orientación vocacional y profesional; para el acceso a la cultura y al conocimiento humanista y científico; en años atrás era un medio para acceso a un nivel económico diferente a través de la formación para el trabajo. Cf. Olmedo Badía, Javier. “Educación media superior: algunos puntos para reflexionar”, en: *Revista de la Educación Superior*. ANUIES, Abril-junio de 1989.

³³ Tal organización se conforma por: el COLBACH, el CONALEP, los Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), Centros de Estudios Tecnológicos (CET), el Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México

estudiantes tenían que presentar varios exámenes de admisión en busca de algún lugar en una institución del nivel medio superior, lo que originaba una desigualdad de oportunidades educativas. Además, se presentó un acelerado crecimiento de la población que demandaba este servicio educativo en el Distrito Federal y los 22 municipios conurbados del Estado de México, por lo que la infraestructura y los servicios educativos presentaban evidentes contrastes para su atención, no se contaba con la información oportuna y confiable respecto a la magnitud de la demanda de EMS y era insuficiente la orientación vocacional que recibían los padres de familia y los estudiantes, reflejada en la incompreensión de los diferentes tipos de formación que ofrece la EMS, a tal grado de estigmatizar y estereotipar algunos de éstos.³⁴

Por tal motivo, a partir de 1996 se modificó el proceso de ingreso a las instituciones de EMS de la zona metropolitana de la ciudad de México, al instaurar, por parte de la COMIPEMS, el “Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior”, el cual consiste en un examen estandarizado que mide las habilidades generales y los conocimientos básicos que poseen los jóvenes egresados de la secundaria, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes un lugar en algún plantel en las instituciones en función de su preferencia y con base en el resultado que obtengan, frente al puntaje que señalan como mínimo las instituciones y la disponibilidad de lugares, en igualdad de condiciones.

2.2 Diversidad de la Educación Media Superior

2.2.1 Modalidades

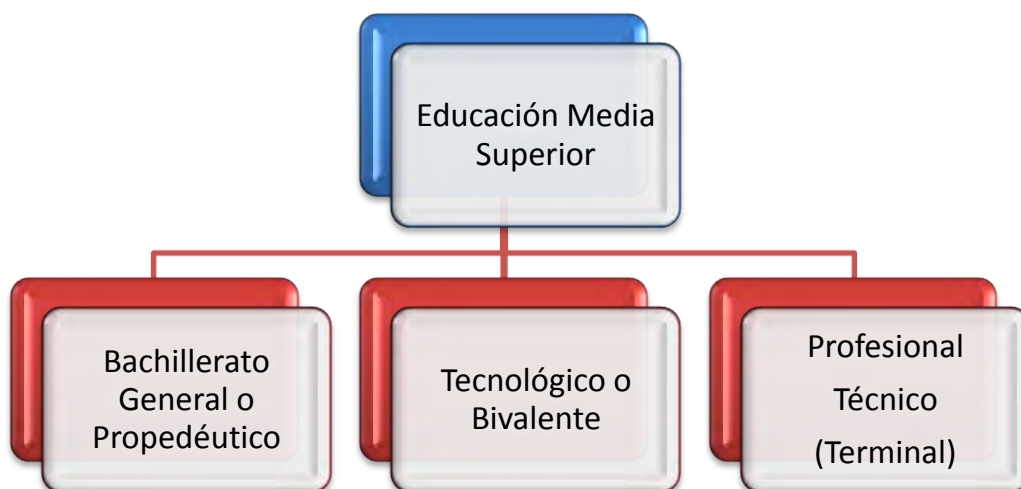
La EMS tiene distintas modalidades para la formación de los jóvenes con el objetivo de responder a sus diversas necesidades, estas modalidades son: el

(CECyTEM), las Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales, el Centro de Educación Media a Distancia (EMSAD), la Preparatoria Texcoco, la ENP y el CCH.

³⁴ COMIPEMS. *Informe diez años.*, p. 17.

bachillerato general o propedéutico, bachillerato tecnológico o bivalente, así como la educación profesional técnica con carácter terminal.³⁵ (Figura 1)

Figura 1. Modalidades de la Educación Media Superior



Fuente: Elaboración propia con información del INEE.

El bachillerato general o propedéutico brinda una formación general, orientada a preparar a los estudiantes para estudiar una carrera profesional del nivel superior. Esta modalidad tiene como objetivo que los jóvenes adquieran un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que los habilita para poder ingresar a una institución de educación superior.

La modalidad del bachillerato tecnológico o bivalente ofrece a los estudiantes la posibilidad de que cursen el bachillerato al mismo tiempo que una carrera técnica. En su plan de estudios se encuentran materias equivalentes al bachillerato general, complementadas con las materias tecnológicas que los dotan de herramientas para el trabajo.

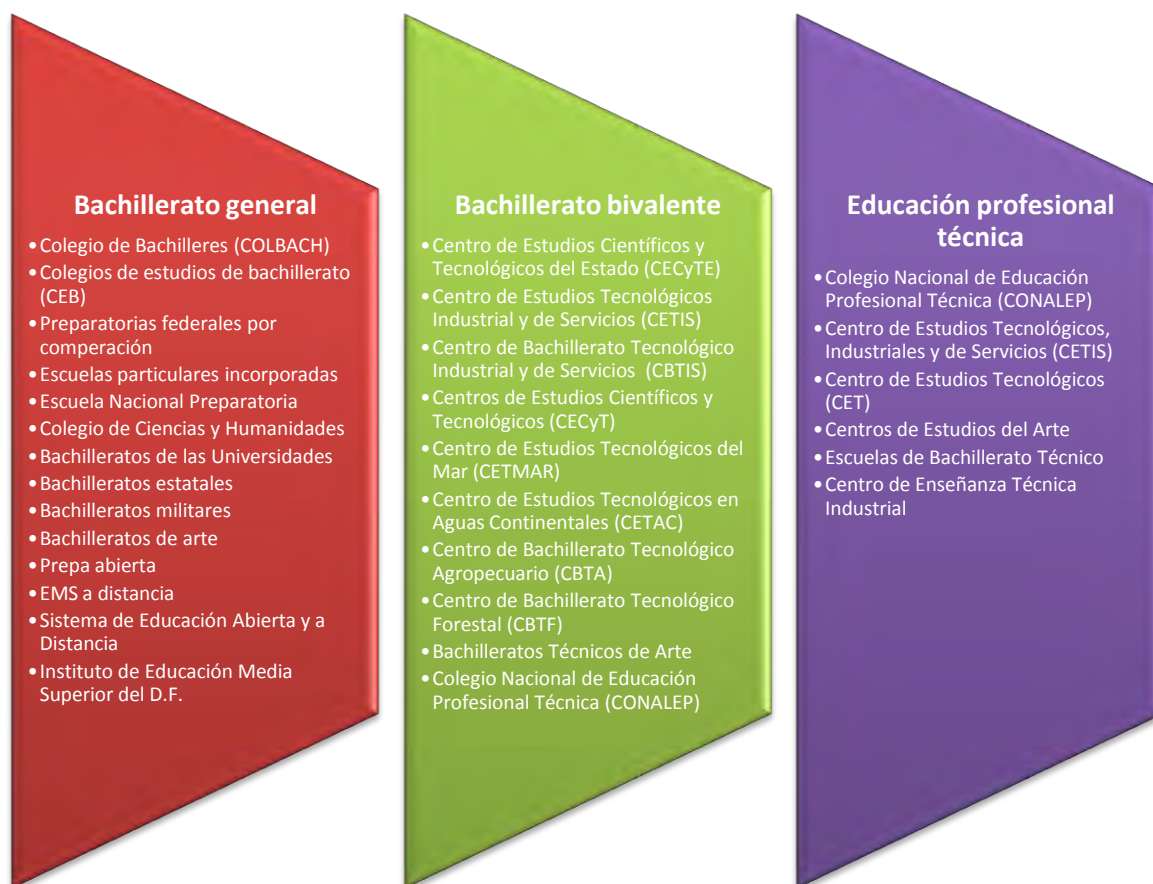
La educación profesional técnica, brinda a los estudiantes una formación especializada en una gran diversidad de carreras de nivel medio superior, que les posibilitan su incorporación al mercado laboral en varios campos, ya sea en la industria, la atención a la salud, el comercio, la administración, las

³⁵ Villa Lever, Lorenza. *La educación media.*, pp. 201-204.

comunicaciones, entre otras. Los estudiantes que cursaron esta modalidad no pueden realizar estudios de educación superior.³⁶

La Figura 2 ilustra las diferentes instituciones que ofrecen cada una de las tres modalidades.

Figura 2. Instituciones que imparten la EMS en el país por modalidad



Fuente: Lozano Medina, Andrés. *El bachillerato escolarizado en México.*, p. 74.

Es preciso identificar el número de escuelas que hay por modalidad educativa en cada uno de los estados del país, para tener un panorama general de cómo es su distribución y la manera que se ofertan en cada uno de los estados, por lo que en

³⁶ Si bien esta modalidad es terminal, existen opciones educativas para la obtención del certificado de bachillerato como lo son la educación a distancia y sus modalidades en línea, abierta o el examen apegado al Acuerdo 286 que brindan la oportunidad de acreditar conocimientos correspondientes a éste y otros niveles educativos de manera autodidáctica y así poder realizar los estudios del nivel educativo siguiente.

la Tabla 1 se presenta la información detallada que permite observar la distribución de modalidades que tiene cada uno de éstos.

Tabla 1. Número de escuelas por estado y modalidad educativa (Ciclo 2010-2011)				
Entidad federativa	Escuelas	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico
Aguascalientes	160	102	42	16
Baja California	313	147	124	42
Baja California Sur	80	47	29	4
Campeche	112	82	24	6
Coahuila	416	261	69	86
Colima	97	49	42	6
Chiapas	723	578	126	19
Chihuahua	506	393	64	49
Distrito Federal	683	363	228	92
Durango	218	139	51	28
Guanajuato	783	562	161	60
Guerrero	341	276	47	18
Hidalgo	293	227	54	12
Jalisco	823	627	143	53
México	1 416	853	471	92
Michoacán	626	519	83	24
Morelos	314	131	70	113
Nayarit	272	131	35	106
Nuevo León	485	247	106	132
Oaxaca	633	520	96	17
Puebla	1 441	1 217	58	166
Querétaro	219	158	43	18
Quintana Roo	137	83	38	16
San Luis Potosí	433	358	54	21
Sinaloa	350	283	27	40
Sonora	316	201	75	40
Tabasco	278	184	81	13
Tamaulipas	356	242	79	35
Tlaxcala	188	123	43	22
Veracruz	1 665	1 463	169	33
Yucatán	247	194	39	14
Zacatecas	186	153	27	6
TOTAL NACIONAL	15 110	10 913	2 798	1 399

Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP.

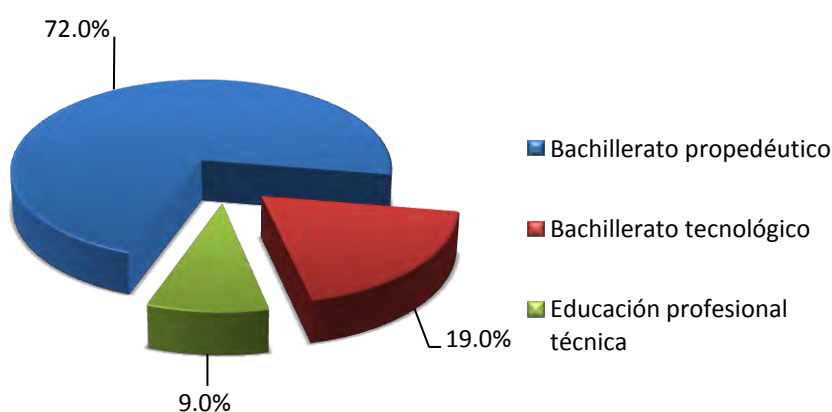
La tabla anterior da cuenta de que la tendencia nacional recae sobre las instituciones que imparten la modalidad de bachillerato general en todos los estados, seguida del bachillerato bivalente. Resaltan los estados de Coahuila, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla y Sinaloa, los cuales poseen más escuelas que imparten la educación profesional técnica que el bachillerato bivalente.

A su vez muestra que los estados del país que cuentan con un mayor número de escuelas de nivel medio superior son: Puebla con 1 441 escuelas y el Estado de México con 1 416, en el otro extremo se ubican Colima y Baja California Sur con

un menor número de bachilleratos ya que sólo cuentan con 97 y 86 respectivamente.

Por tal motivo, en el ciclo 2010-2011³⁷, la EMS contó con 15 110 escuelas a nivel nacional, de las cuales el 72% (10 913) imparten la modalidad de bachillerato general, el 19% (2 798) el bachillerato tecnológico y, por último, el 9% (1 399) corresponde a la modalidad profesional técnico.³⁸ (Gráfica 1)

Gráfica 1. Escuelas de EMS en el ciclo 2010-2011 en el país por modalidad



Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP.

2.2.2 Organización de la Educación Media Superior

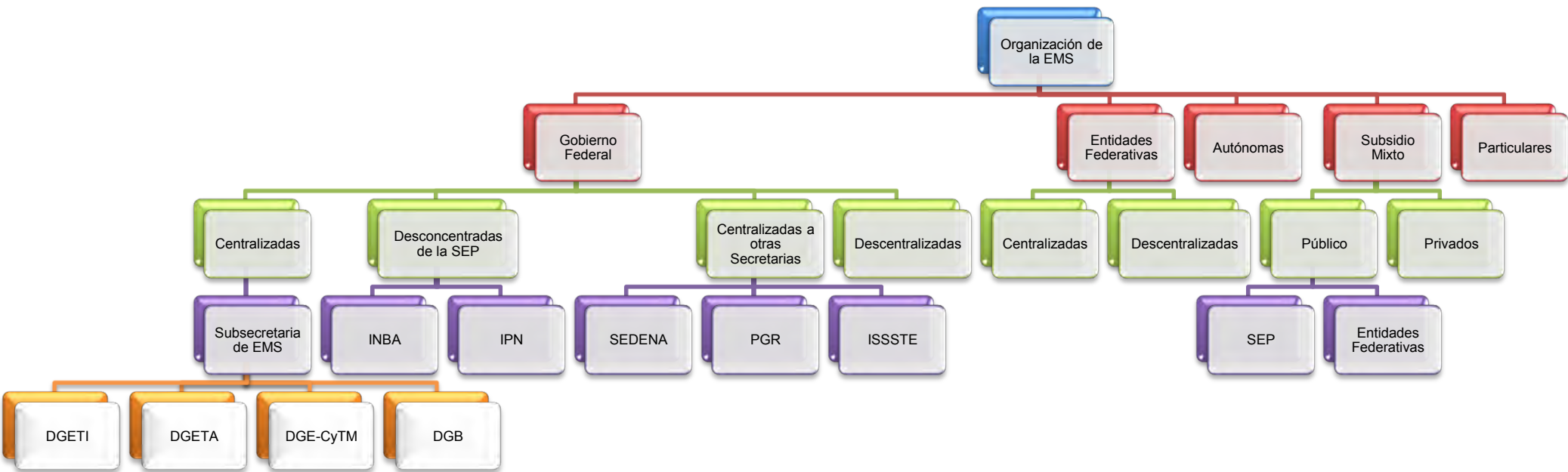
Existen cinco³⁹ principales formas de financiamiento de las instituciones de este nivel educativo: las de financiamiento federal, las estatales, las adscritas a las universidades autónomas o públicas estatales, las que tienen un subsidio mixto – público y privado– y las particulares. (Figura 3)

³⁷ A lo largo de este capítulo se toman como referencia las cifras del ciclo escolar 2010-2011, que responden al primer informe sobre la educación media superior realizado por Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

³⁸ INEE. *Panorama educativo 2011.*, p. 45.

³⁹ INEE. *La Educación Media Superior en México.*, pp. 28-29.

Figura 3. Sostenimiento financiero y control administrativo de instituciones de EMS



Fuente: Elaboración propia con datos de INEE.

Las instituciones financiadas por el Gobierno Federal, se dividen en dos: centralizadas y descentralizadas. La mayor parte de las centralizadas están adscritas a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEM), en la que se encuentran la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA), la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM) y la Dirección General del Bachillerato (DGB).

Por otro lado están las instituciones que se encuentran centralizadas a otras secretarías como: la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), la Procuraduría General de la República (PGR) y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). En cuanto a las instituciones desconcentradas de la SEP están el IPN y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).

Las instituciones dependientes de las entidades federativas, se encuentran financiadas por las Secretarías de Educación de los estados. Los bachilleratos autónomos o universitarios se encuentran adscritos financieramente y administrativamente a universidades públicas o estatales.

También se encuentran los bachilleratos que reciben un subsidio mixto, es decir cuentan con recursos tanto de carácter públicos como privados. Los recursos de carácter público pueden ser obtenidos de la SEP o de las entidades federativas. Por último, están los bachilleratos con financiamiento particular, que cuentan con reconocimiento de validez oficial de estudios de una institución incorporante o de la SEP.

En la Tabla 2 se puede apreciar el total de instituciones por tipo de financiamiento y control administrativo.

Tabla 2. Total de instituciones por tipo de financiamiento y control administrativo

Tipo de financiamiento	Control administrativo		Instituciones	No de planteles	% de acuerdo con el total de escuelas.
Gobierno Federal	Centralizados de la Subsecretaría de Educación Media Superior	DGTI	CETIS	299	1.98
			CBTIS	419	2.77
			Escuela Nacional para Ciegos Lic. Ignacio Trigueros	1	0.01
		DGTA	CBTA	283	1.87
			CBTF	6	0.04
		DGECyTM	CETMAR	35	0.23
			CETAC	2	0.01
		DGB	CEB	49	0.32
			Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (Tijuana, B.C.)	1	0.01
		Desconcentrados SEP	INBA	21	0.14
	IPN		CET	2	0.01
			CECyT	30	0.20
	Centralizadas a otras secretarías	SEDENA; PGR, ISSTE.	7	0.05	
	Descentralizados		CONALEP (D.F. y Oaxaca)	66	0.44
			CETI Guadalajara	3	0.02
			COLBACH México	40	0.26
	Total de instituciones: :				1264
Entidades federativas	Centralizado en las entidades federativas	Estados	TELEBACH	1 948	12.89
			EMSAD	207	1.37
			Bic	31	0.21
			CET	42	0.28
			Instituto Estatal de Bellas Artes	1	0.01
			Otros programas	1 598	10.58
	Descentralizado en las entidades federativas	Instituto de Educación Media Superior del D.F.	Prepas del gobierno del D.F.	17	0.11
			CECyTE	635	4.20
			COLBACH	1 277	8.45
			CONALEP	435	2.88
			EMSAD	657	4.35
Otros programas	45	0.30			
Total de instituciones:				6893	45.63%

<i>Continúa...</i>					
Autónomo	UNAM		CCH	8	0.05
			ENP	18	0.12
	Universidades Autónomas Estatales		Bachillerato de las Universidades Autónomas	825	5.46
Total de instituciones:				851	5.63%
Subsidio Mixto	SEP	DGB	Prefecos	142	0.94
	Privado				
	Entidades Federativas		Preecos	241	1.59
	Privado		Telebachillerato por cooperación.	112	0.74
Total de instituciones:				495	3.27
Privado			Bachilleratos particulares incorporados a la SEP, (DGB; DGETI; DGTA)	1 282	8.48
			Bachilleratos particulares incorporados a los gobiernos estatales	3 134	20.74
			Bachilleratos particulares incorporados a las universidades autónomas	1 143	7.56
			Bachilleratos particulares incorporados a otras dependencias normativas	7	0.05
			Bachilleratos particulares incorporado al IPN	11	0.07
			Bachilleratos particulares.	30	0.20
			Total de instituciones:		
Gran total:				15,110	100%

Fuente: *Panorama educativo 2011.*, pp. 51-52.

De la anterior tabla destaca que las instituciones públicas de la jurisdicción de las entidades federativas forman el 45.63% del total de instituciones del país, seguidas de las dependientes del gobierno federal con un 8.36%, después las autónomas con el 5.63% y por último, las del subsidio mixto con un 3.27%. Es preciso señalar que las instituciones con financiamiento privado cuentan con un 37.10% del total de escuelas.

Las instituciones que cuentan con un mayor número de planteles en el país son los bachilleratos particulares incorporados a los gobiernos estatales con 3 314 escuelas, el Telebachillerato con 1 948, los bachilleratos particulares incorporados a la SEP con 1 282, seguidos por el Colegio de Bachilleres con 1 277 y por último están los bachilleratos particulares incorporados a las universidades autónomas con 1 143 escuelas.

Es preciso centrar la atención en las 1 095 escuelas que son dependientes de la SEMS, por medio de las DGTI, DEGTA, DGECyTM y DGB, y por lo tanto están obligadas a incorporarse al SNB. También es importante observar la gran cantidad de instituciones privadas (5 607) que decidirán de manera voluntaria su incorporación o no al SNB.

2.2.3 Cuerpo docente

El docente de la EMS –como el de cualquier otro nivel educativo– tiene un papel fundamental y trascendental en la formación de los niños y jóvenes del país, ya sea “como transmisor del conocimiento, guía para la construcción del mismo, apoyo en el tránsito de los estudiantes en el aula, o propiciador de habilidades y competencias, según el modelo educativo de moda”⁴⁰.

En el caso del bachillerato, las características que poseen los docentes son muy diversas, comenzando desde su formación hasta la asignatura que imparten. Tal y como lo afirma Lozano:

En la educación media superior, los profesores encargados de una o de otra forma en el proceso formativo de los estudiantes no son habilitados específicamente para eso: son profesionales de alguna disciplina o campo de conocimiento que, por alguna razón, se desempeñan en este espacio educativo.⁴¹

⁴⁰ Lozano, Andrés. *El bachillerato escolarizado en México.*, p. 55.

⁴¹ *Ídem.*

En comparación con los docentes del nivel básico, los de la EMS no cuentan con una formación particular para su labor, es decir, no existe una Escuela Normal que les brinde los conocimientos y las habilidades necesarias que se requieren para desempeñar su trabajo, apegado a las características de la población, así como a las necesidades formativas que tienen los jóvenes.

Para el ciclo 2010-2011 se contó con un total de 278 269 docentes de los cuales el 54.3% corresponde al sexo masculino y 45.7% al femenino. Su forma de contratación se divide en tiempo completo (16.7%), tres cuartos de tiempo (9.9%), de medio tiempo (14.5%) y por horas (58.9%).⁴²

También existe una clasificación especial de acuerdo con la asignatura que imparten, ya sea de educación física, artística, tecnológica o de una disciplina en específico (biología, historia, física, etc.). Además, es importante resaltar que el 22.5% de docentes a nivel nacional no cuentan con el título de licenciatura e imparten clases, como se puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3. Total de docentes de EMS de acuerdo con su género, tipo de asignatura, forma de contratación y titulados en el ciclo 2010-2011				
Características			Nacional	
Personales	Género	Hombres (%)	54.3	
		Mujeres (%)	45.7	
Laborales	Tipo de docente	Especiales	Educación física (%)	3.6
			Artística (%)	2.6
			Tecnológicas (%)	3.1
			Idiomas (%)	5.3
		Académicos	85.3	
	Forma de contratación	Tiempo completo	16.7	
		Tres cuartos de tiempo	9.9	
		Medio tiempo	14.5	
		Por horas	58.9	
	Título de licenciatura o más.	Total de docentes titulados	77.5	
Docentes académicos titulados		79.9		
Docentes especiales titulados		63.7		

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE.

En el bachillerato general existen 178 663 (64.2%) docentes; 72 049 (25.9%) imparten clases en el bachillerato tecnológico y, por último, 27 557 (9%) lo hacen

⁴² INEE. *Panorama educativo 2011.*, p. 134.

en el profesional técnico. Además, este número varía de acuerdo con el tipo de financiamiento y control administrativo, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Total de instituciones y docentes por tipo de financiamiento y control administrativo			
Tipo de financiamiento	Control administrativo	Docentes	
Gobierno Federal	Centralizados de la Subsecretaría de Educación Media Superior	38 062	
	Desconcentrados SEP	INBA	5 192
		IPN	
	Centralizadas a otras secretarías	SEDENA; PGR, ISSTE.	304
Descentralizados		10 272	
Entidades federativas	Centralizado en las entidades federativas	39 205	
	Descentralizado en las entidades federativas	58 360	
Autónomo	Universidades Autónomas Estatales	30 549	
Subsidio Mixto	Federal y privado	6 600	
Privado		89 725	
Gran total:		278 269	

Fuente: Panorama educativo 2011., pp. 51-52.

En particular, resaltan los 38 602 docentes que imparten clases en alguna institución que depende directamente de la SEMS y por lo tanto están obligados a cubrir las competencias docentes que plantea la RIEMS, sin olvidar al resto de docentes distribuidos a lo largo de los diferentes controles administrativos que deben tener una capacitación de acuerdo a lo que estipula el perfil de la RIEMS, en caso de que su institución decida incorporarse al SNB.

En otras palabras, la gran cantidad de docentes, la distribución dentro de la organización de la EMS y su forma de contratación dificultarán que todos adquieran las habilidades y conocimientos didácticos que se requieren para impartir el enfoque basado en competencias y poder llegar a desarrollar en los estudiantes lo estipulado en la reforma antes mencionada, debido a que desempeñan actividades –académicas, familiares o productivas– que determinan su disposición y disponibilidad de tiempo y dinero para optar por una capacitación para la mejora de su desempeño.

2.3 Cobertura, demanda potencial y absorción

La obligatoriedad de un nivel educativo⁴³ trae consigo una mayor demanda potencial para el siguiente, en el caso de la educación media superior, obliga a las autoridades a poner especial atención en los jóvenes que viven en poblaciones rurales que se encuentran en el nivel secundaria para que se instauren o se adecuen las opciones educativas necesarias para brindar este tipo de educación y cumplir con este derecho constitucional.

La EMS debe de “contar con el número suficiente de instituciones, distribuidas proporcionalmente al tamaño de la población que demandará el servicio en ellas”⁴⁴, valorando siempre la calidad de esa educación.

2.3.1 Distribución de escuelas por tamaño y tipo de localidad

La distribución de escuelas por tamaño y tipo de localidad en el país, es otro factor a considerar en el proceso de implantación de la obligatoriedad de la EMS, tomando en cuenta la heterogeneidad de características y recursos que puedan llegar a tener las instituciones, de acuerdo con su localización geográfica.

Por ejemplo, la Tabla 5 muestra el número de escuelas y de alumnos en contraste con las características de su localidad, ya sea rural, semiurbana y urbana.

⁴³ La obligatoriedad de la educación básica en México ha atravesado por varias etapas; la primera de ellas, se refiere a la obligatoriedad de la educación primaria en 1917; la segunda, al decreto de 1993 para la educación secundaria; la tercera etapa en 2002 con la obligatoriedad del preescolar y por último, en el 2012 con la obligatoriedad de la educación media superior por decreto presidencial.

⁴⁴ Lozano, Andrés. *Op. cit.*, p. 33.

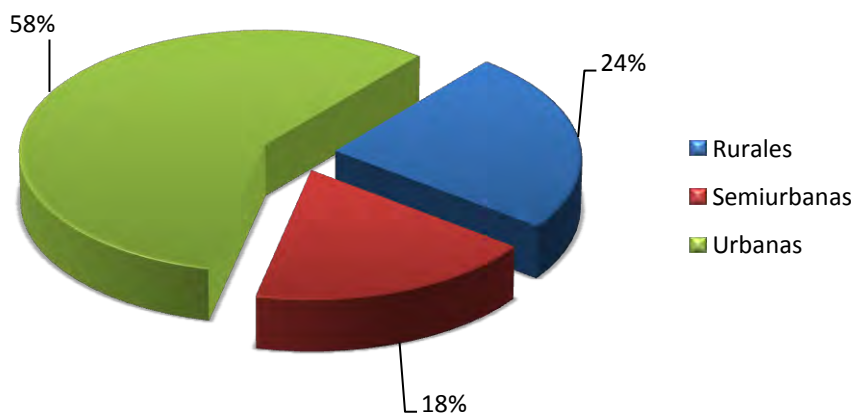
Tabla 5. Número de escuelas y alumnos por tamaño y tipo de localidad							
	Menos de 100 habitantes (Rural)	De 100 a 249 habitantes (Rural)	De 250 a 499 habitantes (Rural)	De 500 a 2 499 habitantes (Rural)	De 2 500 a 14 999 habitantes (Semiurbana)	15 000 o más habitantes (Urbana)	Total
No. de escuelas	99	171	490	2 893	2 727	8 683	15 110
No. de alumnos	19 518	26 555	41 669	348 250	704 554	3 032 700	4 173 246

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE.

Los números absolutos muestran la tendencia diferenciada existente entre la mayor atención de jóvenes y el número de escuelas en las zonas urbanas y semiurbanas, en comparación con las que se encuentran en las zonas rurales. La obligatoriedad demanda que se amplíe la oferta de más instituciones para atender a los jóvenes que están en edad de cursar este nivel educativo, sobre todo en aquellas zonas del país donde los jóvenes se tienen que desplazar muchos kilómetros para poder realizar sus estudios.

En la Gráfica 2 se muestra la distribución porcentual de las escuelas de acuerdo al tipo de localidad.

Gráfica 2. Porcentaje de escuelas de EMS por tipo de localidad



Fuente: Elaboración propia con datos del INEE.

Los datos muestran que el 58% del total de escuelas de EMS están en territorios urbanos, mientras que el 24% de las escuelas se ubican en zonas rurales, en comparación con el 18% de las escuelas que se encuentran en localidades semiurbanas.

A su vez resalta la diferencia que existe entre las escuelas rurales y las semiurbanas, ya que estas últimas atienden al doble de los estudiantes con casi mil instituciones menos que las primeras. En general, la matrícula de los estudiantes va en crecimiento de acuerdo con el tipo de población, así como los indicadores tales como la eficiencia terminal y la absorción de la demanda.

Es importante preguntarse si las escuelas que se ubican en las zonas rurales cumplen con los mínimos criterios de infraestructura, planta docente, directiva y de organización para su incorporación al SNB, además de indagar, ¿cuáles son las acciones para que el 42% de las escuelas que están en zonas semiurbanas y rurales no estén en una desventaja en comparación con las que se localizan en zonas urbanas? Lo anterior, con la finalidad de hablar de una situación de equidad en las que todas se ubiquen en la misma posibilidad, si lo desean, de apegarse a los lineamientos de la RIEMS.

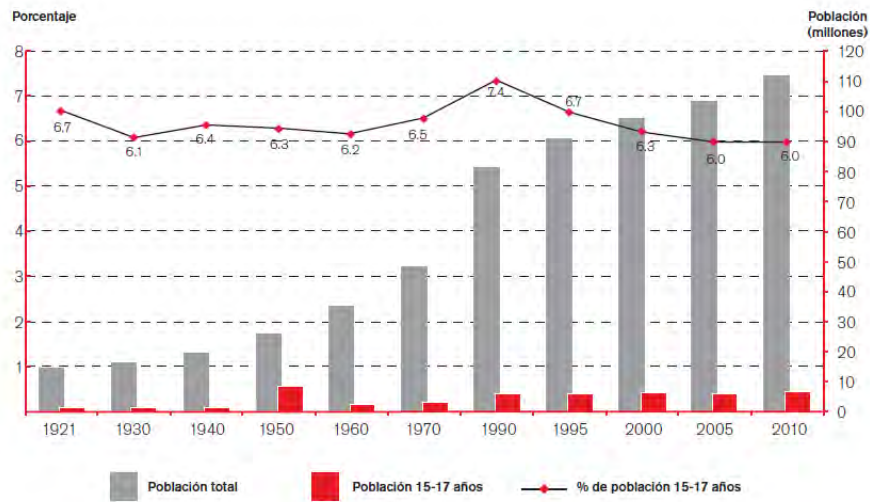
2.3.2 Demanda real

La población en edad típica para cursar la EMS en el año 2010 fue de 6.7 millones, es decir el 6% de la población total del país. El porcentaje que representan los jóvenes en edad de cursar el bachillerato desde 1921 ha oscilado entre el 6% y el 7.4%; en 1990 se reporta su mayor representatividad con un 7.4%, manteniéndose en 6% entre los años 2005 y 2010.

Por otro lado, la diferencia absoluta entre la población total y los jóvenes en este rango de edad ha tenido una diferencia significativa entre las décadas anteriores, debido a que se ha presentado un aumento en el número de habitantes del país pero el número de jóvenes en edad de cursar el bachillerato está en constante

oscilación de acuerdo con la proporción total de personas, como se puede observar en la Gráfica 3.

Gráfica 3. Porcentaje de población en edad típica de EMS respecto a la población total (1921-2010)



Fuente: Panorama Educativo 2011., p. 70.

El INEE prevé que en el año 2020, la proporción de jóvenes en edad de cursar el bachillerato continuará disminuyendo a nivel nacional y por lo tanto se verá incrementada la población adulta y anciana.⁴⁵

En la Tabla 6 se muestra el porcentaje de jóvenes en edad típica de cursar la EMS por cada entidad federativa en comparación con el total de su población y la media nacional para el año 2010.

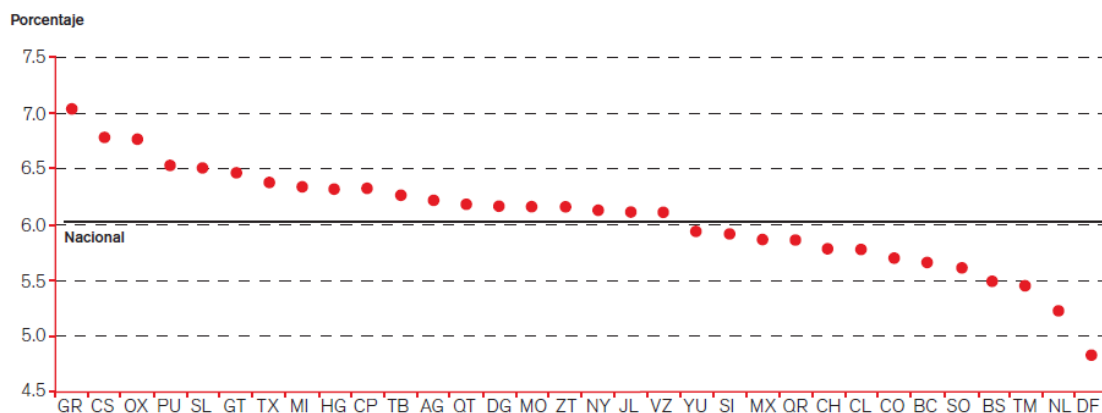
⁴⁵ INEE. *Panorama Educativo 2011.*, p. 67.

Tabla 6. Porcentaje de población en edad típica de cursar EMS por entidad federativa			
Entidad federativa	Población total	Población en edad típica de EMS	Porcentaje de población (Edad típica de EMS)
Aguascalientes	1 178 800	73 374	6.2
Baja California	3 123 385	176 962	5.7
Baja California Sur	633 854	34 856	5.5
Campeche	816 916	51 704	6.3
Coahuila	2 739 691	156 301	5.7
Colima	647 654	37 440	5.8
Chiapas	4 788 162	325 229	6.8
Chihuahua	3 390 459	196 521	5.8
Distrito Federal	8 783 909	424 901	4.8
Durango	1 624 841	100 329	6.2
Guanajuato	5 474 270	354 178	6.5
Guerrero	3 380 094	237 910	7.0
Hidalgo	2 674 391	169 363	6.3
Jalisco	7 323 176	448 219	6.1
México	15 123 304	888 701	5.9
Michoacán	4 348 993	276 086	6.3
Morelos	1 769 804	109 188	6.2
Nayarit	1 075 926	66 057	6.1
Nuevo León	4 641 903	242 695	5.2
Oaxaca	3 784 250	256 432	6.8
Puebla	5 778 539	377 735	6.5
Querétaro	1 825 636	112 921	6.2
Quintana Roo	1 319 485	77 446	5.9
San Luis Potosí	2 574 788	167 753	6.5
Sinaloa	2 760 401	163 735	5.9
Sonora	2 632 996	147 990	5.6
Tabasco	2 236 189	140 046	6.3
Tamaulipas	3 254 638	177 631	5.5
Tlaxcala	1 180 174	75 374	6.4
Veracruz	7 626 403	466 570	6.1
Yucatán	1 952 423	116 091	5.9
Zacatecas	1 494 145	92 139	6.2
TOTAL NACIONAL	111 960 139	6 741 877	6.0

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE.

Para poder apreciar mejor la diferencia estadística entre las entidades federativas respecto a la media nacional, a continuación se presenta, de mayor a menor, el porcentaje de los jóvenes en edad típica de educación media superior respecto a su población total de cada una de éstas. (Gráfica 4)

Gráfica 4. Porcentaje de población en edad típica de EMS por entidad federativa



Fuente: *Panorama educativo 2011.*, p. 68

Como se puede apreciar, más de la mitad de las entidades federativas se localizan por arriba de la media nacional, sin embargo, hay que destacar que la población total y características geográficas difieren mucho entre ellas.

En este sentido, los estados de Guerrero, Chiapas y Oaxaca cuentan con un mayor porcentaje de jóvenes con edad de cursar este nivel educativo, mientras que el Distrito Federal, Nuevo León y Tamaulipas se ubican con el menor porcentaje de dicha población para su atención. Lo anterior enfatiza la reflexión sobre el hecho de verificar si se cuenta con la infraestructura, recursos materiales y humanos para atender a dicha demanda, considerando las características de cada estado del país.

2.3.3 Cobertura

La tasa neta de cobertura es entendida “como el número de alumnos en edad típica para cursar EMS, inscritos en el nivel educativo correspondiente al inicio del ciclo escolar”.⁴⁶ Siendo así, en los últimos tres ciclos escolares (2007-2008, 2008-

⁴⁶ INEE. *Op. cit.*, p. 196.

2009 y 2009-2010) la cobertura nacional fue de 47.8%, 48.9% y 51.7% respectivamente.⁴⁷

La tasa neta de cobertura en el país es muy heterogénea, como puede apreciarse en la Tabla 7.

Tabla 7. Tasa neta de cobertura de la EMS por entidad federativa (2010-2011)		
Entidad federativa	Población en edad típica de EMS	Tasa neta de cobertura
Aguascalientes	73 374	50.8
Baja California	176 962	52.4
Baja California Sur	34 856	60.7
Campeche	51 704	48.4
Coahuila	156 301	49.7
Colima	37 440	55.1
Chiapas	325 229	47.5
Chihuahua	196 521	52.4
Distrito Federal	424 901	72.7
Durango	100 329	53.8
Guanajuato	354 178	42.7
Guerrero	237 910	39.2
Hidalgo	169 363	53.5
Jalisco	448 219	44.8
México	888 701	46.6
Michoacán	276 086	38.3
Morelos	109 188	53.6
Nayarit	66 057	53.1
Nuevo León	242 695	46.9
Oaxaca	256 432	41.9
Puebla	377 735	51.0
Querétaro	112 921	49.0
Quintana Roo	77 446	48.4
San Luis Potosí	167 753	48.4
Sinaloa	163 735	61.4
Sonora	147 990	58.4
Tabasco	140 046	59.9
Tamaulipas	177 631	55.3
Tlaxcala	75 374	57.1
Veracruz	466 570	50.1
Yucatán	116 091	48.5
Zacatecas	92 139	48.5
TOTAL NACIONAL	6 741 877	50.1

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE.

De los datos anteriores, resalta el Distrito Federal con una tasa de cobertura del 72.7%, seguido por Sinaloa y Baja California Sur con un 61.4% y 60.7%

⁴⁷ *Ibidem.*, p. 197.

respectivamente; mientras que en el otro extremo se encuentran Oaxaca con 41.9%, Guerrero con 39.2% y Michoacán 38.3% de cobertura. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que hay 3 364 197 jóvenes con edad típica de cursar la EMS, que no están siendo atendidos en alguna institución.

Estos datos muestran el gran problema al que se enfrentan las autoridades educativas para alcanzar la universalización de este nivel educativo para el ciclo escolar 2021-2022,⁴⁸ además de atender a la población que no ha cursado la EMS y que ya se sumó al rezago escolar del país. Recordando, para que un nivel tenga una cobertura universal, como lo que ocurrió con los niveles antecedentes al bachillerato, es necesario que exista una fuerte inversión financiera, para desarrollar los insumos requeridos que garanticen la cobertura y, sobre todo, su calidad.

2.3.4 Demanda potencial y absorción

De acuerdo con el INEE, la demanda potencial de un nivel educativo “se constituye por aquellos alumnos provenientes del ciclo escolar previo que no han finalizado o egresado de dicho nivel –en este caso la secundaria–, más los egresados del nivel educativo precedente”.⁴⁹

Conocer la demanda potencial de un nivel educativo permite realizar una estimación del número de estudiantes que son susceptibles de continuar con sus estudios en el siguiente nivel educativo, pero también es necesario tomar en cuenta a los jóvenes que egresaron en otras generaciones y que por múltiples razones no cursan el nivel bachillerato. Este indicador permite evaluar la capacidad de la EMS para cubrir con la demanda potencial o bien saber si se tendrán que realizar acciones remediales para su atención. Por tal motivo es importante saber cuántos recursos financieros, estructurales y humanos

⁴⁸ DOF. Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 9 de febrero de 2012.

⁴⁹ INEE. *Op. cit.*, p. 259.

(administrativos, directivos, docentes, etc.) se requerirán para atender a dicha demanda.

Por su parte, la absorción de la demanda potencial, es un indicador que permite conocer cuánta de la demanda potencial se encuentra matriculado en alguna institución de EMS. Además, de que se puede identificar el porcentaje de la demanda potencial que no continuó con sus estudios.

En la Tabla 8 se muestra la demanda potencial y el porcentaje de absorción que ésta tuvo para el ciclo 2010-2011.

Tabla 8. Demanda potencial y absorción de la EMS en el ciclo 2010-2011			
Entidad federativa	Demanda potencial (3er. Secundaria 09-10)	Absorción de la DP (2010)	% de absorción de la DP
Aguascalientes	21 539	18 679	88.31
Baja California	51 987	50 954	97.05
Baja California Sur	9 937	10 581	103.84
Campeche	12 898	12 847	95.83
Coahuila	45 967	45 147	98.39
Colima	10 592	10 390	100.01
Chiapas	82 021	75 844	81.34
Chihuahua	51 301	53 839	104.39
Distrito Federal	147 449	171 084	117.25
Durango	29 051	28 692	90.56
Guanajuato	92 570	76 587	80.63
Guerrero	63 232	48 513	75.52
Hidalgo	52 648	45 098	89.61
Jalisco	115 361	99 491	85.57
México	261 875	216 410	84.47
Michoacán	68 245	62 192	90.30
Morelos	31 256	30 598	99.92
Nayarit	19 680	18 830	99.72
Nuevo León	71 191	75 753	102.35
Oaxaca	73 620	55 110	76.26
Puebla	100 426	95 408	93.02
Querétaro	31 936	26 680	84.91
Quintana Roo	21 963	19 266	86.42
San Luis Potosí	48 838	41 438	86.17
Sinaloa	52 614	51 856	106.40
Sonora	44 586	44 257	97.93
Tabasco	40 689	39 156	97.61
Tamaulipas	52 821	47 475	92.30
Tlaxcala	22 475	19 968	87.31
Veracruz	128 225	110 769	85.08
Yucatán	32 507	31 823	101.55
Zacatecas	28 813	24 587	98.18
TOTAL NACIONAL	1 918 313	1 759 322	91.68

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE y la SEP.

Como se puede observar, la absorción nacional de la demanda es alta (91.68%), es decir, 91 estudiantes de cada 100 que egresaron de la secundaria se matriculó en una institución de EMS.

En algunas entidades federativas la absorción de la demanda potencial es mayor a cien por ciento, tal es el caso de los estados de Baja California Sur, Colima, Chihuahua, Distrito Federal, Nuevo León, Sinaloa y Yucatán debido a que entre los estudiantes de nuevo ingreso se pueden encontrar egresados de ciclos anteriores o jóvenes que migran a estudiar el bachillerato a estos estados del país, mientras que los estados que se encuentran por debajo de la media nacional, son Oaxaca con un 76.26%, Guerrero con 75.52% y Guanajuato con 80.63% en los que es urgente realizar acciones remediales que posibiliten la continuidad de los estudios de los jóvenes.

2.4 Permanencia, deserción, eficiencia terminal

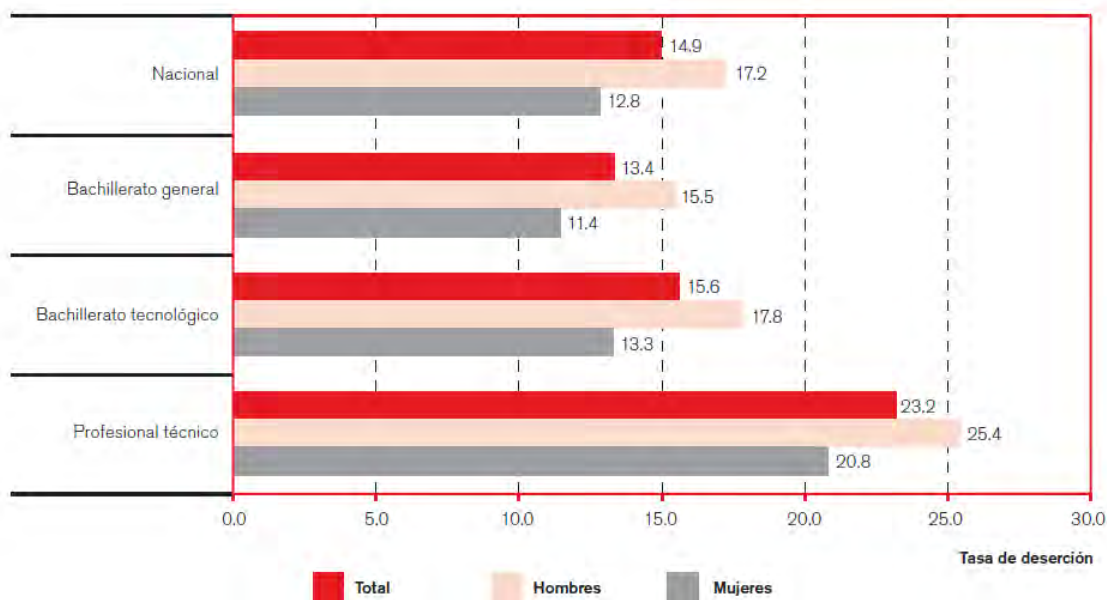
Trabajar para lograr una cobertura total en EMS será un gran reto, pero también se tiene que tomar en cuenta que una vez que los estudiantes ingresen a una institución puedan continuar con sus estudios hasta finalizarlos, por medio de acciones o programas que prevengan y atiendan la deserción.

A lo largo del SEN se presentan dos tipos de deserción: la intracurricular y la intercurricular.⁵⁰ La primera se da cuando los estudiantes dejan la escuela durante un ciclo escolar, mientras que la segunda ocurre al finalizar un ciclo o nivel educativo y no se matriculan al siguiente.

La tasa de deserción total es un indicador que reúne a los dos tipos de abandono o deserción, por lo que en el ciclo escolar 2009-2010, la EMS tuvo un 14.9% de jóvenes que no continuaron con sus estudios. Puntualizando lo anterior, en la Gráfica 5 se presenta la deserción total de estudiantes de acuerdo con la modalidad educativa, así como por su género.

⁵⁰ Los tipos de deserción fueron tomado del INEE.

Gráfica 5. Tasa de deserción total en EMS por modalidad educativa y género (2009-2010)



Fuente: Panorama educativo 2011., p. 240.

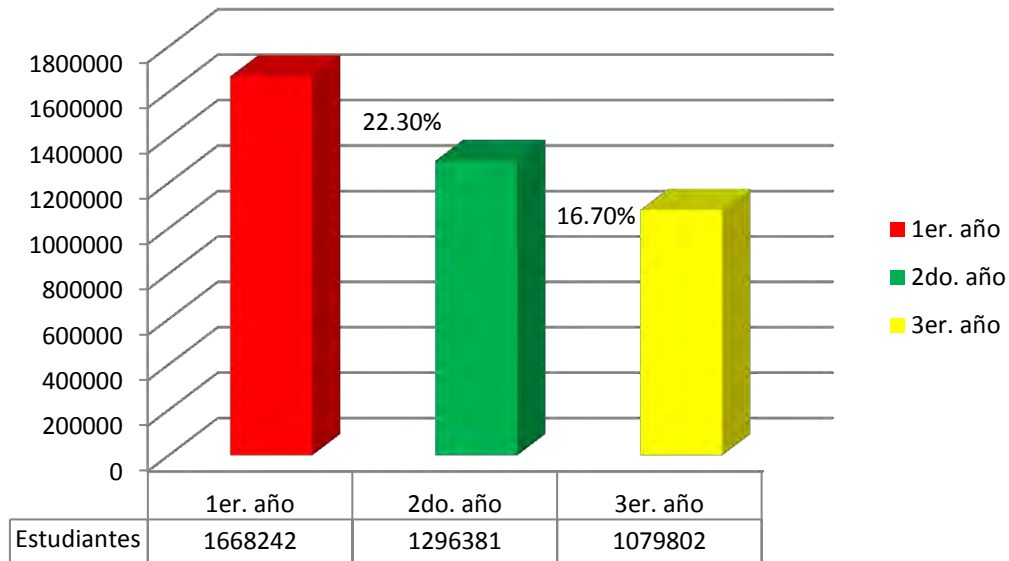
Como se puede observar la modalidad con mayor deserción es la profesional técnica con el 23.2%, seguida por el bachillerato tecnológico 15.6% y por último el bachillerato general, que se ubica por debajo de la media nacional, con el 13.4%.

En cuestión de género y modalidad educativa, las mujeres desertan más, nuevamente de la modalidad profesional técnica con un 20.8%; 13.3% en el bachillerato tecnológico y, por último en el bachillerato general se presenta el 11.4%. Por otro lado, también en el caso de los hombres se presenta una mayor deserción en la profesional técnica con un 25.4%, en el bachillerato tecnológico el 17.8% y en el bachillerato general el 15.5%.

La deserción intercurricular entre la secundaria y la EMS para el ciclo 2010-2011 fue de 9.22%, es decir, 159 582 estudiantes ya no continuaron con sus estudios de bachillerato.

Asimismo, es importante conocer la trayectoria de una generación de estudiantes que ingresan a la EMS, para poder identificar el porcentaje de permanencia y la deserción intracurricular de la misma, como se muestra en la Gráfica 6.

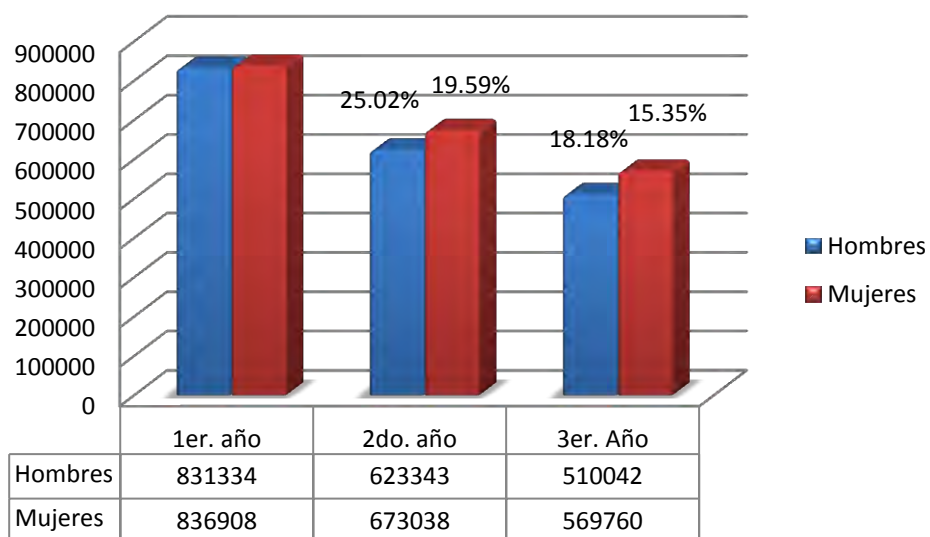
Gráfica 6. Permanencia y deserción intracurricular de la generación 2008-2011



Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP (Principales cifras).

La gráfica anterior muestra que existe un problema de permanencia en este nivel, debido a que se presenta el 22.30% de deserción intracurricular entre el primero y segundo año, se reduce un poco entre el segundo y tercer año, con un 16.70%. Por su parte, los hombres presentan una mayor deserción entre el primer y segundo año con un 25.02%, mientras que entre el segundo y el último, 18.18%. En las mujeres existe una deserción del 19.59% entre los primeros ciclos, así como de 15.35% ente los últimos. (Gráfica 7)

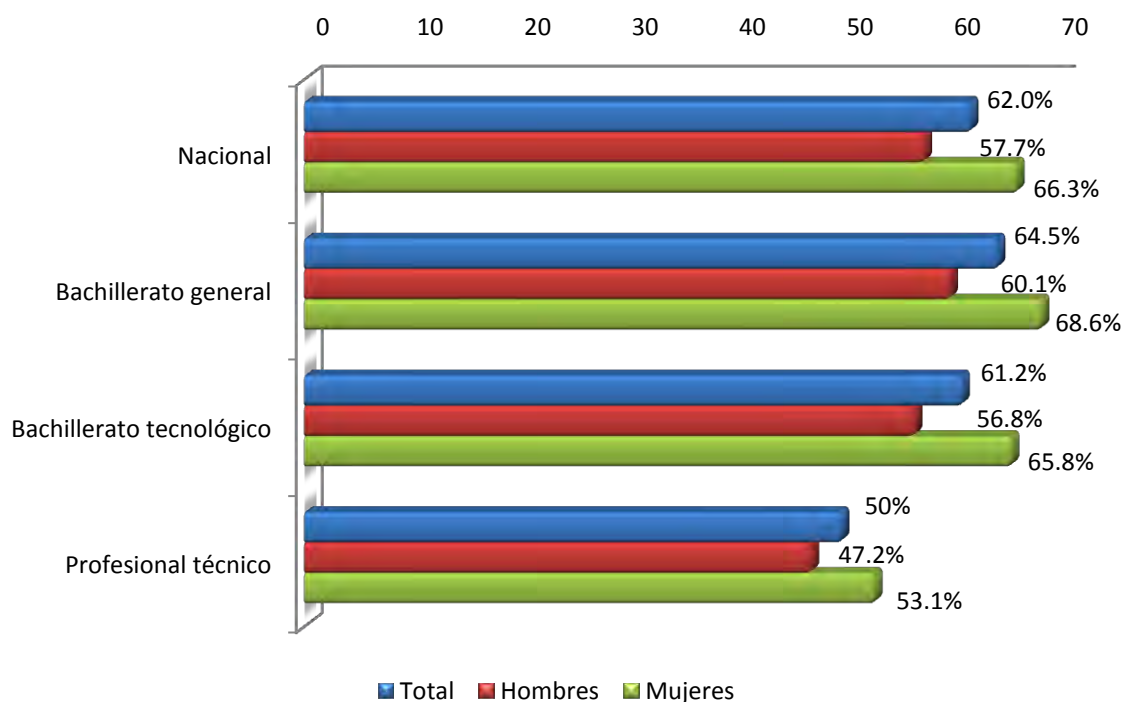
Gráfica 7. Permanencia y deserción intracurricular de la generación 2008-2011 por género



Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP.

Los datos presentados hasta el momento dan cuenta de que el problema de deserción intercurricular no se presenta en el tránsito entre el nivel secundaria y el bachillerato, sino que la mayor deserción es intracurricular, es decir, se da entre el primero y segundo ciclo del bachillerato. El problema que se refleja con esto es que una vez que se incorporan a la escuela no logran permanecer dentro de ella, lo que coadyuvó a que la eficiencia terminal del bachillerato a nivel nacional en el ciclo 2009-2010 fuese de 62%, es decir 62 de cada 100 alumnos que se inscribieron en este nivel educativo terminaron de manera regular sus estudios en el tiempo normativo o ideal previamente establecido. El mayor porcentaje de eficiencia terminal por género lo tienen las mujeres con un 66.3%, mientras que los hombres tienen un 57.5%. (Gráfica 8)

Gráfica 8. Eficiencia terminal nacional por modalidad educativa y por género (ciclo 2009-2010)



Fuente: Elaboración propia con datos del INEE (Panorama educativo 2011).

De acuerdo con la modalidad educativa, la mayor eficiencia terminal se presenta en el bachillerato general con un 64.5%, seguido por el bachillerato tecnológico con el 61.2% y, por último el profesional técnico, con sólo el 50%. Las mujeres, en cada modalidad, egresan más respecto a los hombres.

Desafortunadamente los dos tipos de deserción pueden ser efecto de múltiples causas, como los problemas académicos, la reprobación y la deficiencia en la adquisición de conocimientos en el nivel básico, así como por motivos familiares, socioculturales o laborales, la falta de pertinencia de la oferta curricular, la poca relación de los contenidos de los diferentes programas educativos con los intereses y la realidad de los jóvenes, entre otras cosas.

2.5 Resultados educativos

Existen pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, que han intentado dar cuenta de las habilidades que tienen los estudiantes para la resolución de problemas de la vida cotidiana a través de los conocimientos que poseen a una cierta edad, o bien en el último año de la EMS. A nivel nacional se encuentra la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), mientras que a nivel internacional está el *Programme for International Student Assessment* (PISA).

Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

ENLACE es coordinado por la SEP con el objetivo de:

[...] determinar en qué medida los jóvenes son capaces de aplicar a situaciones del mundo real los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la educación media superior, que les permiten hacer un uso apropiado de la lengua (habilidad lectora) y las matemáticas.⁵¹

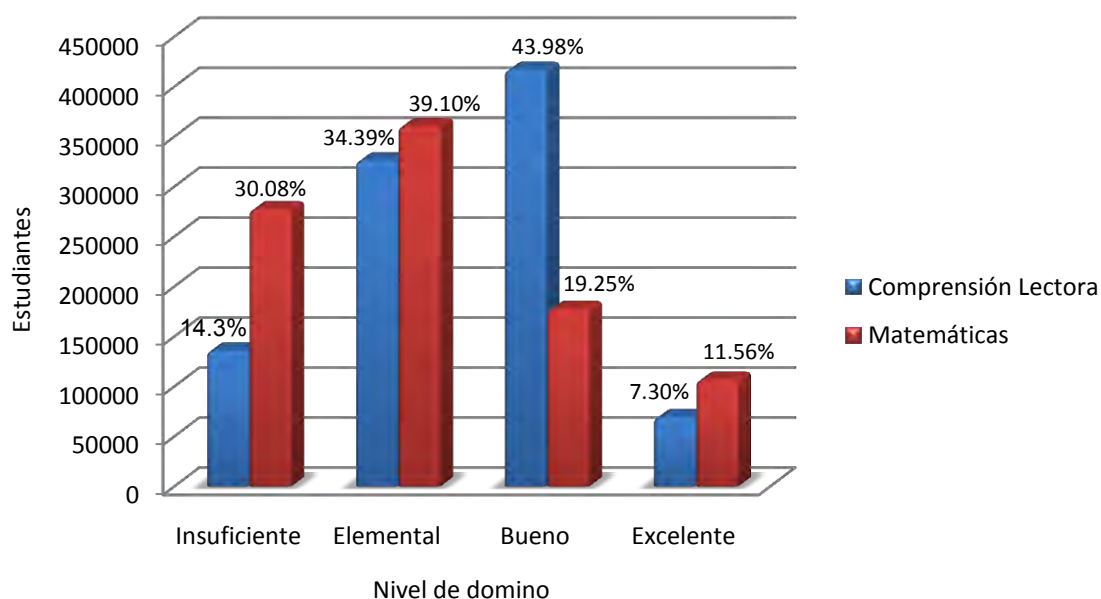
Entre las principales características de esta prueba se encuentran su apego a lo estipulado en el Marco Curricular Común (MCC), por lo que realiza una especial evaluación de las habilidades básicas: lectora y matemática. Este examen se considera una prueba objetiva y estandarizada conformada con 50 preguntas de opción múltiple sobre habilidad lectora y 90 de habilidad matemática.⁵²

⁵¹ CENEVAL. *Manual Técnico ENLACE Media Superior 2008-2010.*, p. 20. Esta prueba comenzó a aplicarse en el año 2008 y se continúa realizando cada año a todos los estudiantes que cursan el último grado de EMS en instituciones de carácter público, federales, estatales, de carácter autónomo y sus incorporadas, así como planteles particulares con el reconocimiento de validez oficial otorgado por alguna institución o por las entidades federativas.

⁵² CENEVAL. *Op. Cit.*, p. 36. La prueba ENLACE Media Superior definió habilidad lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y analizar textos escritos, con el fin de alcanzar sus propias metas, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”. Mientras que habilidad matemática la entiende como “la aptitud de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, alcanzando razonamientos bien fundados, utilizando y participando en las matemáticas en función de las necesidades de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo”. Tal definiciones son las mismas que utiliza la OCDE mediante la prueba PISA para la evaluación de dichas competencias. Cf. SEP. “ENLACE. Estadísticas de resultados 2008-2012” [en línea] <<http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/aplicacion/>> [Consulta: 18 de febrero de 2013]

Los resultados obtenidos en la última prueba ENLACE, en el año 2012, indican que de los estudiantes evaluados, el 43.98% obtuvo un nivel de dominio bueno en el rubro de habilidad lectora, seguido por el 34.39% que consiguieron un resultado elemental, mientras que el 14.33% se colocó en el nivel insuficiente y sólo el 7.30% presenta un nivel excelente. Mientras que en el caso de habilidad matemática el 39.10% de los estudiantes se posicionaron en el nivel elemental, seguido con el 30.08% en el dominio insuficiente, el 19.25% en el bueno y el 11.56% se ubicó en el nivel excelente. (Gráfica 9)

Gráfica 9. Resultados nacionales de ENLACE 2012 por nivel de dominio de comprensión lectora y matemáticas



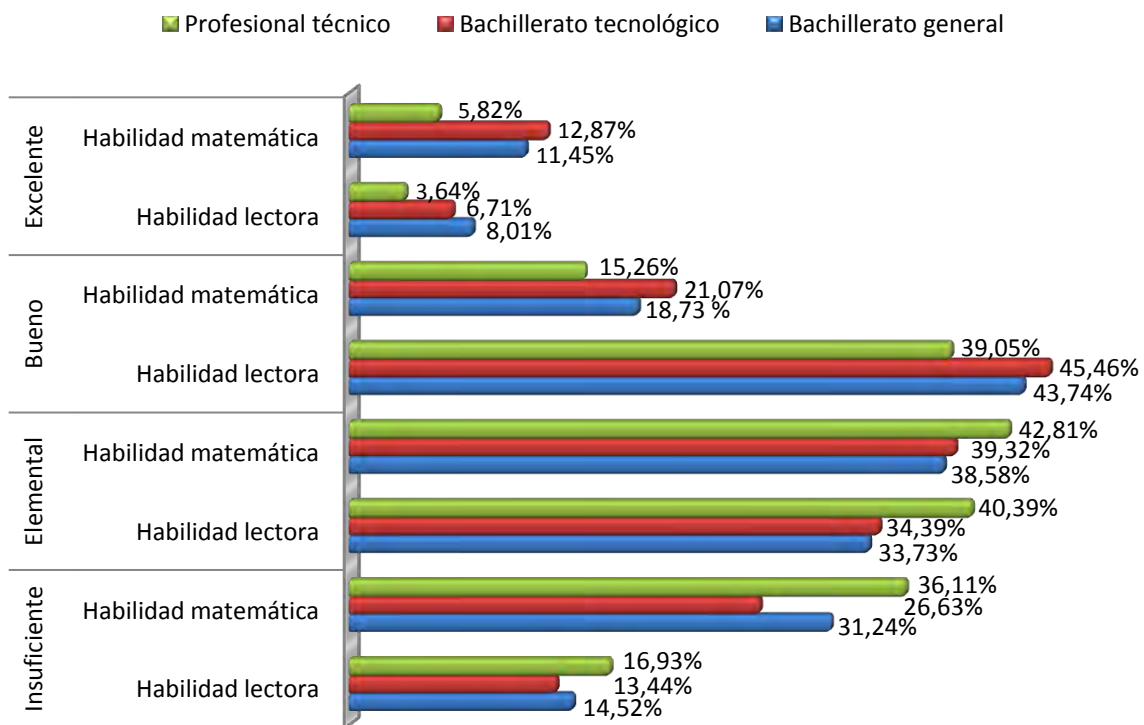
Fuente: Elaboración propia con datos de ENLACE.

Los resultados anteriores muestran que los estudiantes no han desarrollado las competencias necesarias para la resolución de problemas matemáticos en la vida cotidiana –aún cuando se encuentran en el último año de bachillerato–, debido a que la mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles insuficiente y elemental,

mientras que en comprensión lectora la mayoría están en el nivel elemental y bueno.⁵³

Por su parte, respecto a los desempeños de los estudiantes de acuerdo con cada modalidad educativa de la EMS, muestra que en general en el nivel elemental – tanto en habilidad matemática como lectora– se encuentra un número sustancial de estudiantes de las tres modalidades. (Gráfica 10)

Gráfica 10. Resultados nacionales de ENLACE 2012 por modalidad educativa de la EMS



Fuente: Elaboración propia con datos del ENLACE.

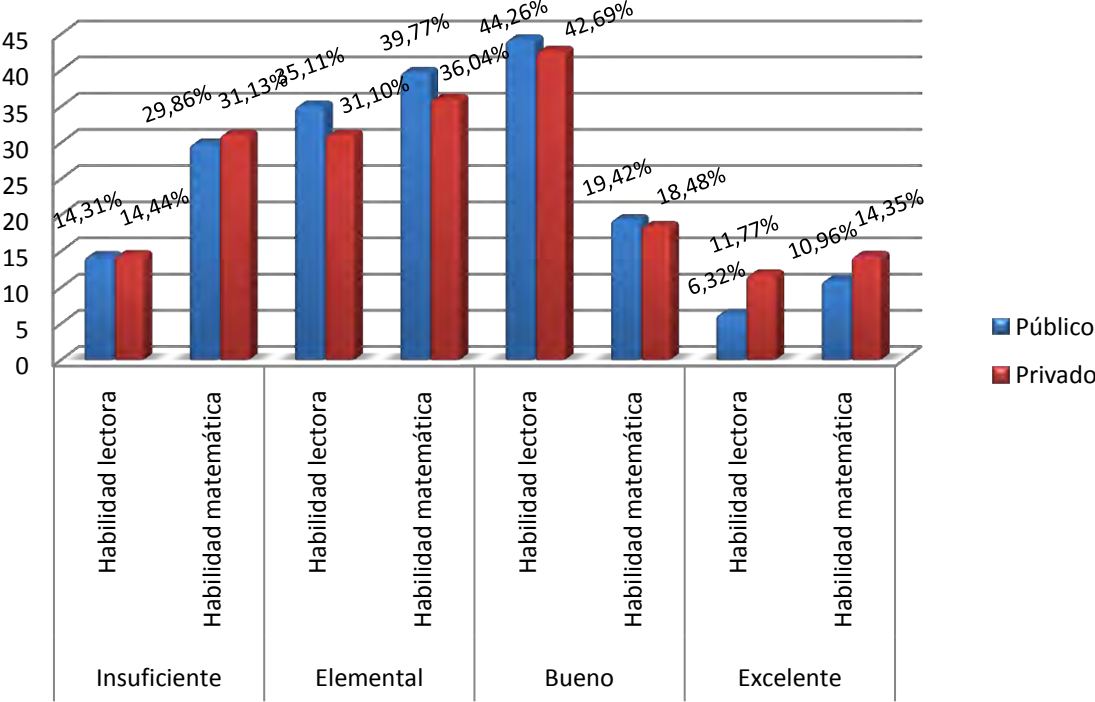
El bachillerato general, en habilidad matemática concentra su mayor población (69.82%) entre los niveles insuficiente y elemental, en cuanto a habilidad lectora la gran mayoría de los jóvenes se ubican en elemental y bueno (77.47%). Por su parte, el bachillerato tecnológico muestra que los resultados que obtienen sus jóvenes en habilidad matemática se concentran en los niveles insuficiente y

⁵³ Para comprender mejor los resultados obtenidos, en el Anexo 1 se describen puntualmente los niveles de dominio de las dos áreas principales de ENLACE.

elemental (65.65%), aunque, en comparación con las otras dos modalidades, cuenta con la mayor cantidad de estudiantes en el nivel excelente (12.87%); en habilidad lectora la mayoría están en el desempeño bueno y elemental. La modalidad técnica obtiene una fuerte concentración de los resultados de habilidad matemática en los niveles elemental e insuficiente (76.5%), mientras que en lectora se posicionan en bueno y elemental (79.44%).

Dentro de los resultados nacionales del ENLACE se encuentran también los que se obtuvieron por tipo de sostenimiento, en el que únicamente se dividen entre el público y el privado. Los datos resaltan que las escuelas públicas –tanto en habilidad matemática y lectora– se encuentran por arriba de las privadas en los dominios elemental y bueno. (Gráfica 11)

Gráfica 11. Resultados nacionales de ENLACE 2012 por tipo de sostenimiento



Fuente: Elaboración propia con datos del ENLACE.

Es preciso señalar que hay una diferencia significativa en relación con el dominio excelente entre los resultados de las escuelas privadas y públicas, debido a que, en habilidad matemática el 14.35% de la población de las primeras se encuentran en dicho nivel, sobre el 10.96% de las públicas. Por lo que respecta al dominio de habilidad lectora, las instituciones privadas se encuentran cinco puntos porcentuales arriba de las públicas.

Programme for International Student Assessment

PISA se encuentra coordinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyo responsable de la aplicación en el país es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El objetivo de esta prueba es conocer el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como lectura, ciencias y matemáticas, asimismo se enfoca en medir la capacidad de los jóvenes para usar su conocimiento y sus destrezas para afrontar los retos de la vida real en las sociedades modernas, más que determinar lo que se domina de un currículo escolar.⁵⁴

La prueba PISA es aplicada a estudiantes de 15 años con tres meses de edad hasta los 16 años dos meses; pueden estar inscritos tanto en nivel secundaria como en bachillerato, por lo que se busca una muestra que oscile entre los 4 mil 500 a 10 mil jóvenes, así como una muestra mínima de 150 escuelas. En su primera aplicación, en el año 2000, contó con la participación de 5 mil 276 estudiantes, mientras que en la última (2009) evaluó a 38 250.

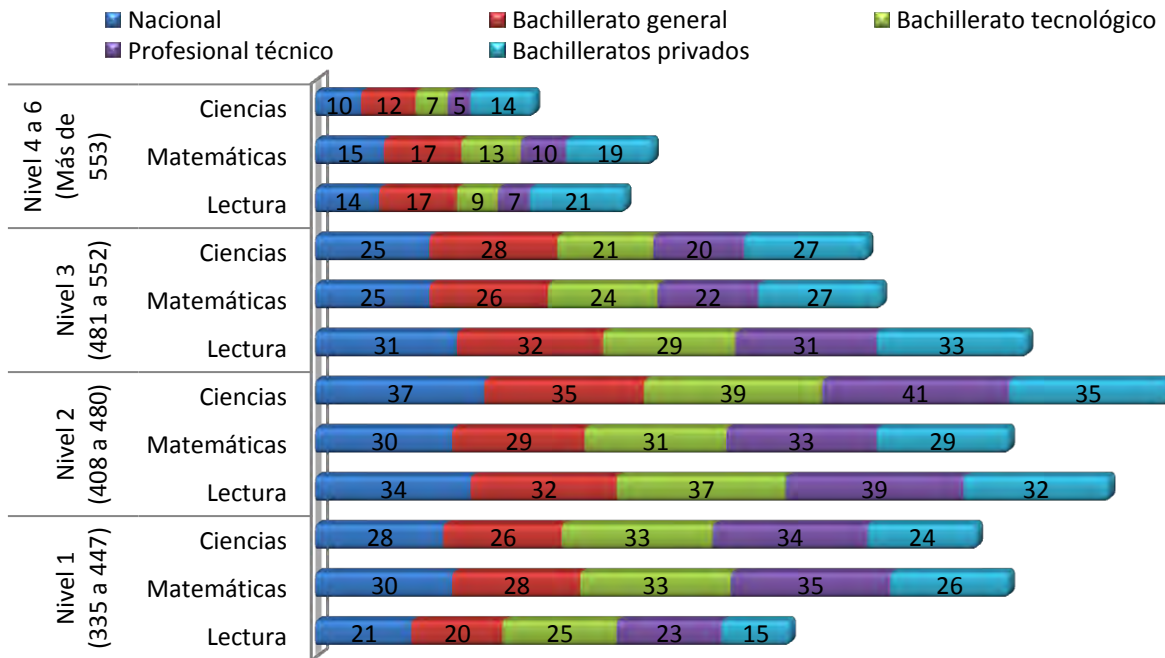
PISA es aplicada cada tres años y en cada ciclo enfatiza un área a evaluar, ya sea lectura, matemáticas o ciencias. La prueba contiene distintos tipos de reactivos en los que se encuentran los de opción múltiple, los que solicitan como respuesta una frase corta o una cantidad y los que requieren que el estudiante construya la

⁵⁴ INEE. ¿Qué es PISA?, [en línea] <<http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-pisa/que-es-pisa>> [Consulta: 18 de febrero de 2013]

respuesta. En total el examen está conformado por 180 reactivos, acompañados de cuestionarios para identificar el contexto socio-cultural de los estudiantes.⁵⁵

En la aplicación 2009 de PISA se enfatizó el área de lectura, tal y como se llevó a cabo en su primera evaluación del año 2000. De acuerdo con sus resultados de lectura, el 21% de la población nacional se ubicó debajo del nivel 1, el 34% en el nivel 2, el 31% en el nivel 3 y por último del nivel 4 al 6, el 14%. En el área matemática, el 60% de la muestra se encuentra en los dos primeros niveles (30% en cada uno), en el tercero se ubica el 25% y con más de 544 puntos el 15%. En el caso del desempeño en ciencias un 28% está en el primer nivel, 37% en el segundo, 25% en el tercero y 10% se conforman con los resultados de los estudiantes que lo ubican en los últimos tres niveles.⁵⁶ (Gráfica 12)

Gráfica 12. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño, área evaluada y modalidad 2009



Fuente: Elaboración propia con datos del INEE.

⁵⁵ INEE. ¿Qué es PISA?, p. 35.

⁵⁶ Para comprender mejor los resultados obtenidos, en el Anexo 2 se describen puntualmente los niveles de dominio de las dos áreas principales de PISA.

Los niveles de desempeño contrastados con las modalidades educativas, muestran que las instituciones privadas se ubican en los niveles más altos, con un mayor porcentaje de estudiantes en las tres áreas evaluadas, seguidos por el bachillerato general y el tecnológico; en último lugar se encuentra la profesional técnica. En el siguiente nivel, el bachillerato general encabeza los resultados, después el de carácter privado, el bachillerato tecnológico y por último nuevamente la educación profesional técnica.

La educación profesional técnica presenta el mayor porcentaje de estudiantes en los últimos dos niveles, la sigue –en menor porcentaje– el bachillerato bivalente, las escuelas privadas, y por último el bachillerato general.

Si bien existen problemas de desempeños dentro de cada modalidad educativa, a nivel nacional los resultados apuntan que la EMS se encuentra por debajo de los promedios de la OCDE, es decir, los estudiantes mexicanos no cuentan con los conocimientos, las habilidades y las aptitudes respecto a los jóvenes de 15 años de otros países.

Tabla 9. Diferencias entre las medias de desempeño nacional y los promedios OCDE en cada área evaluada			
Área	Promedio OCDE	Media nacional	Diferencia
Lectura	493	478	15
Ciencia	501	463	38
Matemáticas	496	471	25

Fuente: INEE. *La Educación Media Superior en México*, p. 135.

Para finalizar, los resultados de ENLACE y PISA demuestran que los estudiantes han adquirido conocimientos y habilidades dentro de su formación, en el caso del primer examen durante su formación en el bachillerato, mientras que el segundo demuestra que los jóvenes de 15 años poseen algunas habilidades básicas para la vida en general.

Es prudente señalar que un número significativo de estudiantes que van a egresar de este nivel educativo, lo harán con carencias importantes en su formación, lo que los orilla a no contar con la bases suficientes para enfrentar los distintos retos académicos o labores que se les presenten. Por tal motivo, es necesario

garantizar una educación que responda a todas las exigencias que enfrenta un estudiante durante sus estudios y, sobre todo, a su egreso. Los resultados educativos se suman a los desafíos que las autoridades deberán de atender.

Recapitulando, la EMS enfrenta varias problemáticas actuales que ayudan a vislumbrar algunos aspectos que la RIEMS debe subsanar para poder establecer un SNB. Entre las problemáticas destacan su organización, la diversidad y heterogeneidad de los planes de estudio, su cuerpo docente, la cobertura a nivel nacional, la distribución geográfica de las instituciones para la atención de los jóvenes, la absorción de la demanda potencial, la deserción y eficiencia terminal que presenta, así como los resultados educativos que han obtenido los estudiantes. Además, otro de los elementos que resalta es la inequidad existente en este nivel educativo en cuanto a infraestructura, recursos humanos (académicos y administrativos) y, en particular, el tipo de modalidad que imparten las instituciones de acuerdo con el tamaño de las localidades.

Esta situación origina hasta la fecha una gran heterogeneidad en la formación que reciben los jóvenes debido a que cada institución tiene su propio currículo y en la mayoría de las ocasiones, su perfil de egreso no es equivalente con el de otras.

El crecimiento y la diversificación de instituciones de EMS de manera poco organizada se debió a que durante muchos años no existía una instancia rectora que normara y diera seguimiento a este nivel educativo. Fue hasta el año 2005 cuando se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior, quien tres años después impulsara a la RIEMS.

Aunado a lo anterior, la formación y actualización de los profesores debe de aportar las estrategias y métodos de enseñanza acordes a las características y necesidades que presentan los jóvenes, así como ayudar a que los estudiantes desarrollen un significativo nivel de autonomía y logren una síntesis personal al finalizar sus estudios.

A partir del establecimiento de la obligatoriedad de la EMS, es necesario un aumento en el financiamiento para crear los recursos materiales y humanos para cumplir con este derecho constitucional, además de brindar una atención especial a todos aquellos jóvenes y adultos que no han tenido la oportunidad de realizar sus estudios de bachillerato.

Es importante indagar cuáles son las causas por las que los jóvenes no continúan con sus estudios de bachillerato al egresar de la secundaria o porqué abandonan la escuela en alguno de los años de formación para poder realizar los programas que se consideren prudentes.

Pruebas como ENLACE y PISA demuestran la disparidad existente entre los subsistemas educativos, lo que indica que la formación de los estudiantes no está siendo la misma entre estos, repercutiendo directamente en el futuro de los jóvenes.

En otras palabras, estos son algunos elementos que condicionan a la EMS para poder determinar su calidad educativa⁵⁷ y en particular dificultan el establecimiento de los lineamientos de la RIEMS.

⁵⁷ García, apunta 4 elementos importantes para identificar y comprender la calidad educativa: 1. Mejoramiento de las escuelas y de los procesos educativos que desarrolla, 2. Organización y gestión académica de todas las prácticas y procesos escolares de acuerdo a las metas fijadas, 3. Involucramiento de todos los actores del proceso educativo y 4. Construcción de una cultura de la calidad, con la articulación de todos los componentes institucionales que tenga como eje metodológico a los alumnos, su aprendizaje y su formación. Bazán, José de Jesús y García, Trinidad. *Educación Media Superior. Aportes*. Vol. I., pp. 64-65.

CAPÍTULO III. ESTABLECIMIENTO DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO

Los antecedentes históricos del bachillerato y el panorama general de las múltiples problemáticas actuales que enfrenta la EMS ayudan a observar las distintas transformaciones que han ocurrido y la gran heterogeneidad en las formaciones que existen en este nivel educativo.

En este capítulo se explicarán las necesidades que justifican la creación del SNB, sus fundamentos legales y los cuatro lineamientos que propone la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

3.1 Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior

Los antecedentes de la RIEMS se dividen en dos tipos: los históricos y curriculares. Los primeros, hacen referencia a trabajos similares a esta reforma que se hayan llevado a cabo en este nivel educativo en años atrás; los segundos, apuntan a las modificaciones que instituciones han realizado para la actualización de los contenidos o bien la adopción de un nuevo modelo educativo antes del establecimiento del SNB.

Antecedentes históricos

Con el desarrollo y diversificación de modalidades y subsistemas de la EMS existió la preocupación por la gran cantidad de planes y programas de estudio que formaban de distinta manera a los jóvenes que cursaban este nivel. Este problema

fue discutido en el Congreso Nacional de Bachillerato realizado en Cocoyoc, Morelos en marzo del 1982.⁵⁸

Para este congreso, la Secretaría de Educación Pública (SEP) integró una comisión interinstitucional integrada por la ENP, el COLBACH, el CCH, el IPN, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, la Dirección General de Educación Media Superior y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el cual concluyeron —basándose en trabajos previos—⁵⁹ que el bachillerato debía ser integral, además de establecer su finalidad como:

[...] el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo, para esto se debe propiciar la adopción de un sistema de valores propio, la participación crítica en la cultura de su tiempo, la adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico, la consolidación de su personalidad y la capacitación para el trabajo.⁶⁰

Para alcanzar dicho objetivo, los estudiantes tendrían que transitar por un tronco común que les permitiese un contacto general con la cultura universal, agrupado en distintas áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y comunicación e histórico social) y con el pleno respeto de la filosofía de cada una de las instituciones, buscando la congruencia en la formación reflejada en el perfil del egresado de este nivel educativo. La decisión de algunas instituciones fue adoptar una educación que les permitiera a los estudiantes ingresar en algún

⁵⁸ Castrejón, Jaime. El bachillerato”, en Latapí, Pablo. (Coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo II.*, p. 290.

⁵⁹ Entre los trabajos previos a la reunión en Cocoyoc se encuentran el “Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias” en 1922 que entre sus objetivos estaba el establecimiento de normas para un sistema de equivalencias en el que los estudiantes pudieran transitar de una institución a otra; la “Declaración de Villahermosa” en 1971 en donde se determina que la EMS debe ser propedéutica y terminal, con una duración de tres años; la “Asamblea General de la ANUIES” en 1975 en la que se determinó el sistema de créditos; las II y III “Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media” en las que se obtuvo la creación de un tronco común y en las que se aclaró que este nivel educativo en sí mismo tiene objetivos y personalidad propia, y que corresponde a una edad que es crucial en la vida de los estudiantes; celebradas en Querétaro y Guanajuato, ambas en 1975. Castrejón, Jaime. *Estudiantes, bachillerato y sociedad.*, pp. 230–232.

⁶⁰ SEP. *Congreso Nacional del Bachillerato.* Cocoyoc, Morelos. 1982.

campo laboral, lo que las obligó a formar recursos humanos capaces de responder a las necesidades impuestas por los cambios sociales y económicos que se presentaban.

Otra de las conclusiones importantes obtenidas en el Congreso fue la importancia que tenía la evaluación en todas sus dimensiones: del aprendizaje, curricular, docente y diagnóstica, las cuales influían tanto en la toma de decisiones y mostraban un panorama general sobre el cumplimiento de objetivos, como en la optimización de este nivel educativo. En consecuencia, se buscó realizar un banco de reactivos y de materiales didácticos que pudieran ser ocupados por las distintas instituciones; su utilización y su incorporación fue beneficiada por el tronco común y los contenidos similares que se incluían en éste, por el hecho de ser compartido por la mayoría de escuelas. A su vez se puso énfasis en la formación y la actualización permanente del personal docente de acuerdo con su área de especialización.

Antecedentes curriculares

Algunas instituciones de educación media superior han realizado múltiples reformas curriculares. Si bien éstas anteceden a la RIEMS, este apartado se centrará en sólo algunas instituciones de carácter local y nacional, tal es el caso de los bachilleratos de la UNAM y el IPN, de la zona metropolitana de la ciudad de México, y en el ámbito nacional, los bachilleratos de la Dirección General de Bachillerato (DGB), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTEs) y el CONALEP.⁶¹

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos

En el año 2004, el bachillerato tecnológico de los CECyTEs reformó su currículo de tal manera que se redujera su índice de deserción y reprobación por medio de una nueva estructura curricular común basada en un modelo centrado en el

⁶¹ DOF. *Acuerdo 442.*, p. 17. 26 de septiembre de 2008.

aprendizaje, el cual se compone de tres componentes principales: la formación básica, la formación profesional y la formación propedéutica.

La formación básica representa el 40% de la carga horaria del currículo, en la que se enfatizan el idioma inglés, el uso de las tecnologías de la información, el desarrollo sustentable, la educación física y artística, ofreciendo a los estudiantes una formación integral. Por su parte, la educación profesional también utiliza el 40% de la carga curricular, organizada en cinco módulos que el estudiante podrá cursar a partir del segundo semestre. Estos módulos también son llamados salidas terminales debido a que dotan de habilidades específicas para el trabajo. Al finalizar cada uno de éstos, los estudiantes pueden obtener un certificado que demuestra la adquisición de dichas habilidades.⁶²

Las competencias que integran los cinco módulos están apegadas a las normas de competencia laboral del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER). La formación propedéutica está estructurada de tal manera que se den a los jóvenes los conocimientos y habilidades necesarios para la educación superior; esta formación sólo ocupa el 20% restante de todo el currículo.

Bachillerato general de la DGB

Por su parte, el bachillerato general de la DGB, en el ciclo 2003-2004 actualiza sus contenidos y adopta un nuevo enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje. Su plan de estudios también se estructura en una formación básica, propedéutica y para la formación para el trabajo.

La formación básica se orienta a que todos los estudiantes adquieran un mínimo de conocimientos y habilidades en cada uno de sus planteles, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

⁶² *Ibidem.*, p. 18.

La parte propedéutica es transmitida de acuerdo con la división de las áreas del conocimiento: químico-biológica, físico-matemática, económico-administrativa y humanidades y ciencias sociales. En la sección destinada a la formación para el trabajo se cambiaron las asignaturas por módulos –que el estudiante puede cursar a partir del tercer semestre– con la opción de certificar las competencias desarrolladas en éstos. Asimismo, se incorpora el apoyo a los estudiantes por medio de tutorías individuales con carácter pedagógico y psicológico, con el objetivo de prevenir la deserción y la reprobación.

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

En el año 2003, el CONALEP se encontraba en una reestructuración de su currículo de manera que orientó su trabajo a una formación flexible, pertinente y de calidad, mantuvo el enfoque de competencias iniciado en 1999 e incorporó un programa de tutorías y de salidas laterales, con la posibilidad de certificar las habilidades obtenidas en las mismas. Las competencias que se adquieren en esta institución son descritas como competencias contextualizadas en las que se enfatiza que los conocimientos adquiridos por los estudiantes respondan al contexto social, histórico, económico y laboral que ayuden hacer significativo su aprendizaje.⁶³

Su currículo se compone por dos tipos de módulos: autocontenidos e integradores. Estos últimos se refieren a los conocimientos científicos y humanísticos de carácter básico y propedéutico, comunes a todas las carreras; éstos componen el 65% del currículo. Por lo que respecta a los autocontenidos⁶⁴ les corresponde el 35% restante, y se dividen en tres categorías:

- Transversales: son aquellos cursos comunes a carreras a fines y pueden cursarse en cualquier semestre.
- Específicos: se trata de cursos particulares a cada una de las carreras que se imparten en la institución.

⁶³ *Ibidem.*, p. 19.

⁶⁴ Diseñados con base en normas técnicas de competencias laboral institucionales elaboradas por el propio CONALEP.

- Optativos: estos tienen una orientación para la atención de necesidades de vinculación regionales que pueden conformarse como especialidades.⁶⁵

Bachilleratos pertenecientes a la UNAM

Por lo que respecta a los bachilleratos de la UNAM, presentaron una modificación en su currículo en el año 2006, en donde se define la base de conocimientos que deben compartir todos los estudiantes que cursen el bachillerato en dicha institución, además de replantear los contenidos de cada una de sus asignaturas con los avances más recientes de las distintas áreas de conocimientos, siempre y cuando sean pertinentes y puedan integrarse en experiencias de aprendizaje interdisciplinarias. También se pensó en el desarrollo de materiales didácticos destacando de éstos una colección de libros de texto. Aunado a lo anterior, la UNAM desarrolló un sistema de bachillerato a distancia con base en competencias, en el que destacan sus asignaturas multidisciplinarias.

Bachillerato del IPN

En ese mismo año, el IPN finalizó la reforma de su bachillerato tecnológico, cobijado en el nuevo modelo educativo que adoptó esta institución. Dicho modelo enfatiza una educación centrada en el aprendizaje en la que cada estudiante puede diseñar y cursar su propia trayectoria educativa. Esta característica muestra la flexibilidad de sus planes programas de estudio y la facilidad con que los estudiantes pueden transitar entre sus diferentes unidades académicas.

Su estructura curricular se compone con la formación institucional, propedéutica y profesional, de las cuales la primera cuenta con un mayor peso en el currículo debido a que se refiere a los conocimientos y habilidades que deben compartir todos los estudiantes que cursan el bachillerato en el Instituto. También se implementaron el “Proyecto Aula y el Programa Institucional de Tutorías”. El primero apunta a la aplicación de la didáctica en busca de la consolidación de la formación integral que deben obtener los estudiantes, con una fuerte orientación

⁶⁵ *Ibidem.*, p. 19.

por el aprendizaje autónomo y colaborativo. Por su parte, el programa de tutorías se centra en el acompañamiento del estudiante a lo largo de su formación. Por último, el Instituto instauró el “Programa de aseguramiento de la calidad”, con la finalidad de que organismos externos evalúen y acrediten sus programas educativos.⁶⁶

Las anteriores reformas dan cuenta de un trabajo aislado que tenía como finalidad reflexionar sobre la formación que estaban recibiendo los estudiantes en esas instituciones y la incorporación o la continuación de un modelo educativo determinado. Estos ejemplos concuerdan en algunos puntos en común que son propuestos en la RIEMS, como se verá con mayor profundidad en los siguientes apartados:

- Estructuración curricular entre instituciones multiplanteles que permita que todos sus estudiantes cuenten con una base común de conocimientos y habilidades que hayan definido como indispensables.
- Tutoría.
- Flexibilización de los currículos.
- La adopción de un modelo de educativo.

3.2 Reforma Integral de la Educación Media Superior

El establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, es una propuesta que impulsa la Secretaría de Educación Media Superior para “la modernización de la EMS, con el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”⁶⁷, debido a la carencia de criterios de orden, articulación y sistematicidad que presenta el bachillerato.

⁶⁶ *Ibidem.*, p. 21.

⁶⁷ Esto responde al Objetivo 1 planteado en el Programa Sectorial de la Educación 2007-2012. DOF. *Acuerdo 442.*, p. 2. 26 de septiembre de 2008.

La RIEMS derivó de los señalamientos plasmados en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el que resalta del Eje 3 “*Igualdad de oportunidades*”, el Objetivo 9 “*Elevar la calidad educativa*”, así como la Estrategia 9.3, en la que se sustenta la necesidad impostergable de realizar una renovación profunda del SEN. Por lo que respecta a la EMS, enfatiza la importancia de que los jóvenes adquieran “un mínimo de capacidades requeridas, que les permita transitar de una modalidad a otra”.⁶⁸

A su vez, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el numeral 1.6 señala la necesidad de alcanzar acuerdos indispensables entre los distintos subsistemas⁶⁹ e instituciones de educación superior que impartan la EMS, con la finalidad de construir el SNB en un marco de respeto a la diversidad, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, al mismo tiempo que se instaure el libre tránsito entre subsistemas y una certificación nacional.⁷⁰

Para la creación del SNB por medio de la RIEMS, la SEP consideró indispensable invitar a las autoridades educativas, a instituciones representadas por la ANUIES y a especialistas en temas educativos, para aportar experiencias y propuestas para “la construcción de la identidad del bachillerato e implantar un eje articular que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad”.⁷¹

Los lineamientos de esta propuesta, refiere el Acuerdo 442, se basaron en las características de la oferta de EMS vigente en el año 2008 –la cual no ha tenido modificaciones considerables, más que el crecimiento cuantitativo de escuelas, docentes y alumnos como se describió en el capítulo 2–, el tipo de población a la

⁶⁸ DOF. *Op. cit.*, p. 2.

⁶⁹ Es preciso señalar que en el capítulo 2 se mencionó en todo momento el término modalidad, haciendo alusión al Bachillerato general, tecnológico o a la educación profesional técnico. Sin embargo, en la legislación de este nivel educativo, éstos son mencionados como subsistemas y se entiende a las modalidades como la manera en la que se imparten la EMS. Por lo cual, –dado el contenido de este capítulo– se utilizará subsistemas refiriéndose al tipo de educación que se imparte en este nivel y modalidades referentes a cómo se imparte ésta, es decir, escolarizada, no escolarizada y mixta.

⁷⁰ Cf. DOF. *Op. cit.*, p. 1.

⁷¹ *Ídem*.

que atiende y los cambios educativos que se han realizado en los sistemas educativos tanto en el ámbito nacional como internacional.

El SNB tiene como finalidades “el fortalecimiento de la identidad de la EMS en el mediano plazo y la identificación clara de los objetivos formativos compartidos en todas las modalidades y subsistemas de la EMS, de tal manera que se ofrezcan opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos de aprendizaje, acompañados de mecanismos de evaluación que contribuyan a lograr calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencia los beneficios de la diversidad característicos de nuestro país”.⁷²

Para cumplir con esas finalidades, la RIEMS se estructura en cuatro ejes:

- 1) Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
- 2) Definición y regulación de las modalidades de oferta.
- 3) Mecanismos de gestión.
- 4) Certificación complementaria del SNB.

Estos ejes se encuentran descritos y apoyados de manera más precisa en los siguientes Acuerdos secretariales que coadyuvan a la implementación de la RIEMS en su totalidad:

- a) El Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.
- b) El Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.
- c) El Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades.
- d) El Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten EMS en la modalidad escolarizada.

⁷² *Ibidem.*, p. 26.

- e) El Acuerdo 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo media superior.
- f) El Acuerdo 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato.
- g) El Acuerdo 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato.
- h) El Acuerdo 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General.
- i) El Acuerdo 488 por el que se modifican diversos números de los Acuerdos 442, 444 y 447.

3.2.1 Marco Curricular Común con base en competencias

El Acuerdo 442 apunta que “la solución más viable para contrarrestar el problema de la expansión y la gran diversidad que prevalece entre las instituciones de la EMS, fue el establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) en el que se estipulara cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que todo egresado de nivel bachillerato debe poseer al finalizar sus estudios. Éste tiene el objetivo de ayudar a definir el perfil básico del egresado”⁷³.

Lo anterior abre la posibilidad de que las instituciones dirijan su trabajo para alcanzar tales fines y construir la identidad de la EMS, sin perder de vista sus características propias (filosofía institucional), que pueden aportar a la formación de los estudiantes.

⁷³ *Ibidem.*, p.30.

El MMC está compuesto por tres desempeños terminales que buscan articular los distintos currículos de todas las modalidades educativas de la EMS, agrupados en tres conjuntos de competencias:⁷⁴

- Competencias genéricas.
- Competencias disciplinares.
- Competencias profesionales.

Competencias genéricas

Las competencias generales, son aquellas que todos los bachilleres deben ser capaces de desempeñar, las cuales les permitirán comprender el mundo e influir en él; los habilitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas y desarrollar relaciones armónicas con quienes los rodean y participar eficientemente en su vida social, profesional y política.⁷⁵ Estas competencias también son consideradas como clave, transversales y transferibles.

Se les denomina clave, debido a que pueden ser aplicables a diversos contextos que enfrenta el estudiante, ya sean personales, sociales, académicos o laborales. Son transversales por el hecho de que cuentan con una relación intrínseca con todas las disciplinas académicas, así como en actividades extracurriculares y procesos de apoyo a los estudiantes. Son transferibles porque sientan las bases para la adquisición de otras competencias.

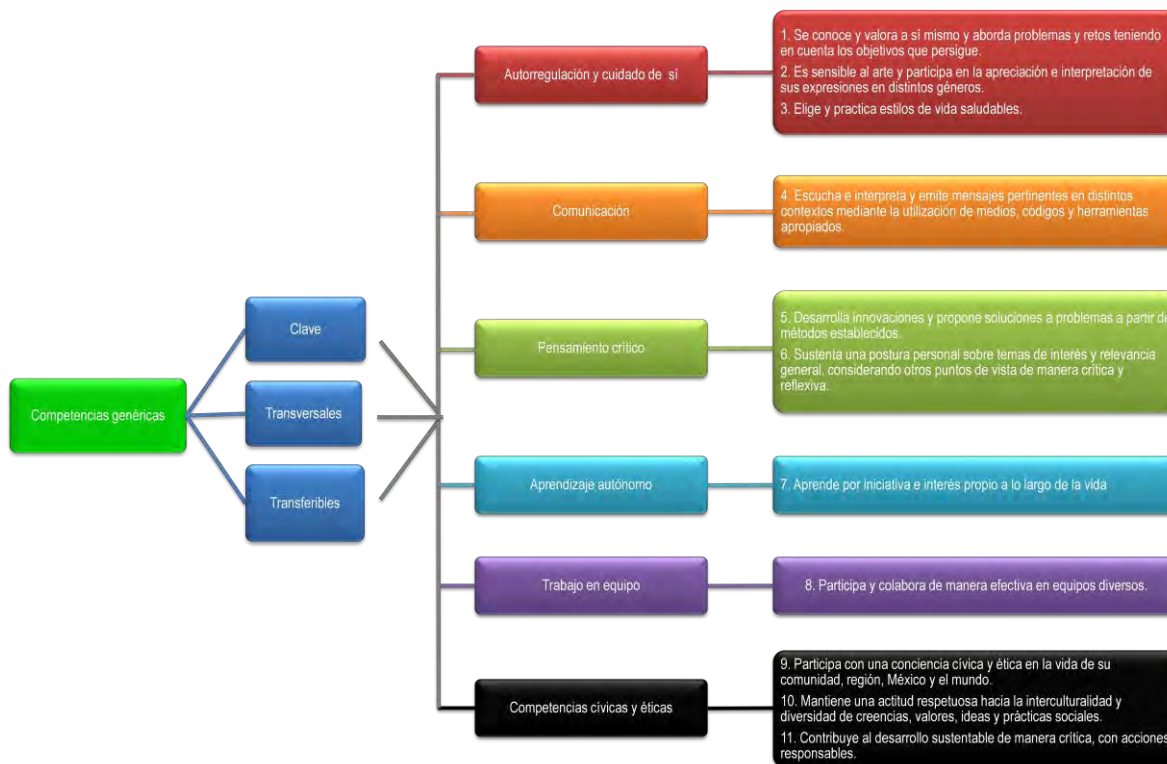
Son 11 competencias generales las que buscarán dar identidad de la EMS, que a su vez se encuentran conformadas por atributos que las ayudarán a su desarrollo

⁷⁴ Las definiciones de competencias de la RIEMS toman como referencia los antecedentes internacionales como lo son la “Declaración de Bolonia” de 1999 para la construcción del “Espacio Europeo de la Enseñanza Superior” (EEES) que determinó qué tipo de competencias (genéricas o transversales y específicas) se tienen que desarrollar de igual manera en las carreras universitarias para el tránsito institucional de los estudiantes tomando en cuenta la filosofía institucional de cada una de éstas. Las competencias son definidas en el proyecto *Tunning* que ayuda a la concreción del trabajo iniciado en Bolonia. Sin embargo, dos años antes, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realiza el programa “Definición y Selección de Competencias Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo)” cuyo objetivo fue el comprender las destrezas y competencias claves para la vida profesional y social. Proyecto *tunning*. [en línea] http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf [Consulta: 06 de enero de 2013].

⁷⁵ DOF. *Op. cit.*, p. 34.

en los estudiantes. Estas competencias, se encuentran integradas en seis categorías o ejes transversales, como se podrá observar en la Figura 4.

Figura 4. Competencias genéricas del Marco Curricular Común



Fuente: Elaboración propia con información del Acuerdo 444.

Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares se refieren a los “procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones propias del mundo actual, que obligan a la movilización de ciertos conocimientos y procedimientos proporcionados por una o varias disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber.”⁷⁶

A su vez, las competencias disciplinares se dividen en dos niveles de complejidad: básicas y extendidas. Las competencias disciplinares básicas están compuestas por los conocimientos que todos los alumnos –independientemente de la

⁷⁶ *Ibidem.*, p. 36

modalidad o subsistema– tendrán que dominar. Las competencias extendidas, hacen énfasis en una mayor amplitud y profundidad de los conocimientos adquiridos en las básicas. Una competencia que muestra un alto grado de complejidad, puede componerse de competencias más sencillas.

Las competencias disciplinares básicas se encuentran organizadas en cuatro campos disciplinares, como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10. Campo disciplinar de las competencias disciplinares básicas	
Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física
	Química
	Biología
	Ecología
*Humanidades y Ciencias Sociales	Filosofía
	Ética
	Lógica
	Estética
	Derecho
	Historia
	Sociología
	Política
	Economía
	Administración
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita
	Literatura
	Lengua extranjera
	Informática

*Las Humanidades y las Ciencias Sociales son dos campos distintos, caracterizados por los correspondientes objetos y métodos de investigación, generados en su devenir, sin menoscabo de las relaciones entre alguno de éstos. Fuente: DOF. *Acuerdo 488*, p.11. 23 de junio de 2009.

Para el campo de las matemáticas, se señala que éstas deben propiciar el desarrollo de la creatividad y del pensamiento lógico y crítico de los estudiantes, para estructurar mejor sus ideas, razonamientos y argumentos, buscando siempre resolver los problemas a través del razonamiento matemático. Este campo disciplinar además está conformado con ocho competencias disciplinares básicas.

Las ciencias experimentales tratan de que los estudiantes conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de dichas ciencias para la resolución de problemas cotidianos y para la comprensión racional de su entorno. La formación en estas ciencias comprende el desarrollo de 14 competencias.

Las humanidades y ciencias sociales trabajan para formar ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio, dentro de una perspectiva plural y democrática; un vez logrado lo anterior, los estudiantes podrán interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que realizan una valoración de las prácticas distintas a las suyas, con una actitud responsable hacia los demás. Este campo disciplinar impulsa 10 competencias.

Por último, el campo de la comunicación tiene como finalidad desarrollar la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos mediante el uso de distintos medios e instrumentos. Ya que desarrollaron esta capacidad, los estudiantes podrán leer críticamente, comunicar y argumentar ideas de manera efectiva. Para cumplir con lo anterior, es necesario desarrollar 12 competencias estipuladas para este campo.

Las competencias disciplinares extendidas se definirán al interior de cada subsistema de acuerdo con sus propios objetivos,⁷⁷ por lo que no serán compartidas por todos los bachilleratos, deberán responder a la filosofía institucional, su contexto, intereses y necesidades de los estudiantes de cada subsistema y modalidad.⁷⁸

⁷⁷ En el artículo 9 de Acuerdo 444 se señalan algunos aspectos a considerar para su elaboración y determinación en dos puntos: lo referente al contenido y a la forma. Por la parte del contenido, se establece que éstas –al igual que las básicas– deben construirse en las distintas disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y deben ser una continuidad de los conocimientos que adquirieron en las competencias anteriores, pero enfatizando una profundización en los mismos. En cuanto a la forma, la estructura de las competencias debe cumplir con las siguientes características: a) uno o dos verbos de acción conjugados en tercera persona; b) claridad en el contenido y en la acción; c) se indica el contexto o la situación en la que se aplicará; d) deberán describir una capacidad de manera precisa.

⁷⁸ El Acuerdo 486 establece las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general para las instituciones dependientes de la SEP y de sus órganos desconcentrados. Las competencias que dicta esta legislación retoma los campos disciplinares anteriores: matemáticas, ciencias experimentales, comunicación y ciencias sociales y que fungen como referente para otros subsistemas de la EMS.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales apuntan sobre un campo del quehacer laboral y utilizan la definición del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) que las describe como las capacidades productivas de un individuo, que se definen y miden en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.⁷⁹

Estas competencias también se dividen por su complejidad en básicas y extendidas. Las primeras se caracterizan por brindar una formación elemental para el trabajo, mientras que las segundas preparan a los jóvenes para la obtención de una certificación de nivel técnico.

Dentro de los planes de estudio, las competencias profesionales deben ser un módulo específico en el cual los estudiantes no estén obligados a cursar completamente una especialidad o concluir los estudios en la institución donde la iniciaron, sino que puedan cursar distintas asignaturas en las instituciones que les brinden las competencias profesionales que sean de su interés y necesidad.

Las competencias profesionales podrán ser evaluadas únicamente si el sujeto desempeña la función que éstas describen, estipulan o refleje su grado de desarrollo. Una vez que demostraron su adquisición y puesta en práctica es necesario que los resultados se vean plasmados en certificados y títulos emitidos por las mismas instituciones educativas.

Recapitulando, en la Tabla 11 se señalan cuáles competencias deben ser compartidas por todas las instituciones, independientemente de su subsistema y modalidad, a la vez que se señalan las que quedarán a consideración de las escuelas de acuerdo con su filosofía institucional, contexto o fines particulares.

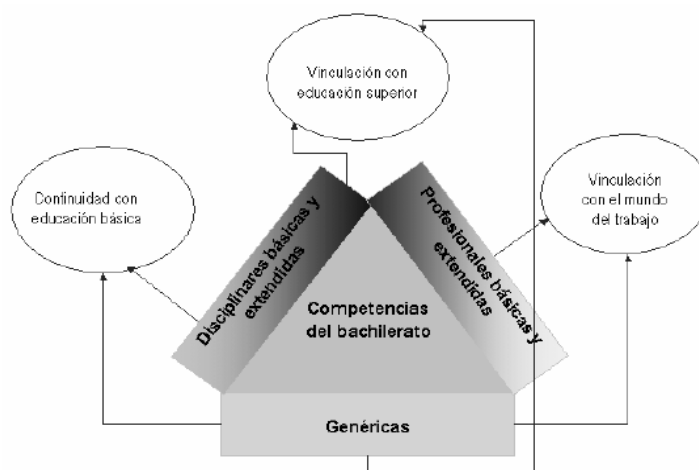
⁷⁹ DOF. *Op. cit.*, p. 38.

Tabla 11. Competencias del MCC y su descripción		
Competencias		
Descripción		
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Tendrán que ser desarrolladas por todas las instituciones, independientemente de su subsistema o modalidad.
Disciplinares	Básicas	Al igual que las genéricas, son comunes a todos los egresados de la EMS.
	Extendidas	No son compartidas por todos los egresados, dependerá del subsistema en la que cursen. Tienen un carácter propedéutico.
Profesionales	Básicas	No son compartidas por todos los egresados, son impartidas principalmente por aquellas que brindan una formación para el trabajo.
	Extendidas.	Al igual que las básicas, no son compartidas por todos los egresados, son impartidas principalmente por aquellas que brindan una formación para el trabajo con una profundización para el ejercicio laboral de una profesión técnica.

Fuente: Elaboración propia con información del Acuerdo 442.

De acuerdo con las características y al papel que juegan dentro del MCC, se considera que las competencias genéricas y disciplinares básicas representan la continuidad y el vínculo con la educación básica y la educación superior debido a que buscan preparar a los jóvenes para enfrentar su vida social e individual; por su parte, las disciplinares extendidas tienen un papel propedéutico ya que brindan una profundización de los conocimientos sobre algunas áreas del saber; por último, las profesionales habilitan para ingresar al campo laboral. (Figura 5)

Figura 5. Marco Curricular Común



Fuente: DOF. Acuerdo 442, p. 41.

3.2.2 Definición y regulación de modalidades de oferta

El segundo eje de la RIEMS es la definición y regulación de las modalidades de oferta. Este lineamiento tiene como objetivo determinar los elementos que deben considerarse para conceptualizar y definir las distintas opciones que imparten la EMS,⁸⁰ tomando en cuenta las tres modalidades reconocidas por la Ley General de Educación (LGE) que son: la escolarizada, no escolarizada y la mixta.

Para la definición de las opciones educativas que imparten los estudios de bachillerato, es necesario considerar los nueve elementos que contempla el Acuerdo 445, los cuales son:⁸¹

- I. Papel del estudiante
- II. Trayectoria escolar
- III. Mediación docente
- IV. Mediación digital
- V. Espacio
- VI. Tiempo
- VII. Instancia que evalúa
- VIII. Requisitos para la certificación
- IX. Instancia que certifica

Con base en los elementos anteriores, y tomando en cuenta las modalidades fijadas en la LGE, la RIEMS definen siete opciones educativas: presencial, intensiva, virtual, certificación por evaluaciones parciales, certificaciones por examen, mixta y auto planeada. (Figura 6)

⁸⁰ DOF. *Acuerdo 445*, p. 2. 21 de octubre de 2008.

⁸¹ La descripción de estos elementos se pueden encontrar en el Anexo 3.

Figura 6. Opciones educativas de acuerdo con las modalidades de la LGE



Fuente: Elaboración propia con información del Acuerdo 445.

* En el Acuerdo 445 no se considera la certificación por examen dentro de la modalidad no escolarizada, sin embargo dadas sus características se incluye en ésta.

La educación presencial se define por el hecho de que los estudiantes realizan el 80% de sus actividades de aprendizaje bajo la supervisión docente, siguiendo una trayectoria fija, en un tiempo y lugar determinado de manera grupal.

La educación intensiva se caracteriza porque el 85% de las actividades grupales de aprendizaje se llevan a cabo bajo la mediación de un docente en un espacio y horario de estudio fijo; se guían por una trayectoria curricular preestablecida y compactada. Tanto la educación presencial como la intensiva, pertenecen a la modalidad escolarizada.

La certificación por evaluaciones parciales determina que los estudiantes desarrollen sus estudios de forma independiente con la libertad de seleccionar su trayectoria curricular, así como sus fechas, horarios y el lugar para realizarlos; tienen la opción de contar con una mediación docente alternativa que les brinde orientación u asesoría para la acreditación de cada uno de los programas establecidos en el plan de estudios.

La certificación por examen toma como base los conocimientos que los estudiantes hayan adquirido de forma autodidacta o a través de la experiencia laboral. Tienen la oportunidad de que la mediación docente les brinde asesorías sobre contenidos o asignaturas particulares. En esta opción se tiene que aprobar satisfactoriamente la evaluación que aplica la instancia evaluadora determinada por la SEP, así como cumplir con los requisitos establecidos en el Acuerdo 286 para la obtención de su certificado.

En correspondencia con el Acuerdo 445, en la educación virtual (sic), los estudiantes desarrollan sus actividades de aprendizaje en lugares y horarios diversos. Sólo el 20% de éstas se hacen bajo la guía de un docente; siguen una trayectoria curricular y calendario fijos, pero con un horario flexible. La mediación docente es de carácter obligatoria y se realiza por medio de las TIC; por tal motivo, la mediación digital es imprescindible. Tanto la educación virtual, como la certificación por evaluaciones parciales y la certificación por examen integran la modalidad no escolarizada.

La educación mixta determina que los jóvenes tendrán que realizar el 40% de sus actividades de aprendizaje bajo la conducción docente dentro de una institución, y el resto de manera independiente en espacios y tiempos determinados por ellos.

En la educación auto planeada, los estudiantes llevan a cabo sólo el 30% las actividades de aprendizaje dentro del plantel y bajo la conducción docente, el resto lo pueden realizar de manera independiente en fechas y horarios flexibles de acuerdo con sus posibilidades. Estas dos últimas opciones conforman la modalidad mixta de la EMS.

Definir las opciones educativas que imparten la EMS ayuda a mantener un control sobre las instituciones de nueva creación, así como a puntualizar los lineamientos para la regulación de las ya existentes. La RIEMS supone que una vez instaurados los criterios de cada una de las opciones podrán alcanzar los desempeños terminales plasmados en el MCC que se analizó en el apartado anterior.

3.2.3 Mecanismos de gestión

El tercer eje que estipula la RIEMS, es el de los mecanismos de gestión, que ayudarán y guiarán a una implementación exitosa del MCC entre los distintos subsistemas y modalidades. Estos mecanismos estipulan seis líneas que las instituciones deben adoptar para el fortalecimiento del desempeño académico de los estudiantes y de su calidad, las cuales son:

1. Orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos.
2. Formación y actualización de la planta docente.
3. Instalaciones y equipamiento.
4. Profesionalización de la gestión.
5. Evaluación integral.
6. Mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.

Orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos

Los estudiantes que cursan la EMS demandan la atención de cuatro principales necesidades:

- Orientación educativa a los estudiantes de nuevo ingreso para su adaptación al nuevo nivel y cursos remediales que se requieran.
- Tutoría individual y grupal de acuerdo con su aprendizaje y su trabajo académico.
- Apoyo psicopedagógico, tanto de manera individual como grupal, para la atención de las problemáticas particulares que se lleguen a presentar.
- Orientación vocacional que brinde la información necesaria que requieran los estudiantes para la selección de una opción profesional o laboral.

Estas necesidades deberán ser cubiertas por programas de orientación y tutorías en cada institución, que respondan a los intereses de los estudiantes en cuanto al contexto social y cultural donde se desarrolle el proceso educativo.

Formación y actualización de la planta docente

Para poder desarrollar las competencias fijadas en el MCC, es necesario que los docentes de este nivel educativo cuenten con las herramientas necesarias para adecuar el currículo formal al contexto, así como a las características de la población estudiantil. Por tal motivo, la RIEMS ha fijado ocho competencias para los docentes de la modalidad escolarizada y tres competencias adicionales para los que se encuentran en las modalidades no escolarizada y mixta, como se muestra en la Figura 7:

Figura 7. Competencias docentes de acuerdo con la modalidad educativa

Escolarizada	No escolarizada y Mixta
<ul style="list-style-type: none">• Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.• Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.• Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.• Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.• Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.• Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo.• Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.• Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	<ul style="list-style-type: none">• Además de las 8 anteriores:• Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.• Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.• Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con información del Acuerdo 447.

Estas competencias definen el Perfil Docente del SNB y establecen las cualidades individuales, de carácter ético, profesional y social de su acción educativa.⁸² Lo anterior obliga a las instituciones a realizar gradualmente las modificaciones necesarias tanto de formación como de actualización docente.

⁸² DOF. Acuerdo 447., p.2. 29 de octubre de 2008.

Además, esta reforma tiene como propósito fomentar una cultura académica dentro de las instituciones de la EMS en la que se realice un trabajo colegiado para contribuir a la formación de otros docentes por medio de ambientes que faciliten el intercambio de métodos, resultados y experiencias que coadyuven tanto a su mejora continua, como a la de los estudiantes y de la institución.

Instalaciones y equipamiento

La RIEMS fomenta el fortalecimiento de insumos didácticos esenciales, es decir, las instituciones deben contar con bibliotecas, equipos para aprender y utilizar las TIC para fines educativos, laboratorios y talleres suficientemente equipados.⁸³ Estos insumos deben responder a las necesidades del subsistema y modalidades que se impartan.

Profesionalización de la gestión

En este cuarto eje, la profesionalización de la gestión, se describe el papel que tiene el director, como otro actor clave para el proceso de implementación de la RIEMS, para realizar las adecuaciones necesarias en su plantel con la finalidad de alcanzar los desempeños terminales que fija el MCC. Por este motivo, esta reforma estipula seis competencias que conforman el perfil del director de EMS:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del SNB.
3. Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
4. Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
5. Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.

⁸³ DOF. Acuerdo 442., p. 55. 26 de septiembre de 2008

6. Establece vínculos entre la escuela y su entorno.

La importancia de desarrollar y contar con estas competencias dotará al director para dicho proceso, además que pondrá en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes para propiciar un ambiente escolar que coadyuve al aprendizaje de los estudiantes, así como para coordinar, asistir y motivar a los docentes en su trabajo, además de establecer un vínculo entre la escuela, la comunidad y la sociedad de manera adecuada. Lo anterior, con la finalidad de asegurar la calidad y la pertinencia de la formación de los estudiantes.⁸⁴

Evaluación integral

El quinto mecanismo, apunta sobre la importancia de obtener información y emitir juicios sobre todos los elementos que se encuentran en una institución, ya sean sus resultados, sus recursos, los procesos y hasta su personal, para poder darle seguimiento a los distintos aspectos que contempla la RIEMS. Por tal motivo, se han determinado siete formas de evaluación:

1. Evaluación del aprendizaje
2. Evaluación de los programas
3. Evaluación del apoyo a los estudiantes
4. Evaluación docente
5. Evaluación de las instalaciones y equipamiento
6. Evaluación de la gestión
7. Evaluación institucional

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes ayudará para planear y ejecutar acciones de apoyo –como se apuntó en el primer mecanismo de gestión– para que el estudiante desarrolle íntegramente las competencias marcadas y pueda enfrentar a las distintas situaciones que se llegan a presentar, tales como las académicas, personales, laborales, culturales, etcétera.

⁸⁴ DOF. *Acuerdo 449.*, p. 1. 2 diciembre de 2008.

La evaluación de los programas aborda la incorporación de las competencias descritas en el MCC en los planes de estudios. Su adopción puede implicar una modificación menor o de mayor importancia de acuerdo con el subsistema, modalidad u opción educativa.

La evaluación de las áreas de apoyo a los estudiantes, toma en cuenta las variables del contexto que puedan ser determinantes para el éxito o fracaso escolar, ya sean de carácter familiar, social, de aprovechamiento o del ambiente institucional, así como las características que presenta la población en edad de cursar el bachillerato.

La evaluación del docente se basa en lineamientos y metodologías a partir de criterios claros de referencia que ayuden para evidenciar el desempeño docente. Esta evaluación tiene el objetivo de fortalecer la autonomía de las instituciones, así como de las estructuras colegiadas para los procesos de evaluación del personal.

La importancia de la evaluación de las instalaciones y el equipamiento se justifica porque influyen sobre la calidad tanto del desempeño docente como del aprovechamiento estudiantil, por lo que es necesario observar las debilidades o necesidades que las instituciones presentan en laboratorios, bibliotecas, TIC, entre otros recursos.

La evaluación de la gestión se realiza con base en reglas homogéneas en todas las instituciones de EMS, e incluye también el liderazgo de los directores.

La evaluación institucional permite elaborar planes de mejora continua en los que se involucre toda la comunidad educativa y sobre todo se diseñen estrategias o acciones para los siete tipos de evaluación ya descritos, con el objetivo de fortalecer la calidad de su institución y de la EMS.⁸⁵

Como se puede observar, la evaluación integral engloba a cada uno de los lineamientos que conforman los cuatro ejes de la RIEMS, por lo que su papel en la

⁸⁵ DOF. *Acuerdo 442*, p. 57. 26 de septiembre de 2008

consolidación del SNB es de suma importancia, ya que ayudará a verificar si los objetivos que apuntan cada uno de los ejes se está cumpliendo cabalmente o bien se tendrá que planear y ejecutar las acciones necesarias.

Mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas

El último mecanismo de gestión apunta al tránsito entre subsistemas y escuelas. Éste se llevará a cabo una vez que las instituciones hayan podido instaurar las competencias que marca el primer eje de la RIEMS y los estudiantes cumplan con los desempeños terminales fijados; lo anterior ayudará a que se lleven a cabo equivalencias globales de semestres o años escolares entre instituciones –sin importar su modalidad y subsistema– y que el libre tránsito de los estudiantes lo condicione la falta de disponibilidad de espacios de las escuelas y no los obstáculos administrativos.

3.2.4 Certificación complementaria del SNB

La certificación complementaria, ayudará para demostrar una cohesión total de los puntos establecidos en la RIEMS. Al término de los estudios, los alumnos podrán obtener una certificación nacional, adicional a la que dan las instituciones, que muestra que –independientemente de la institución, subsistema o modalidad– se han adquirido las competencias que se contemplan el MCC; al igual que el reconocimiento de la modalidad y subsistema de la escuela donde cursaron.

3.3 ¿Qué elementos novedosos introduce la RIEMS?

La EMS ha estado en constante evolución para responder a las necesidades educativas y sociales que se demandan a este nivel educativo; desde su creación con la ENP que fungía como modelo curricular para otras instituciones, hasta la enorme dispersión de la oferta educativa, derivada de la integración de otros tipos

de formación como la educación técnica y la creación de la educación a distancia y abierta para la atención de poblaciones específicas, entre otros.

Es necesario recordar que algunos lineamientos que propone la RIEMS para atender las diversas problemáticas que atañen a la EMS no son novedosos, ya que han sido objeto de análisis en diversos espacios de diálogo, como se describirá a continuación.

Como ya se mencionó en el capítulo histórico, la diversidad curricular existente a principios de los años ochenta, orilló a que instituciones y autoridades educativas definieran la finalidad de la EMS en el Congreso Nacional de Cocoyoc, Morelos. Dentro del objetivo de este nivel, destaca la importancia de que los jóvenes realizaran su primera síntesis personal, para dotarlo de las herramientas necesarias para posibilitar su acceso a la educación superior o si lo deseaban al mercado laboral, además de adoptar una serie de valores propios para una participación crítica en la sociedad.

Para lograr lo anterior, se acordó un tronco común obligatorio para todas las instituciones, buscando obtener un mismo perfil de egreso. En comparación, la RIEMS no fija de manera forzosa cursos o contenidos que se deberán impartir en las escuelas, sino que puntualiza las metas que se deben alcanzar, independientemente de la organización curricular, subsistema o modalidad que tengan las instituciones.

La opción que da esta reforma es que permite que las instituciones decidan modificar o no su currículo para llegar a esas metas, además de que pueden agregar las asignaturas o contenidos particulares de su identidad institucional. De instaurarse correctamente, ayudaría a mantener una diversidad en la oferta educativa para responder a los distintos intereses vocacionales de los estudiantes y una formación general, sin presentar signos de desigualdad formativa en los jóvenes.

La posibilidad de que los estudiantes puedan transitar de una escuela a otra sin importar su subsistema o modalidad, fue abordada por primera vez en el Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de 1922 y retomado en el Congreso de Cocoyoc, esta opción será posible una vez que esté operando adecuadamente el SNB y que todas las instituciones participen en él. A su vez también la evaluación del aprendizaje, del docente, curricular y diagnóstica fueron parte de las conclusiones que se alcanzaron en Morelos, aunque se puede inferir que los resultados no fueron alentadores dado el panorama actual que se vive en el nivel bachillerato.

Además, algunas instituciones claves en este nivel educativo habían realizado reformas curriculares en las que habían fijado un mínimo de conocimientos que deberían de obtener para su ingreso, la adopción del modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje y la tutoría, que en algunos casos está incorporada al currículo.

En síntesis, los lineamientos que marca la RIEMS han estado presentes a lo largo de los años como se evidencia ya sea en congresos o en algunas instituciones para su desarrollo y el aumento de la calidad educativa de este nivel educativo, por lo que sus propuestas no son del todo novedosas.

3.4 La necesidad de la evaluación de un sistema: Sistema Nacional de Bachillerato

Después de un largo periodo de tiempo, la EMS vuelve a ser centro de atención gracias a la implementación del SNB y de su obligatoriedad. La RIEMS, puede ser considerada un acierto en el sentido de que después de algunos años este nivel educativo es del interés de dos grupos particulares: el primero conformado por las autoridades educativas cuya preocupación es brindar orden y coherencia en este nivel educativo, construir una identidad, en un contexto de heterogeneidad curricular y responder en el plano nacional e internacional al modelo basado en

competencias adoptado en el nivel básico; el segundo grupo lo integran los investigadores y académicos que hasta esa fecha, no habían fijado su atención en el bachillerato para la producción de conocimiento en comparación con los otros dos niveles que lo rodean.

El establecimiento del SNB se lleva a cabo en medio de problemáticas importantes relacionadas con la diversidad geográfica y curricular, la cobertura, deserción, eficiencia terminal y los resultados educativos que están obteniendo los jóvenes.

Al hablar de un sistema, se debe entender como “un conjunto de unidades o elementos en interacción para alcanzar un objetivo o finalidad”,⁸⁶ dicho objetivo no podría ser cumplido si las unidades trabajaran de manera aislada. En el caso particular de la EMS, este sistema busca la integración total de la diversidad de su oferta educativa para el fortalecimiento de la identidad del bachillerato y sobre todo para elevar su calidad educativa.

Cualquier acción en cualquiera de los componentes del sistema puede producir cambios en los otros y en el funcionamiento en su conjunto. Además, un sistema puede ser parte de otro sistema, por lo que también puede verse afectado por el anterior principio. Por ejemplo, el SEN, está conformado por tres subsistemas: el básico, medio superior y superior. Cada uno de estos subsistemas conforman un sistema que realiza un proceso en específico para la educación de las personas y por lo tanto la adquisición de un modelo por competencias en el primero provocó una reacción para los demás.

Es por esto que el SNB, busca la articulación de sus subsistemas, opciones educativas e instituciones para que en su conjunto desarrollen una serie de competencias mínimas para que los jóvenes puedan enfrentar los distintos aspectos de su vida. Esta articulación, que determinará una identidad de la EMS, será fruto del trabajo coordinado de las instituciones, sin embargo el proceso de

⁸⁶ Chiavenato, Idalberto. *Introducción a la Teoría General de la Administración.*, p. 412.

ingreso al SNB contempla aspectos aislados que deberán de cumplir, sin una interacción constante con sus similares.

De esta manera, se muestra que los lineamientos de ingreso que determina el SNB corresponden tanto a las características de un sistema abierto en algunos aspectos, como a los de un sistema cerrado en otros casos. El hecho de que algunas competencias no son compartidas por todos los subsistemas y modalidades da la opción de que las instituciones incorporen contenidos y habilidades según su filosofía institucional o su contexto lo demande (sistema abierto); sin embargo el establecer una homologación de un perfil de estudiante, director y docente alude a la vez a un sistema cerrado.

De acuerdo con Stufflebeam, los sistemas están conformados por cuatro elementos: contexto, entrada (*input*), proceso y producto (Modelo CIPP).⁸⁷

La *evaluación de contexto* de un sistema tiene la finalidad de “examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades (de los estudiantes) que deben, supuestamente, satisfacer.”⁸⁸ Esta detección se puede realizar por medio de entrevistas a los “clientes” para conocer las virtudes, defectos y problemas que presenta una institución o el sistema en general para el cumplimiento de sus metas. Los resultados obtenidos darán la pauta para desarrollar programas en un área que requiera un cambio o mayor progreso.

Es por esto que el SNB, debe tener conocimiento del „estado” educativo en el que ingresan los estudiantes al bachillerato y ver cuáles son las necesidades reales que demandan para enfrentar su vida académica, laboral y personal. Si bien Stufflebeam puntualiza sobre entrevistas a los “futuros clientes”, también se debe recurrir a otros informantes, como lo son: las universidades, los empleadores, padres de familia, personas que hayan abandonado sus estudios, egresados, etc.,

⁸⁷ Este modelo postula tres objetivos evaluativos de los: 1) servir de guía para la toma de decisiones, 2) proporcionar datos y 3) promover la comprensión de los fenómenos implicados. Estos propósitos presentan la evaluación no como una prueba, sino como un proceso para identificar, obtener y proporcionar información sobre los distintos aspectos del sistema para su perfeccionamiento. Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony. *Evaluación sistemática*. p. 183.

⁸⁸ Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony. Op. cit., p. 197.

para conocer cuáles son las habilidades, actitudes y conocimientos que está requiriendo el mundo fuera de las aulas.

Por su parte, la *evaluación de entrada* ayuda a “prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios, [...] identificando y examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables [...] que puedan determinar su éxito, fracaso o eficacia”. Es esta evaluación la que orienta a las instituciones a desarrollar programas que resuelvan sus problemáticas para que cubran con las necesidades de los estudiantes, asumiendo que los costos de los programas serán proporcionales a los beneficios obtenidos.

Para las autoridades educativas encargadas de gestionar el SNB resultará imprescindible realizar una autoevaluación de la diversidad curricular, geográfica y de infraestructura que se presenta en el país, para observar si con estos insumos podrán responder a lo estipulado por el SNB, o bien evaluar la viabilidad y el desarrollo de programas necesarios para que aquellas instituciones, opciones educativas o subsistemas que presenten dificultades para cumplir con los objetivos previstos.

La *evaluación del proceso*, tiene como propósito “proporcionar continua información a los administrativos y al personal acerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen a buen ritmo, se desarrollan tan como se había planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente”.⁸⁹

La importancia de esta evaluación recae en el hecho de verificar si las acciones se están llevando a cabo como se habían planeado, además de recabar el punto de vista de las personas que las están desarrollando, así como de las que lo están recibiendo para, si se considera necesario, modificarlas tanto como sea necesario.

Derivado de que un sistema educativo tiene un amplio grado de complejidad por ser influenciado por una serie de variables no controlables como lo son los factores sociales, culturales, económicos, y los procesos entre sus actores que

⁸⁹ *Ibidem.*, p. 199.

influyen para que el “producto” (adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades previamente fijados en su currículo) responda a los requerimientos y necesidades de la sociedad, al igual que a los intereses particulares de los estudiantes, se debe poner especial énfasis en el proceso de transformación⁹⁰ de los estudiantes.

La transformación por la que atravesará un estudiante dentro del SNB no es pasiva, al contrario será una participación activa para determinar qué conocimientos son de su interés, potencializar algunas de sus habilidades, ser crítico sobre su proceso de aprendizaje, entre otras cosas. Además se debe recordar que los conocimientos formales no son los únicos elementos en la tarea educativa, sino que están acompañados por los conocimientos no formales adquiridos en las experiencias sociales, culturales y tecnológicas que los estudiantes viven día con día. Con justa razón, se puede señalar que la educación no puede ser entendida como un proceso rígido, ni mucho menos industrial, sino al contrario como flexible y perfectible a las necesidades y requerimientos sociales e individuales de los estudiantes.

Es importante realizar un acompañamiento durante la transformación que los estudiantes viven dentro de la experiencia educativa, para detectar posibles deficiencias o aciertos en el desarrollo de sus capacidades académicas, sociales e individuales. En este aspecto el SNB tiene contemplado siete principales evaluaciones que ayudarán al logro de sus competencias.

Por último, la *evaluación del producto* se utiliza para “valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa”.⁹¹ Ésta debe realizarse de manera continua en el desarrollo del programa hasta su final. La importancia de esta evaluación se centra en observar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades a

⁹⁰ Harvey, Lee y Kningh, T. realizan un trabajo para diferenciar entre la rendición de cuentas como indicador fundamental de la calidad en comparación la transformación de los estudiantes dentro del nivel universitario, que para él este debería ser el principal indicador que denotará la calidad de los procesos educativos. Harver, Lee y Knigt, Peter T. “*Transforming Higher Educación*”. London. Society for Research into Higher Education, 1996.

⁹¹ Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony. Op. cit., p. 201.

que está dirigido (*evaluación del contexto*) para determinar su éxito, además de conocer los efectos deseados y no deseados, los resultados positivos a su vez que los negativos para una futura modificación.

La realización de evaluaciones y acompañamientos durante la transformación de los estudiantes en el SNB cambia la postura rígida e industrial de sólo centrarse en el producto y observar si éste cumple con las metas fijadas al comienzo. Sin duda alguna, el “producto” es un indicador fundamental del éxito o fracaso de la experiencia educativa.

En resumen, este modelo ayuda a explicar la importancia de la planeación, seguimiento y evaluación de las acciones que se llevan a cabo dentro del sistema, para responder a las necesidades que presentan los estudiantes que ingresan al bachillerato y cumplir con los objetivos que se planteen previamente.

CAPÍTULO IV. AVANCES Y LIMITACIONES DE LA RIEMS

4.1 El SNB como política educativa

4.1.1 Conceptualización de política y política educativa

Para analizar adecuadamente al SNB como política educativa, es imprescindible hablar del carácter polisémico que tiene la palabra „política“ y de las diferentes connotaciones que se le pueden otorgar, ya sea por el contexto del discurso en el que se suscita, o bien por razones semánticas derivadas de las traducciones de términos que en otros idiomas tienen significados diferentes.

Subirats y Hogwook-Gunn⁹² identifican y categorizan una serie de significados que son utilizados y atribuidos comúnmente al término política, por ejemplo:

- Un campo de actividad gubernamental.
- Un propósito general a realizar.
- Una situación social deseada.
- Una propuesta de acción específica.
- El conjunto de objetivos y programas de acción del gobierno.
- El producto o resultado de una actividad gubernamental.

En este conjunto de significados coexisten interpretaciones que se refieren a conceptos y visiones y otras relacionadas con el logro de objetivos. Si bien en el idioma español se usa la palabra “política” para referirse a todo esto, en inglés existen términos que aluden a conceptos diferentes: *politics* y *policy*.

Sánchez-Saldaña hace una descripción puntual de las diferentes entre ambos términos y los conceptos que evocan; por una parte “*politic*”, “*la política*”, se refiere:

⁹² Citados en Aguilar, Luis F. *La hechura de las políticas.*, pp. 22-23.

a la naturaleza de los fines y objetivos, los valores que subyacen en el planteamiento, el contenido del discurso político y su papel en la producción activa de legitimidad, la dirección de Estado y los fundamentos de las grandes decisiones políticas.⁹³

Por su parte, “*policy*”, “las políticas”, se centran en la dimensión técnica, es decir, en “las propuestas de acción, las estrategias diseñadas con criterios de racionalidad formal para alcanzar objetivos”.⁹⁴ Por lo tanto, “toda política (*politic*) es una hipótesis que pretende lograr ciertos objetivos a través de la realización de acciones determinadas (*policy*).”

La política (*policy*) puede ser considerada como las acciones (permanentes o temporales) que se llevan a cabo en un área en particular del gobierno, ya sea de salud, educativa, laboral, social, encaminadas a resolver una situación o problema general, y cuyos resultados pueden ser demostrados de forma cuantitativa por los servidores públicos encargados de su planeación y ejecución.

La política y sus estrategias, concuerdan en cuatro características que orientan su significado:⁹⁵

- a) Institucional: la política es decidida y las estrategias son elaboradas por una autoridad o grupo competente, principalmente por el gobierno en turno.
- b) Decisoria: implica el análisis y discusiones de la política a realizar, para brindar una respuesta a la situación, problema, necesidad o población a la que vaya dirigida o bien, alcanzar ciertos objetivos planteados.
- c) Comportamental: se refiere al hecho de realizar o no acciones que mejoren la situación, problema o necesidad de una población a la cual sea dirigida; la política no sólo se queda en la toma de decisiones, sino que busca llegar a la acción. La inacción también

⁹³ Sánchez-Saldaña, Mariana. *Política de posgrado. Procesos, coaliciones y efectos de su aplicación en México.*, p. 43.

⁹⁴ Sánchez-Saldaña, Mariana. *Op. cit.*, p. 44.

⁹⁵ Aguilar, Luis F. *Op. cit.*, p. 23.

puede ser considerada una estrategia para enfrentar la cuestión que se presente.

- d) Causal: la política siempre busca tener un efecto en algo, ya sea para la resolución o la disminución de un problema por medio de las acciones que se llevan a cabo para esta finalidad.

Dadas las distintas acepciones y las características que se presentan en una política, se puede afirmar que, en general, es un curso de acción, es decir, es un trayecto previamente e intencionalmente planeado donde se seleccionan los lineamientos que la guiarán para llegar a los fines establecidos, por tal motivo Aguilar define a la política como: “una estrategia de acción colectiva, deliberadamente diseñada y calculada, en función de determinados objetivos. Implica y desata toda una serie de decisiones a adoptar y de acciones a efectuar por un número extenso de actores”.⁹⁶

En cada una de las etapas por las que atraviesa una política deben participar distintos actores: los poderes estatales, organismos internacionales, especialistas, organizaciones sociales, empresarios, sindicatos, sociedad civil y demás involucrados de alguna manera en el problema objeto de la política. Para realizar este curso de acción se deben considerar desde su diseño, los medios y recursos con los que se cuenta para alcanzar los objetivos, con apego a las normas establecidas que guiarán el trabajo, y la participación de las personas antes mencionadas en la toma de decisiones correspondientes.

Aguilar retoma distintas fases para la elaboración de una política, por ejemplo la detección de la problemática, el diseño de una acción colectiva intencionada, el curso de las decisiones y acciones realizadas por los que participan en la política, y los resultados reales que éstas produzcan. Sin embargo, Lindblom⁹⁷ señala que la elaboración de una política no puede centrarse en un proceso de sucesión de etapas o en un ciclo, sino que agrega que se deben considerar, para su diseño e

⁹⁶ *Ibidem.*, p. 26.

⁹⁷ Lindbloom, citado por Parson en Sánchez-Saldaña, Mariana. *Op. cit.*, p. 36.

implementación, la participación de los diversos actores que se ven involucrados en ésta, además de considerar el contexto donde se desarrollará y la sociedad a la que va dirigida.

Es preciso señalar que para hacer una política no existe una fórmula única que pueda aplicarse a todas las circunstancias y contextos por igual, independientemente del área de que se trate. Su eficacia dependerá de la manera de cómo se debata, se apruebe, se comunique o transfiera, se adapte y ejecute.⁹⁸

La política educativa es definida por Latapí,⁹⁹ como “el conjunto de acciones del Estado que tiene por objeto el sistema educativo”, agregando, “estas acciones incluyen desde su definición los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones”.

Una política educativa, apunta Latapí, está integrada por diversos planos, entre los que se encuentran: el filosófico e ideológico, social, organizativo-administrativo, pedagógico y la negociación de intereses.¹⁰⁰

En el plano filosófico, una política educativa parte de un proyecto social con base en la definición de conceptos básicos como: educación, hombre, desarrollo y sociedad; la afirmación de algunos valores humanos, respecto a la sociedad en la que se encuentran.

Una política educativa, en el plano social, es considerada como un diseño de ingeniería social, ya que establece las relaciones fundamentales entre los diversos procesos educativos y sociales sobre los que actúa. Aquí se determinan las consecuencias sociales benéficas que se esperan con las decisiones sobre el sistema educativo.

⁹⁸ Stein, Ernesto y Tommasi, Mariano. *Op. cit.*, p. 3.

⁹⁹ Latapí, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976.*, p. 45.

¹⁰⁰ *íbidem.*, pp. 46-47.

La parte organizativo-administrativa, se refiere al funcionamiento del sistema educativo, como parte de la administración pública y supone todos los elementos que hacen eficiente su organización.

En el plano pedagógico, una política educativa es un conjunto de características claramente deseables y prescritas del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluyen una definición de un concepto teórico de aprendizaje, así como las técnicas didácticas adecuadas a ese referente para la interacción educando-educador.

En el último plano, la política educativa se ve rodeada por la negociación de intereses, derivado a que se realiza en medio de un campo de presiones, demandas y apoyos de distintos grupos sociales por el hecho de que especifica criterios políticos para normar las decisiones.

En síntesis, una política lleva consigo una visión particular de la educación, de la sociedad y de las personas que la integran, así como una jerarquización de los principales problemas en los que debe aportar posibles soluciones marcadas en la estrategia que conlleva el cómo, cuándo y con qué recursos –tanto humanos como financieros– se contarán para su desarrollo, así como la descripción puntual de las acciones en un plan o programa nacional para el logro de los objetivos.

La política educativa tiene que responder, en un corto o largo plazo, a las metas fijadas por el Estado. Cabe señalar, que la propuesta de elaboración no sólo puede provenir de él, sino de los diversos actores que estén involucrados en el proceso educativo ya sean investigadores, padres de familia, alumnos, magisterio, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales, etc. que den cuenta clara de los problemas principales que se deben atender con las acciones por implementar, sin embargo en muchas ocasiones los trabajos de éstos no son tomados en cuenta.

4.1.2 Elementos para el análisis de las políticas educativas

Stein y Tommasi,¹⁰¹ plantean que el éxito de una política puede evaluarse por medio de seis elementos:

- Orientación al interés público
- Coordinación y coherencia
- Adaptabilidad
- Estabilidad
- Calidad de la implementación y la efectiva aplicación
- Eficiencia

Orientada hacia el interés público

Una política debe privilegiar el bienestar público, la satisfacción de la población general, sin favorecer a grupos particulares que influyan en el desarrollo de situaciones de desigualdad. Para que se cumpla esta condición, el beneficio que otorga la política debe ser accesible a todos los individuos a los que va dirigida.

Coordinación y coherencia

Para cumplir con este elemento se debe poner atención en los actores que la formulan y la llevan a cabo, la comunicación existente entre éstos, las instituciones que participan y la congruencia de las nuevas políticas con las ya existentes. Por tal motivo, Stein¹⁰² afirma que sería conveniente que los diferentes actores que están inmersos en el mismo ámbito de políticas deberían coordinar sus acciones para producir políticas coherentes. Por otro lado, la falta de comunicación de los actores participantes en su formulación hace que su construcción sea fragmentada.

La falta –intencional o involuntaria– de cooperación y de trabajo coordinado entre las diferentes entidades del gobierno, ya sea federales, estatales o municipales, puede estar presente a lo largo de las distintas etapas en las que se llevan a cabo las políticas. Es necesario que el establecimiento de nuevas políticas tenga una

¹⁰¹ Cf. Stein, Ernesto y Tommasi, Mariano. *La política de las políticas públicas*.

¹⁰² *Ibidem.*, p. 145.

continuidad con sus antecesoras, y que los encargados de planearlas sean los mismos que coordinen sus acciones.

Adaptabilidad

Es importante que una política tenga la característica de adecuarse ante los cambios gubernamentales, sociales, educativos, económicos y culturales que se presentan sin perder de vista su visión de largo plazo. El establecimiento de una política educativa con poco grado de adaptabilidad impedirá responder a la cambiante dinámica social, con peligro de quedar rezagada y ser obsoleta.

La adaptabilidad de una política educativa tiene que estar sujeta a dos condiciones principales: la innovación y la flexibilidad. La primera se refiere a realizar los cambios novedosos que sean necesarios, si los resultados obtenidos no son los deseables, mientras que la segunda se refiere a que la política puede aceptar dichos cambios sin cambiar su objetivo.

Estabilidad

En países democráticos como México, se llevan a cabo elecciones federales, estatales y locales aproximadamente cada cuatro a seis años, y por lo tanto se presentan cambios de actores políticos que llegan a repercutir en la continuidad de una política educativa instaurada por un gobierno antecesor. Sea cual sea el interés de las personas que se encuentran en el poder, las políticas deben estar formuladas de tal manera que se tenga una visión de largo plazo, prospectivo y estratégico que ayude a responder a conflictos económicos, educativos, administrativos o al fracaso de políticas previas y no a cambios de índole política.¹⁰³

Calidad de la implementación y de la efectiva aplicación

Una política puede estar muy bien diseñada, pasar sin cambio alguno por el proceso de discusión y aprobación y aun así ser totalmente ineficaz, si no se

¹⁰³ *Íbidem.*, p. 3.

implementa y se aplica efectivamente.¹⁰⁴ Algunas políticas no pueden ser implementadas por la falta de recursos humanos, financieros o la poca preparación y capacidad de las instituciones para poder implementarla tal y como está planeada. Es por esto que desde el diseño de la política se tiene que considerar la capacidad con la que se cuenta para que ésta pueda ser viable y obtener los resultados esperados.

Eficiencia

Se refiere a la forma en que los recursos son aplicados, de manera que la relación costo-beneficio resulte adecuada. La política educativa debe buscar un adecuado equilibrio entre los recursos aplicados, ya sean financieros, humanos o materiales, y el logro de los objetivos propuestos.

Las anteriores características ayudan a vislumbrar la calidad que pueden tener las políticas para que los encargados de la toma de decisiones las consideren en todos los procesos por los que atraviesan y determinar su viabilidad para tomar las decisiones que consideren adecuadas.

4.1.3 La situación actual, ¿Qué se ha avanzado?

Desde la expedición del Acuerdo 442, los avances no han sido significativos con respecto al número de instituciones incorporadas al Sistema Nacional de Bachillerato, como lo muestran los datos del Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS).¹⁰⁵

Székely,¹⁰⁶ entonces subsecretario de EMS, afirmó que su meta inicial era que todos los bachilleratos dependientes del gobierno federal ingresaran al SNB al

¹⁰⁴ *Ídem.*

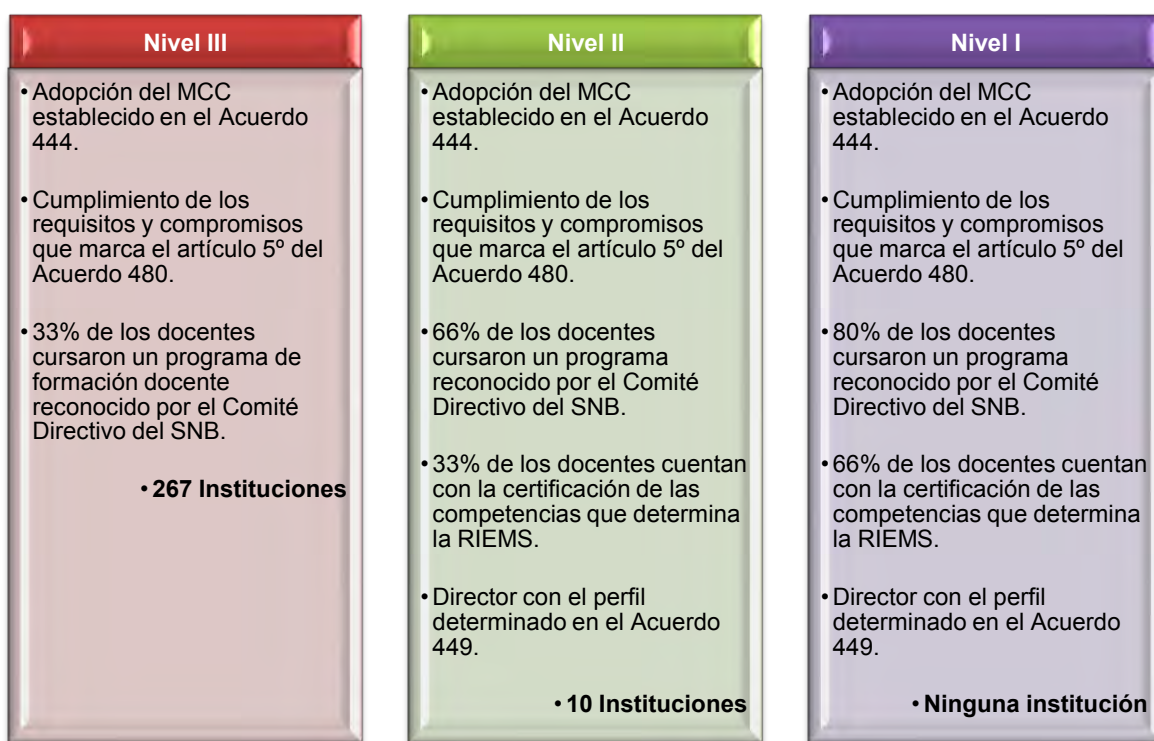
¹⁰⁵ COPEEMS. "Planteles que han obtenido pronunciamiento favorable del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato". [en línea] <<http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb>> [Consulta: 24 de febrero de 2013].

¹⁰⁶ Avilés, Karina. "Arranca en 2010 operación del SNB, anuncia Skékely", en *La Jornada*. (21 de diciembre de 2009).

terminar el sexenio, es decir, en el ciclo 2011-2012, sin embargo de las 15 110 escuelas de EMS registradas en el ciclo 2010-2011, sólo 277 (1.83%), al concluir el dicha fecha, son miembros del SNB divididos en tres categorías: Nivel III, II y I.¹⁰⁷ Dichos niveles son asignados conforme al grado de cumplimiento de los lineamientos estipulados de la RIEMS, como se puede observar en la Figura 8.

De las 277 escuelas miembros del SNB, 267 se encuentran en el nivel I y sólo 10 cumplieron con los requisitos para obtener el nivel II.

Figura 8. Niveles para la incorporación al SNB



Fuente: Elaboración propia con información del COPEEMS.

En la Tabla 12, se muestran las instituciones pertenecientes al SNB, de las cuales 146 tienen un control administrativo centralizadas en la SEMS, 80 son descentralizadas y 51 pertenecen a Universidades Autónomas o Estatales.

¹⁰⁷ En el Anexo 4 se encontrarán las 277 instituciones divididas en los tres niveles pertenecientes al SNB.

Tabla 12. Instituciones que integran el SNB por control administrativos					
Centralizados		Descentralizados		Universidades Autónomas o Estatales	
DGETA	88	CONALEP	69	Universidad Autónoma de Sonora	27
DGTI	38	COLBACH	11	Universidad Autónoma del Estado de México	8
DGECyTM	11			Universidad Autónoma de Nuevo León	5
DGB	9			Universidad de Guadalajara	4
				Universidad Autónoma de Coahuila	3
				Universidad Autónoma de Chihuahua	2
				Universidad Juárez de Durango	2
Total: 146		Total: 80		Total: 51	
Gran total: 277					

Fuente: Elaboración propia con datos del COPEEMS.

El hecho de que haya más instituciones incorporadas al SNB dependientes de la SEMS se debe a que fue ésta quien impulsó la RIEMS y por lo tanto sus escuelas están obligadas a cumplir con esta evaluación. Sin embargo, estas instituciones sólo representan el 13.33% en comparación con su total, 1 095 instituciones pertenecientes a dicha subsecretaría.

Respecto a las instituciones descentralizadas (3 158 en total) –tanto del gobierno federal como de los estados–, sólo el 2.53% fueron evaluadas. Asimismo, de los 851 bachilleratos de universidades autónomas o estatales únicamente se encuentra el 5.99%. Estas cifras reflejan el poco acercamiento al objetivo que pretendía lograr Székely Pardo.

En el informe de actividades 2012 del COPEEMS, se reportó que 26 dependencias o instituciones multiplanteles¹⁰⁸ (Tabla 13) obtuvieron dictámenes procedentes, es decir, “a partir de considerar en su evaluación que reúnen los estándares requeridos, solicitar la evaluación correspondiente que, eventualmente, les permita ingresar al SNB.”¹⁰⁹

¹⁰⁸ De acuerdo al COPEEMS, una institución educativa de la cual dependen dos o más planteles es una dependencia o institución multiplanteles, por lo regular con un mismo plan de estudios en todos sus planteles.

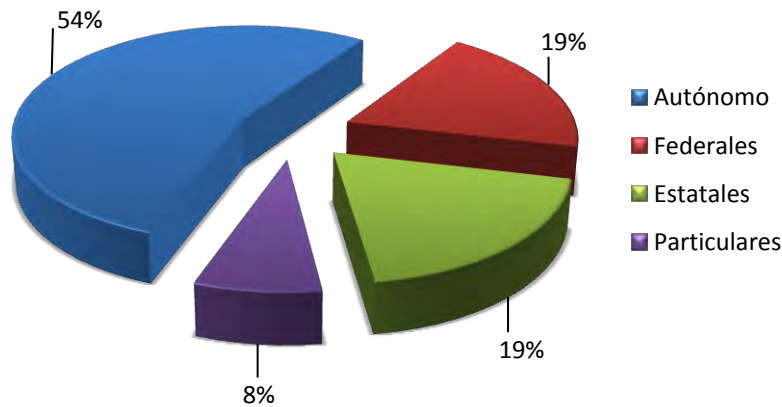
¹⁰⁹ COPEEMS. *Informe anual de actividades del COPEEMS correspondiente a 2012*. p. 1 [en línea] <www.copeems.mx/docs/sesiones/dic6/Informe%20anual-v.doc> [Consulta: 24 de febrero de 2013].

Tabla 13. Dependencia e instituciones multiplanteles con dictamen precedente	
Institución o dependencia	Fecha de dictamen
Universidad Autónoma del Estado de México	1 de febrero de 2011
Universidad Autónoma de Sinaloa	16 de febrero de 2011
Universidad de Guadalajara	17 de febrero de 2011
Instituto de Estudios de Bachillerato de Oaxaca	17 de febrero de 2011
Colegio de Bachilleres México	28 de febrero de 2011
Universidad Autónoma de Campeche	18 de marzo de 2011
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	18 de marzo de 2011
Dirección General de Educación Media Superior del Estado de México	22 de marzo de 2011
Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla	24 de marzo de 2011
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	29 de marzo de 2011
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	30 de marzo de 2011
Dirección General de Bachillerato	18 de mayo de 2011
Universidad Juárez del Estado de Durango	20 de junio de 2011
Universidad Autónoma de Coahuila	24 de junio de 2011
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	30 de junio de 2011
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	30 de junio de 2011
Universidad Autónoma de Nuevo León	3 de agosto de 2011
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	26 de septiembre de 2011
Universidad Autónoma de Guerrero	10 de octubre de 2011
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	19 de octubre de 2011
Universidad Autónoma de Aguascalientes	19 de octubre de 2011
Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	11 de enero de 2012
Centro de Enseñanza Técnica Industrial	13 de enero de 2012
Universidad de Guanajuato	17 de enero de 2012
Universidad del Valle de México	27 de marzo de 2012
Escuela de Bachilleres Salvador Allende de la Universidad Autónoma de Querétaro	21 de septiembre de 2012

Fuente: COPEEMS. *Informe anual de actividades del COPEEMS correspondiente a 2012*. p. 2

Entre las 26 dependencias o instituciones multiplanteles se encuentran 14 de carácter autónomo, dos particulares, cinco federales y cinco estatales. En su total integran 7, 225 planteles –es decir el 47.8% de todas las escuelas que imparten la EMS– de las cuales 5 630 son públicas y 1 705 de privadas. De estas instituciones falta determinar si cuentan o no con todas las características marcadas en el Acuerdo 480 para su ingreso al SNB.

Gráfica 13. Distribución de dependencias o instituciones multiplanteles con dictamen favorable



Fuente: Elaboración propia con datos del COPEEMS.

4.1.4 Análisis del SNB de acuerdo con los elementos propuestos por Stein y Tommasi

Los anteriores elementos propuestos por Stein y Tommasi, así como los avances que se han obtenido en esta política, las problemáticas y la diversidad existente en este nivel educativo, sirven como base para realizar un análisis del SNB como política educativa. Para realizar dicho análisis se hacen algunas inferencias y juicios acerca de algunas situaciones que pueden impedir el éxito y la viabilidad de la instauración del Sistema Nacional de Bachillerato en nuestro país, como se podrá observar a continuación.

Orientación al interés público

Una aproximación de la orientación al interés público de una política se puede hacer desde varias perspectivas, ya sea desde una cuestión sociodemográfica, de accesibilidad y cobertura, como de gestión, entre otras; sin embargo, el establecimiento del SNB como política educativa, vislumbra a dos principales

beneficiarios: en primer lugar a las instituciones y en segundo lugar, a los jóvenes que realicen sus estudios de bachillerato en éstas.

Como se mencionó en el tercer capítulo, la RIEMS determinó cuatros lineamientos que deben ser adoptados por las instituciones para incorporarse a dicho sistema. Sin embargo, esta acción va más allá de una cuestión de voluntad para determinar si una institución participa o no, sino que depende de la disponibilidad de recursos humanos, financieros y estructurales con los que cuentan las escuelas para poder adecuarse a lo que se establece para dicho objetivo.

Como se vio en el segundo capítulo, la diversidad curricular, la forma de organización y la desigualdad geográfica en la que se ubican las instituciones a lo largo de país, en particular las 3 653 escuelas que se encuentran en las zonas rurales y que sus condiciones estructurales, administrativas, de recursos materiales y humanos no pueden ser lo suficientemente aptas para lo que se determina en la reforma; en comparación con aquellas 8 683 escuelas que se encuentran en zonas urbanas y que pueden tener la oportunidad de hacerlo. Las diversas carencias y la desigualdad que imperan en las escuelas son determinantes y hacen visible que esta política educativa no está enfocada a todas las instituciones para cumplir con sus objetivos.

Si además de lo anterior se agrega la cuestión de la oferta educativa, refiriéndose en particular a los tres subsistemas y sus modalidades educativas, se puede identificar que la educación profesional técnica (9.0% del total de instituciones) tendrá que realizar modificaciones más profundas a su currículo, debido a que su finalidad sólo contempla cuestiones de la formación para el trabajo, en comparación con los conocimientos de las asignaturas científicas, humanísticas y artísticas que se imparten en los otros dos subsistemas. Además de que este subsistema tiene problemas importantes, debido a que es en éste donde se presenta una mayor tasa de deserción (Gráfica 5), poca eficiencia terminal (Gráfica 8) y una deficiencia en la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades evaluadas por ENLACE y PISA (Gráfica 10 y Gráfica 12).

Los datos del COPEEMS muestran que cada vez más instituciones han realizado su autoevaluación (7 255 planteles) con la meta de integrarse al SNB, sin embargo falta esperar que cumplan con los requisitos administrativos y curriculares que se solicitan para su incorporación.

Para que esta política educativa realmente beneficie a todas las instituciones y opciones educativas de este nivel, las autoridades deben realizar acciones compensatorias con la finalidad de disminuir la desigualdad que presentan, por ejemplo: mayores apoyos financieros, la mejora de los materiales didácticos en algunos subsistemas y modalidades, y mayor capacitación de los docentes y directivos, entre otras. Una vez abatido este problema, traerá consigo beneficios importantes para las generaciones futuras de jóvenes que realicen sus estudios de bachillerato ya que –de instaurarse correctamente esta política– contarán con una formación equivalente independientemente de la institución, modalidad u opción educativa donde hayan realizado sus estudios.

Después de muchos años de falta de atención en nivel educativo, la SEMS busca ser el órgano rector que garantice el orden y coherencia en la diversidad de la oferta educativa. Con lo anterior se puede inferir que las autoridades educativas buscan tener el control total de la EMS, determinando qué se va a enseñar o mejor dicho, puntualizando cuáles son las competencias que todo egresado debe poseer.

Esta determinación trajo consigo algunos conflictos de intereses, ya que algunas instituciones, como el caso de la UNAM, forman su propia demanda para la educación superior fijando ellos mismos los conocimientos y habilidades con los que deben contar los estudiantes para continuar sus estudios, además de que no comparten el modelo educativo en el que descansa la propuesta.

Coordinación y coherencia

Este elemento permite observar el papel que juega esta política en dos distintos niveles, el primero dentro del Sistema Nacional Educativo del país, y el segundo en la coordinación y coherencia que se tiene que dar dentro de este nivel educativo.

Por lo que corresponde al primer nivel, como ya se sabe, la EMS se encuentra dentro del SEN, y por lo tanto cualquier modificación que se realice en cualquiera de los niveles que lo anteceden o suceden traerá consigo cambios a éste. Muestra de esto es la implantación de un modelo educativo por parte de la educación básica, que orilló a que la EMS optara por alinearse con esas modificaciones para presentar coherencia en la formación de los estudiantes a lo largo de la formación de lo que ya es la educación obligatoria en el país.

El nivel preescolar fue el primero que se reformó bajo los principios del modelo por competencias (2004), seguido por la secundaria (2006) y por último la primaria (2009); el objetivo de estas reformas curriculares era la articulación de la educación básica. Derivado de esto, algunas instituciones de bachillerato optaron por realizar modificaciones a su organización curricular y la implantación de un nuevo modelo en el que se encontraba una nueva noción de enseñanza y aprendizaje, de alumno y un papel docente diferente al acostumbrado.

En ese contexto, la SEMS –de reciente creación–, propuso una reforma a nivel nacional que fuera coherente con el enfoque en el que están siendo formados los estudiantes, además de buscar sus objetivos propios. El sustento normativo de esta modificación fueron los objetivos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en el que se apuntó la necesidad de renovar el SEN y elevar su calidad educativa.

La RIEMS es un acierto debido a que, además de que pone énfasis en este nivel tan descuidado, busca la articulación de las diferentes formaciones que se brindan

en los subsistemas y modalidades educativas, con la finalidad de aumentar la calidad educativa del bachillerato en general.

El MCC como eje rector de toda la reforma, da la posibilidad de que las instituciones adecuen, apegadas a su filosofía y posibilidades, currículo y organización de tal manera que puedan alcanzar dichas competencias y seguir manteniendo una diversidad necesaria para los intereses de los estudiantes. Aunque, derivada de la organización que presenta este nivel educativo, así como la diversidad de currículos, finalidades formativas y la falta de recursos materiales, financieros y estructurales no permitirán alcanzar dicho objetivo.

No se cuenta con información precisa para poder realizar un juicio acerca de la coordinación existente entre los diferentes actores de esta política para poder implementarla adecuadamente, no obstante se puede inferir que se requerirá un trabajo en conjunto entre los actores de las instituciones, las mismas instituciones y autoridades locales, estatales y federales para cumplir con los objetivos planteados.

Adaptabilidad

La propuesta de política educativa para la EMS busca que todas las instituciones se adapten a sus propuestas y no necesariamente ésta a ellas. Si bien para el diseño de esta política se realizó un diagnóstico previo –descrito en el Acuerdo 442–, y tomó como referencia las reformas curriculares de algunas instituciones, no logró adecuar su propuesta a las diferencias sociodemográficas que presentan las instituciones a lo largo del país, ni a las características estructurales, pedagógicas de algunas modalidades, por ejemplo, los Telebachilleratos, la educación en línea, abierta o a distancia y la educación profesional técnica.

Existieron críticas¹¹⁰ que se vertieron sobre la primera propuesta de la RIEMS, donde se omitía la asignatura de Filosofía como parte de las competencias

¹¹⁰ Cf. “Pide UNAM a autoridades reintegrar filosofía” y “Las humanidades y la barbarie de la RIEMS” en *La Jornada*, 8 de abril de 2010 y 16 de junio de 2011, respectivamente.

disciplinarias básicas, por lo que se tuvo a bien reconsiderar su inclusión, debido a la importancia que tiene para el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos.

Es por esto que las autoridades deben estar muy atentas en identificar las dificultades que se presentan para la instauración de esta propuesta, como en el caso antes mencionado, para que se realicen las modificaciones necesarias para que todas las instituciones tengan la posibilidad de participar en ésta o bien realizar acciones que ayuden a superar los problemas. De mantenerse esta política educativa sin cambio, como hasta ahora, no logrará adecuarse a las características de todas las escuelas y opciones educativas y por lo tanto difícilmente podrá obtener los resultados esperados.

Estabilidad

Esta política es relativamente joven y está en el proceso de instauración, con apenas cuatro años operando, ha enfrentado diversas observaciones, críticas y algunos comentarios positivos sobre su propuesta, como ya se mencionó líneas arriba.

Si bien su aplicación ha traspasado apenas un cambio en el ejecutivo federal, los elementos que plantea ya han sido abordados en otras ocasiones, como en el Congreso de 1982, en donde se determinó un tronco común, la permeabilidad horizontal de los estudiantes entre las diversas modalidades, la importancia de la tutoría, formación docente y la evaluación para las instituciones, pero lamentablemente no tuvieron la continuidad necesaria para observar sus resultados, ni habían sido reconsiderados por gobiernos anteriores para el mejoramiento de este nivel educativo.

El establecimiento del SNB, así como la determinación de su obligatoriedad, están siendo orientadas para convertirse en políticas de Estado, es decir, en aquellas

acciones que tienen “continuidad a través del tiempo y de los cambios de gobierno”.¹¹¹

Esto no quiere decir que las políticas educativas de Estado se mantengan rígidas en el transcurso del tiempo, sino que se adecuen si es necesario a las diversas situaciones que se vayan presentando, sin perder de vista sus objetivos antes marcados, lo que conlleva un mayor compromiso de los actores involucrados para su implementación.

El establecimiento de una política de Estado ayuda a que no se presenten políticas gubernamentales que implanten su visión de educación, impidiendo con esto el desarrollo de políticas ya establecidas para el mejoramiento de la educación del país.

Es importante mantener esta política dentro de una estabilidad, ya que ciertas instituciones necesitarán de un mayor tiempo para poder cumplir con los requisitos; además es indispensable evaluar la formación de algunas generaciones de estudiantes para valorar su eficacia.

Calidad de la implementación y la efectiva aplicación

La implementación de esta política educativa no lleva ni siquiera un lustro desde su inicio, sin embargo las cifras presentadas por el COPEEMS (277 instituciones incorporadas al SNB), no son nada alentadoras. Esto puede deberse, en primera instancia, a que no está siendo coordinada por la institución que la diseñó, es decir, por la SEMS.

Por la información que presentan los acuerdos donde se plasma esta reforma, se puede inferir que su aplicación es dejada a merced de las escuelas para que, con base en sus recursos financieros y humanos, realicen las modificaciones correspondientes. Por este motivo, no muchas instituciones pueden realizar lo que

¹¹¹ Latapí afirma que para que una política se convierta de estado debe transitar por cuatro elementos: 1) Involucramiento de varios órganos para su propuesta y formulación. 2) Tener sustento en la legislación. 3) Que sea conocida e aceptada por los grupos afectados por ella y 4) Su rendición de cuentas por parte de las autoridades responsables de aplicarla. Latapí, Pablo. *La SEP por dentro.*, p. 49.

se plantea, lo que origina un nuevo problema de desigualdad de oportunidades para cumplir con lo establecido y, por lo tanto, para acceder a sus beneficios.

Entre los actores principales para la implementación de la propuesta figuran los docentes, ya que serán ellos quienes orienten su trabajo para el logro de las competencias fijadas en el MCC por parte de los estudiantes. Pareciera que esta política no consideró las características del cuerpo docente de la EMS, el cual por una parte, no cuenta con una formación pedagógica especializada –más allá de una carrera universitaria enfocada a una ciencia en particular– para responder a las exigencias de la población y del nivel donde va a laborar; y por otra, presenta una organización diversa, ya sea por su forma de contratación, por la diversidad de las clases que imparten o por su distribución en las diferentes dependencias que integran este nivel educativo.

Es por esto que, el desarrollo pleno del MCC estará condicionado a la capacitación que se les brinde a los maestros, en especial a los que están contratados por horas (58.9%) debido a que en algunas ocasiones desempeñan más actividades (no necesariamente académicas) además de sus clases, y por lo tanto, el tiempo que tienen disponible para una capacitación o una certificación es muy reducido.

Hay políticas educativas, que pueden estar muy bien diseñadas, pero al momento de su implementación pueden fracasar rotundamente debido a que no están considerados todos los factores que implican su instauración. Por tal motivo, es necesario un trabajo conjunto entre la SEMS, con otras dependencias que impartan la EMS y los estados para que paulatinamente más instituciones tengan la oportunidad de poder pertenecer al SNB.

Esta política presenta la problemática de que no se preocupa por la forma en la que está siendo implantada, sino que se centra sólo en una evaluación final, para observar si las escuelas cumplen con los estándares establecidos para su incorporación. Tanto la adecuación curricular como la evaluación de las instituciones acarrea un gasto financiero que muchas veces las instituciones no están en la posibilidad de cubrir, ya sea por el número de escuelas que integran

este nivel o por la falta de capital con el que cuentan, además de que no tienen un referente claro de cómo realizarla.

Eficiencia

En esta política no es posible observar de manera general el grado de eficiencia debido a que apenas son 277 escuelas que se encuentran incorporadas al SNB y las primeras generaciones que están desarrollando las competencias marcadas del MCC están por concluir.

Lo que sí es posible señalar de manera particular, es que cuando las escuelas deciden ingresar al SNB, están apostado por estas modificaciones con la finalidad de obtener beneficios económicos (becas, financiamiento para infraestructura y materiales educativos), sociales (reconocimiento como una institución que imparte una educación de calidad) y educativos (capacitación docente, movilidad estudiantil, perfil del egresado), aunque esos beneficios todavía no son suficientemente conocidos.

Si esta política no se realiza adecuadamente, habrá un costo de oportunidad muy alto para los estudiantes y para las instituciones en general, ya que se seguiría manteniendo desigualdad educativa en su formación y en el trabajo descoordinado que realiza cada una de los distintos subsistemas y modalidades de la EMS.

A lo largo de este capítulo se han venido describiendo algunas limitantes y retos que tendrá que modificar la RIEMS, para que sus lineamientos sean viables al contexto, a la diversidad y a las problemáticas que se presentan en este nivel educativo. En particular, este apartado se centra en mostrar que la implementación de esta política no responde en distintos aspectos a los seis elementos propuestos por Stein y Tommasi que pueden, de cierta manera, asegurar su viabilidad y, sobre todo su éxito.

Esta política educativa no responde a las necesidades particulares que tiene cada subsistema y modalidad educativa que imparte la EMS en el país, además de que

no proporciona los elementos suficientes para que todas las escuelas puedan alcanzar sus objetivos.

4.2 Limitaciones de la RIEMS

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora en esta investigación, en el contexto actual de la EMS, la implantación de la RIEMS presenta algunas limitaciones que afectan los objetivos que persigue el SNB.

Entre esas limitaciones he podido identificar, con base en las características de la organización de este nivel educativo, así como de las problemáticas que se presentan en éste y los lineamientos que estipula la RIEMS, las siguientes:

- a) La descontextualización en la operación del MCC, que ahonda las inequidades: la instauración de los tres desempeños terminales marcados en el MCC en la gran diversidad de oferta educativa de bachillerato, no considera las características geográficas, socioeconómicas, culturales y de infraestructura desiguales de las 15 110 escuelas. Por ejemplo, se deben tomar en cuenta las 3 653 escuelas que se encuentran en localidades rurales y su modalidad que, con los escasos recursos materiales y humanos que tienen a su disposición, deberán alcanzar como mínimo las competencias genéricas y disciplinares básicas; colocándolos en una posición de inequidad con las otras instituciones.

- b) La heterogeneidad y la limitada formación pedagógica de los docentes y directivos: el 85.3% de los docentes de la EMS son profesores académicos, es decir, son profesionales de las disciplinas y ciencias existentes en los currículos por ejemplo biólogos, químicos, físicos, artísticas, educadores físicos, que sirve como base para que ellos puedan impartir una asignatura afín a su profesión. Sin embargo, tener una formación en una área particular del conocimiento, no los habilita para poder enseñarla, por lo que

requieren una formación y actualización especializada para este nivel educativo.

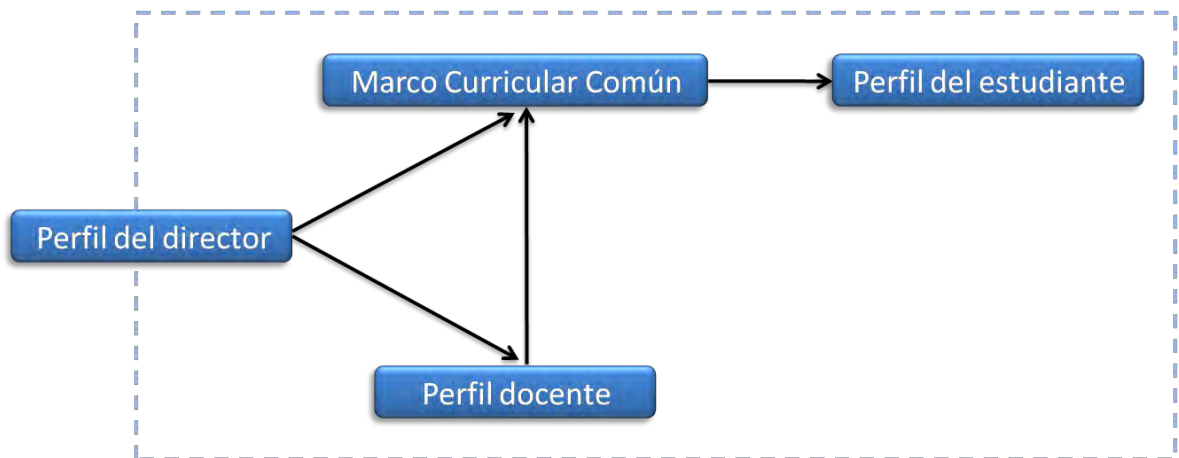
La RIEMS se enfrenta a la problemática de que el 23% de los docentes a nivel nacional no cuentan con un título de licenciatura¹¹², más de la mitad del total se encuentra contratado por horas, con asignaturas ya sean académicas, artísticas, tecnológicas o de idiomas. Lo anterior obliga a reflexionar acerca de si las competencias estipuladas para ellos –tanto para la modalidad escolarizada, mixta y los subsistemas– responden completamente a las exigencias de formación y capacitación de toda la población docente de la EMS en el país; además la gran mayoría de los docentes se encuentran en instituciones privadas, seguidos por los que imparten clases en instituciones descentralizadas y centralizadas en las entidades federativas y en las centralizadas de la SEMS.

Actualmente existe el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS), el cual tiene el objetivo de formar a todos los profesores para que puedan alcanzar las ocho competencias que conforman el perfil docente de la RIEMS. El PROFORDEMS ofrece, por medio de la Universidad Pedagógica Nacional, una especialidad en competencias docentes; por su parte instituciones afiliadas a la ANUIES ofrecen un diplomado con la misma finalidad. Los docentes representan el último nivel de la concreción curricular, debido a que tienen la encomienda de adecuar esta reforma a sus aulas y desarrollar en los estudiantes las competencias estipuladas en el MCC. Las autoridades tienen la responsabilidad y obligación de trabajar para que toda la población docente (278 269) alcance el perfil docente, ya que también es requisito para la incorporación al SNB y a sus diferentes niveles de permanencia.

¹¹² La SEMS creó el programa de Titulación de Docentes en el cual la alternativa de titularse por medio del examen determinado en el Acuerdo 286.

Por otra parte, existe carencia de programas orientados a la formación de directores de instituciones de EMS. Los directores de los planteles que imparten bachillerato son actores importantes en esta reforma, al igual que los maestros, debido a su participación como organizadores y supervisores en el proceso de implementación y seguimiento de todo lo que conlleva una modificación de esta magnitud en su plantel, ya sea la adecuación curricular para el logro del perfil del egresado, la coordinación y motivación de los docentes para su actualización y formación continua con base en el modelo de competencias, la adecuación administrativa que responda a la principios de la reforma, entre otras cosas. Para esto, la SEMS lleva a cabo el Programa de Formación de Directores (PROFORDIR) con el objetivo de formar docentes o administrativos para que logren alcanzar las competencias marcadas en el Acuerdo 449, que determinan su perfil. (Véase Figura 9)

Figura 9. Limitantes directivos y docentes de la RIEMS



Fuente: Elaboración propia.

- c) La heterogeneidad en los resultados de aprendizaje de los egresados de cada modalidad y subsistema: la diversidad existente de currículos en la media superior hace que los estudiantes estén obteniendo resultados distintos tanto en la prueba PISA y ENLACE, (Gráfica 10 y Gráfica 12), ya sea por la situación sociodemográfica en donde se ubican las instituciones o por

los fines del subsistema (general, bivalente o técnica profesional), la forma en la que se imparten los estudios, la formación de los docentes, entre otras posibles causas. Esto obliga a las autoridades educativas que forman parte del Sistema Nacional de Bachillerato a elaborar estrategias de acción para que todas las instituciones estén en las posibilidades de alcanzar el perfil de egreso que se estipula y no seguir reproducción la desigualdad en la formación de los estudiantes.

d) La diversidad curricular que dificulta la movilidad y permeabilidad entre subsistemas y modalidades: la organización que presenta la EMS de acuerdo con las principales formas de financiamiento y de control administrativo de las instituciones, dificulta el libre tránsito de los estudiantes entre éstas debido a dos principales problemáticas:

- Algunas de las instituciones mantendrán su organización curricular, lo que conlleva a que la formación de reciben los estudiantes no sea equivalente.
- No se ha estipulado cuál es la metodología para evaluar las competencias, ni mucho menos cuál será el formato para que la institución expida una certificación parcial o total de la trayectoria del estudiante para que sea validada en otra debido a que también los procesos de gestión son distintos entre éstas. ¿Se seguirá certificando asignaturas?

REFLEXIONES FINALES

La educación media superior enfrenta dos grandes retos: su obligatoriedad y la articulación de su diversidad a través de un Sistema Nacional de Bachillerato. En general, era necesario que especialistas y autoridades educativas centraran su atención en el abandono y las diversas problemáticas que presenta el bachillerato.

Frente a esto, las instituciones tienen la encomienda de trabajar sobre los lineamientos fijados para su ingreso al SNB, en caso de que así lo decidan, mientras que las autoridades educativas encargadas de este nivel deberán crear las condiciones necesarias para que gradualmente se pueda incrementar la cobertura, hasta poder alcanzar su universalización en el ciclo escolar 2021-2022.

Por lo que respecta a la RIEMS y al establecimiento del SNB, en este trabajo destacan dos cuestiones principales: la primera, los problemas que se presentan en este nivel educativo y, la segunda, la forma en la que está siendo aplicada como política educativa en el contexto actual.

La creación de un sistema tiene la finalidad de que sus unidades trabajen de manera coordinada en busca de un objetivo común, para lo cual las partes que lo componen tendrán que resolver aquellos problemas que les conciernen, para que no afecten al funcionamiento general. En otras palabras, los subsistemas y modalidades que presenten alguna desventaja ya sea administrativa, educativa o ambas, enfrentan dos retos principales: el primero resolver los problemas educativos que los aquejan, y el segundo apegarse a lo estipulado para su incorporación al SNB.

La elaboración e implementación de esta política educativa omitió elementos que están determinando su viabilidad:

- La falta de atención a los problemas particulares de la EMS como la alta deserción, la baja eficiencia terminal, los resultados educativos desiguales, está siendo factor importante para la implementación y el funcionamiento de

esta política, debido a que no todas las escuelas se encuentran en las mismas condiciones para poder desarrollar una modificación de esa profundidad.

- Un diagnóstico puntal en el que se resalten las características sociodemográficas y necesidades de las instituciones, así como de los elementos pedagógicos que requiere cada subsistema o modalidad educativa, y que sean retomados para el diseño y la implementación de la política.
- La falta de participación para el diseño, objetivos y estrategias de acción de esta política por parte de algunas instituciones de la EMS y de actores principales como lo son directivos, docentes, alumnos, empresarios, padres de familia, entre otros, para que su instauración no se enfrente con resistencias.
- La poca orientación de esta política educativa hacia el interés público, ya que sus propuestas no consideran la situación educativa, geográfica y recursos materiales y humanos de las escuelas de bachillerato.
- La necesidad de una normatividad y coordinación por parte de la SEMS para que guíe el proceso de adopción del MCC, ya que este proceso es dejado al entendimiento de las instituciones.
- La falta de adecuación de esta política a la diversidad de las escuelas, modalidades y opciones existentes.

Además de lo anterior, destaca el papel que juegan los docentes en esta política, debido a que son considerados actores principales para adecuar el nuevo modelo curricular en sus aulas. Sin embargo, los que elaboraron esta política no tomaron en cuenta que en general el cuerpo docente del bachillerato no tiene una formación especializada sobre este nivel educativo y mucho menos en el modelo implementado, por lo que la falta de capacitación de los docentes será un factor determinante para el logro del perfil del egresado. Es necesario preguntarse si un diplomado o una certificación con el enfoque de competencias es suficiente para llevar a cabo esta tarea.

Aunado a lo anterior, es necesario que la diversidad de la oferta educativa de la EMS en nuestro país siga manteniéndose, ya que responde a los intereses vocacionales y personales que tienen los jóvenes, no obstante es de suma importancia que esta diversidad se sitúe en el marco de la equidad educativa, para lo cual, es necesario que las autoridades educativas realicen acciones compensatorias para aquellas instituciones y modalidades que presenten una serie de deficiencias en la formación de los estudiantes.

Es necesario cuidar que la incorporación al SNB no sea un proceso excluyente o que se transforme en una política de discriminación positiva, destinando los recursos financieros a aquellas instituciones que cumplan con los lineamientos fijados, mientras que a las que están en el proceso o no pueden cumplir con lo estipulado no se les brinde ningún tipo de atención y aliente la desigualdad ya existente, sobre todo pensando en los jóvenes que se encuentran estudiando en esas escuelas.

Con respecto al contenido de la RIEMS, la certificación nacional que darán las escuelas, independientemente de su subsistema o modalidad, tendrá la suficiente validez para que los estudiantes tengan la posibilidad de seguir realizando sus estudios en una institución de educación superior. Esto resalta dos cosas importantes; la primera, que la educación profesional técnica no contemplaba entre sus objetivos esa posibilidad, y por lo tanto tendrá que realizar modificaciones más profundas a su currículo para cumplir con esto, y la segunda invita a reflexionar si realmente el certificado asegurará que los estudiantes tienen los conocimientos y habilidades para superar los exámenes de admisión a universidades, cuando éstas elevan cada vez más sus estándares de ingreso en función de la demanda que tienen.

Revisando los resultados obtenidos y las limitaciones ya apuntadas en los años de operación de la RIEMS, se debe recordar que el establecimiento del SNB es una política educativa relativamente joven, sin embargo, los resultados obtenidos hasta el momento (1.83% del total de las escuelas de EMS son miembros del SNB)

deberían de llamar la atención de las autoridades educativas para la elaboración de programas, estrategias de trabajo o modificaciones para que se cumplan los objetivos.

Los elementos que se consideran para que una institución ingrese o no al SNB se enfocan más en cuestiones administrativas (adopción del MCC, capacitación docente y mecanismos de gestión), que realmente evaluar si los estudiantes están alcanzando las 11 competencias fijadas. La adquisición de esos elementos, no necesariamente eleva la calidad en la formación de los estudiantes.

Respecto a la obligatoriedad de la EMS, además de preocuparse por incrementar su cobertura –actualmente es del 51.7% a nivel nacional–, se deben desarrollar diversas acciones para garantizar la permanencia de los jóvenes que ingresen a este nivel educativo, disminuir el abandono escolar que se presenta en la mayoría de los casos en el primer año; así como que se logre la adquisición de conocimientos y habilidades relevantes para todos los ámbitos de su vida; y atender las múltiples generaciones que por varias razones no continuaron con sus estudios de bachillerato, además de analizar el impacto que tendrá la educación superior con la demanda potencial.

Lo anterior exige a las autoridades educativas un mayor financiamiento para desarrollar las condiciones adecuadas para que los jóvenes en edad típica de cursar este nivel educativo lo hagan, independientemente de su ubicación geográfica o socio-cultural. No obstante, se debe cuidar que la opción por la que se decida para llevar la EMS a todos los jóvenes (Telebachilleratos, a distancia o en línea) ofrezca una formación equivalente a cualquier otra institución y así cumplir con el principio elemental de la RIEMS.

Sumado a lo anterior, se acentuará el ingreso de estudiantes que presentan rezagos educativos de la educación básica que pueden repercutir en su desempeño dentro de este nivel e incluso llegar a la deserción durante los primeros años, lo que significa un gran reto para las instituciones y para la EMS en general.

La propuesta curricular de la reforma y la obligatoriedad de este nivel invitan a reflexionar acerca de si el aumento de la escolaridad dará las herramientas necesarias para que los jóvenes enfrenten su vida en general, ya sea en el ámbito personal, social o académico o bien, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades o competencias que un egresado de bachillerato debe poseer?

La EMS, en general, debe responder a las necesidades de los jóvenes, no sólo a las académicas, sino también a las laborales o personales, tomando en cuenta sus características biológicas, psicológicas, culturales y sociales, además de evaluar si los contenidos, habilidades y competencias que se están impartiendo, responden a lo que demanda la sociedad.

También las autoridades educativas y los investigadores deben considerar la revaloración social de los diversos subsistemas u modalidades educativas, ya que es necesaria una mayor atención y producción del conocimiento sobre las diversas aristas que la componen; de igual manera los empleadores deberían apreciar mejor la formación laboral que reciben los jóvenes en este nivel.

Recapitulando, esta investigación tiene cuatro aportes centrales:

1. La descripción del desarrollo histórico, así como el comienzo de la diversificación de la oferta educativa de este nivel.
2. La descripción de los problemas que enfrenta la EMS en la actualidad.
3. El análisis de SNB como política educativa, en el que se apuntan cuestiones importantes sobre su viabilidad, conforme al contexto en el que se ubica la EMS.
4. Contribuir a los pocos estudios que se han realizado de manera general para este nivel educativo y ser la base de múltiples investigaciones que puedan derivar de este trabajo.

Dentro de esta investigación existen algunas líneas que pueden ser profundizadas en otros trabajos, por ejemplo: el contexto histórico de la EMS (capítulo I) da pauta para profundizar en el papel de la ENP para la conformación de la UNAM, la conformación del SEN, la creación de la SEP, la atención de diversas necesidades sociales y académicas según el contexto social y político en el que se encontraba. Con respecto a la temática abordada en el capítulo II, es posible profundizar en las problemáticas que presentan los estudiantes y las institucionales que derivan en la deserción intracurricular e intercurricular en este nivel educativo, así como en los resultados educativos que están obteniendo los estudiantes y con esto, la detección de sus deficiencias y, en especial, lo que sucede con la población en edad típica que no se encuentra estudiando. Será de mucho interés conocer los casos de las instituciones educativas que son miembros del SNB y por su parte también, a aquellas a las que no les interesa dicha incorporación, en particular el caso de la UNAM, para contrastar experiencias y resultados.

Para el futuro de la RIEMS como de la EMS en nuestro país se tiene que empezar a analizar: ¿Qué acciones se llevarán a cabo para darle continuidad a la RIEMS y aumentar el número de instituciones incorporadas al SNB? ¿Qué pasará con el gran número de instituciones privadas que tienen la oportunidad de no apegarse a esta política? ¿Existe alguna diferencia significativa en los resultados educativos de los jóvenes de una institución incorporada al SNB, con respecto a una que no lo está? ¿Qué futuro les espera a los subsistemas y modalidades que debido a sus recursos materiales y humanos no pueden cumplir con los lineamientos estipulados? ¿Trajo la RIEMS algún beneficio para el SEN y para la EMS? ¿Qué competencias agrega o desarrolla con mayor amplitud la EMS, en comparación con la educación básica?

Responder éstas y otras preguntas permitirá visualizar los resultados y los efectos que se están obteniendo con la instauración del SNB.

OBRAS CONSULTADAS

1. Aguilar Luis F. *La hechura de las políticas*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1992. 435 pp.
2. Avilés, Karina. “Arranca en 2010 operación del SNB, anuncia “Skékely”, en *La Jornada*. México, (21 de diciembre de 2009).
3. Barreda, Gabino. *Estudios*. Tercera edición. México, UNAM—DGP, 1992. 164 pp. (Biblioteca del Estudiante Universitario, No. 26)
4. Bazán Levy, José de Jesús y García Camacho, Trinidad. *Educación Media Superior. Aportes*. México, DGCCH, 2001. 269 pp.
5. Carranza, José. *100 años de educación en México 1900—2000*. México, Limusa, 2008. 140 pp. (Reflexión y análisis)
6. Castañón, Roberto y Seco, Rosa María. *La educación media superior en México*. México, Noriega Editores, 2000. 267 pp.
7. Castrejón Diez, Jaime. *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México, Colbach, 1985. 330 pp.
8. CENEVAL. *Manual Técnico ENLACE Media Superior 2008-2010*. México, CENEVAL, 2012. 136 pp.
9. CHIAVENATO, Idalberto. *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México, McGraw-Hill, 2006. 494 pp.
10. COMIPEMS. *Concurso de ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Informe diez años 1996—2005*. México, COMIPEMS, 2006. 218 pp.
11. Cox, Cristian. “Políticas de Educación Superior. Categorías para su análisis”, en *Políticas Comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago, Flacso 1993. p. 87—130.

12. *DOF. Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. (21 de octubre de 2008).*
13. _____. *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. (29 de octubre de 2008).*
14. _____. *Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo media superior. (02 de diciembre de 2008).*
15. _____. *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).*
16. _____. *Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. (30 de abril de 2009).*
17. _____. *Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. (23 de junio de 2009).*
18. _____. *Ley orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal. (2 de diciembre de 1867).*
19. _____. *Acuerdo número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinaran las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. (30 de octubre de 2000).*

20. _____. *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. (26 de septiembre de 2008).
21. _____. *Acuerdo número 445 por el que se conceptualiza y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*. (21 de octubre de 2008).
22. DOF. *Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato*. (23 de enero de 2009).
23. Espinosa, Enrique. *El bachillerato en México*. México, DG-EPN, 1982. 219 pp. (Ensayos y estudios, No. 58)
24. Guerrero María y Guerra María. *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México, UPN, 2004. 433 pp.
25. Harver, Lee y Knight, Peter T. *“Transforming Higher Education”*. London. Society for Research into Higher Education, 1996. 223 pp.
26. INEE. *Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2010. Educación Básica y Media Superior*. México, INEE, 2012. 410 pp.
27. INEE. *La Educación Media Superior. Informe 2010–2011*. México, INEE, 2011. 156 pp.
28. Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. Decimonovena edición. México, Editorial Porrúa, 1986. 608 pp.
29. Latapí, Pablo. (Coord.) *Un siglo de educación en México. Tomos I y II*. México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada-CONACULTA-FCE, 2004. (Biblioteca Mexicana).
30. _____. *Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976*. México, Nueva Imagen, 1980. pp. 236.
31. _____. *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México, FCE, 2004. pp. 364.

32. Lozano Medina, Andrés. *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*. México, UNAM-Seminario de Educación Superior, 2010. 177 pp.
33. Olmedo Badía, Javier. “Educación media superior: algunos puntos para reflexionar”, en *Revista de la Educación Superior*, México, No. 70, ANUIES, Abril-Junio de 1989.
34. Salazar, Juan. *Gabino Barreda. Reformador*. México, S/ed. 1944. 230 pp.
35. Sánchez-Saldaña, Mariana. *Política de posgrado. Procesos, coaliciones y efectos de su aplicación en México*. Tesis para obtener el grado de Doctorado Interinstitucional en Educación, UIA, 2012. 260 pp.
36. SEP. *Congreso Nacional del Bachillerato*, Cocoyoc, Mor. 1982.
37. Stein, Ernesto y Tommasi, Mariano. *La política de las políticas públicas*. Washington: BID-Planeta, 2006. 313 pp.
38. Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós. 1987. 381 pp.
39. Villa Lever, Lorenza. “La educación media”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, julio–diciembre, 2000. Vol. 5, p. 201–204.
40. Zorrilla Fierro, Margarita y Villa Lever, Lorenza (Coords.). *Políticas educativas. Educación básica y educación media superior*. México, Ideograma editores, 2003. 190 pp. (La Investigación Educativa en México 1992–2002, Vol. 9. Políticas educativas)

Referencias electrónicas

1. COPEEMS. ¿Qué es el COPEEMS? [en línea] <<http://www.copeems.mx/copeems/i-que-es-el-copeems>> [Consulta: 24 de febrero de 2013]
2. _____. “Informe de anual actividades del COPEEMS correspondiente al 2012”. [en línea] <<http://www.copeems.mx/sesiones>> [Consulta: 24 de febrero de 2013]
3. _____. “Manual para evaluar planteles que solicitan al Sistema Nacional de Bachillerato. Versión 2.0 – agosto 2012”, [en línea] <<http://www.copeems.mx/docs/Manual2F.pdf>> [Consulta: 24 de febrero de 2013]
4. _____. “Planteles que han obtenido pronunciamiento favorable del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato”. [en línea] <<http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb>> [Consulta: 24 de febrero de 2013]
5. EEES. Declaración de Bolonia. [en línea] <<http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>> [Consulta: 06 de enero de 2013]
6. _____. “Proyecto Tunning” [en línea] <http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf> [Consulta: 06 de enero de 2013]
7. _____. “Proyecto Tunning América Latina” [en línea] <<http://www.tuningal.org/>> [Consulta: 06 de enero de 2013]
8. Gobierno Federal. “Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012” [en línea] <<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>> [Consulta: 26 de febrero de 2013]
9. _____. “Visión México 2030” [en línea] <<http://www.vision2030.gob.mx/>> [Consulta: 26 de febrero de 2013]

10. INEE. “¿Qué es PISA?” [en línea]
<<http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-pisa/que-es-pisa>> [Consulta: 18 de febrero de 2013]
11. SEMS. “¿Qué es la reforma” [en línea]
<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/qu_es_la_reforma>
[Consulta: 02 de enero de 2013]
12. _____. “Programas” [en línea]
<<http://www.sems.gob.mx/es/sems/programas>> [Consulta: 28 de febrero de 2013]
13. SEP. “ENLACE. Estadísticas de resultados 2008–2012” [en línea]
<<http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/aplicacion/>> [Consulta: 18 de febrero de 2013]
14. SEP. “Sistema Educativo Mexicano de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2010–2011” [en línea] <
<http://168.255.106.22/principalescifras/Default.aspx>> [Consulta: 21 de julio de 2013]

ANEXOS

Anexo 1. Definición de niveles de dominio de las dos áreas principales de ENLACE¹¹³

Habilidad lectora

- **Insuficiente:** Eres capaz de identificar elementos que se encuentran de manera explícita en textos narrativos y expositivos, ya sea acciones, hechos, episodios, personajes o sus características. Realizas inferencias sencillas sobre las acciones de los personajes y estableces relaciones entre dos o más elementos. Identificas si la estructura de algunas partes del texto es adecuada al contenido que presenta.
- **Elemental:** Ubicas e integras diferentes partes de un texto. Reconoces la idea central y comprendes relaciones del tipo: problema–solución, causa–efecto, comparación–contraste. Infieres el significado de palabras, así como la relación entre párrafos e ideas. Reconoces la postura del autor. Relacionas la información del texto y la que se encuentra en tablas.
- **Bueno:** Relacionas elementos que se encuentran a lo largo del texto y/o en glosarios. Comprendes el texto de forma completa y detallada, y sintetizas su contenido global. Infieres relaciones del tipo: problema–solución, causa–efecto, comparación–contraste. Estableces relaciones entre la postura del autor y la información que apoya su punto de vista.
- **Excelente:** Haces inferencias complejas para construir una interpretación global del texto. Comprendes la información contenida en tablas y esquemas y la relacionas con el contenido del texto. Estableces relaciones entre argumentos y contraargumentos. Analizas si la organización, las

¹¹³ CENEVAL. *Manual Técnico ENLACE Media Superior 2008–2010*, pp. 56-57.

expresiones y los recursos que utiliza el autor son adecuados al tipo de texto y a su destinatario.

Habilidad matemática

- **Insuficiente:** Resuelves problemas donde la tarea se presenta directamente. Identificas información en esquemas o gráficas y realizas estimaciones. Efectúas sumas y restas con números enteros y traduces del lenguaje común al lenguaje algebraico. Resuelves problemas en los que se requiere identificar figuras planas y tridimensionales.
- **Elemental:** Realizas multiplicaciones y divisiones con números enteros, y sumas que los combinan con números fraccionarios. Calculas porcentajes, utilizas fracciones equivalentes, ordenas y comparas información numérica. Estableces relaciones entre variables y resuelves problemas que combinan datos en tablas y gráficas. Aplicas conceptos simples de probabilidad y estadística. Construyes expresiones equivalentes a una ecuación algebraica y resuelves ejercicios con sistemas de ecuaciones lineales. Manejas conceptos sencillos de simetría y resuelves problemas que involucran un razonamiento viso-espacial.
- **Bueno:** Resuelves problemas que involucran más de un procedimiento. Realizas multiplicaciones y divisiones combinando números enteros y fraccionarios. Calculas la raíz cuadrada, razones y proporciones, y resuelves problemas con números mixtos. Analizas las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural y resuelves los sistemas de ecuaciones que las representan. Identificas funciones a partir de sus gráficas para estimar el comportamiento de un fenómeno. Construyes una figura tridimensional a partir de otras e identificas características de una figura transformada. Utilizas fórmulas para calcular superficies y volumen, y reconoces los elementos de una cónica a partir de su representación gráfica.

- **Excelente:** Empleas operaciones con fracciones para solucionar problemas y resuelves combinaciones con signos de agrupación. Conviertes cantidades en sistema decimal a sexagesimal. Identificas la relación existente entre gráficas y funciones lineales o cuadráticas, y expresas algebraicamente una representación gráfica. Aplicas conceptos avanzados de probabilidad. Solucionas problemas con series de imágenes tridimensionales y aplicas conceptos de simetría. Utilizas fórmulas para calcular el perímetro de composiciones geométricas. Determinas los valores de los elementos de la circunferencia, la parábola y la elipse a partir de su ecuación y viceversa; identificas la ecuación de una recta a partir de sus elementos y la aplicas para encontrar la distancia entre dos puntos. Solucionas problemas donde se aplican funciones y leyes trigonométricas.

Anexo 2. Definición de niveles de dominio de PISA

Para definir los niveles de dominio de la prueba, se utilizó una escala con un puntaje de promedio de puntos como se muestran a continuación:

*Aptitud lectora*¹¹⁴

- **Nivel 1:** se encuentran entre los puntajes 335 y 407. Este nivel apunta sobre la capacidad de los estudiantes de ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
- **Nivel 2:** se ubica entre los 408 y 480. Los estudiantes responden reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencia sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.
- **Nivel 3:** se encuentran entre 481 y 552. Estos estudiantes manipulan reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos.
- **Nivel 4:** está entre 553 y 625. Estos estudiantes destacan porque son capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información anidada, interpretar significados a partir de sutilezas de lenguaje y evaluar críticamente un texto.
- **Nivel 5:** representa un puntaje de más de 625. Los estudiantes que dominan este nivel son capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como los relacionados con el manejo de información

¹¹⁴ OCDE. *Conocimientos y aptitudes para la vida*, pp. 40-51.

difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de dichos textos e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo; además de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.

*Aptitud para matemáticas*¹¹⁵

- **Alrededor 750 puntos:** Los estudiantes interpretan y formulan problemas en términos de matemáticas con una postura creativa y activa; son capaces de manejar la información más compleja y de negociar una serie de pasos de procesamiento. Además, identifican y aplican conocimientos y herramientas relevantes, emplean la perspicacia para identificar maneras adecuadas de encontrar una solución y muestra otros procesos cognoscitivos de alto nivel tales como la generalización, el razonamiento y la argumentación para explicar y comunicar los resultados.
- **570 puntos:** Los estudiantes son capaces de interpretar, vincular e integrar distintas representaciones de un problema o diferentes fragmentos de información; de manipular y emplear un modelo dado, que a menudo involucra el uso de álgebra u otras representaciones simbólicas; y verificar y revisar proposiciones o modelos dados. Aplican el conocimiento matemático necesario para resolver un problema que puede requerir de un número pequeño de pasos de procesamiento
- **380 puntos:** Los estudiantes son capaces de completar solamente un paso de procesamiento que consiste en la reproducción de elementos matemáticos básicos o en aplicar habilidades simples de cálculo. Los estudiantes normalmente reconocen la información a partir de material

¹¹⁵ OCDE. *Conocimientos y aptitudes para la vida*, p. 82.

diagramático o de texto que es familiar y directo y en el cual se proporciona la formulación matemática o ésta claramente aparente. Cualquier interpretación o razonamiento generalmente involucra el reconocimiento de un solo elemento familiar en un problema. La solución requiere de la aplicación de procedimientos rutinarios en un solo paso de procesamiento.

Anexo 3. Elementos para conceptualizar y definir las opciones educativas de la EMS

Elementos	Definición y características
Estudiantes	<p>Es la persona que está interesado en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes por medio del apoyo docente, del asesor o tutor y en su caso mediante la utilización de las TIC. Son considerados estudiantes todos aquellos que desarrollan actividades de aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Con un alto porcentaje de horas frente a docente. 2. Con un alto porcentaje de horas de trabajo independiente. 3. Mediante la combinación de horas frente a docente y de trabajo independiente. 4. A través de un estudio independiente, o bien si los conocimientos han sido adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.
Trayectoria curricular	<p>Es el orden y manera en que deben lograrse los aprendizajes definidos institucionalmente para cada currículo, de tal modo que la trayectoria curricular puede ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preestablecida: es en la que se designan una serie de asignaturas y una secuencia para cursarlas. 2. Libre: da la posibilidad de que el estudiante seleccione las asignaturas y la forma de cursarlas. 3. Combinada: dan la oportunidad de que el estudiante seleccione una cantidad de asignaturas que no están seriadas, pero a la vez acreditar las asignaturas seriadas.
Mediación docente	<p>Es la intervención profesional con el propósito de guiar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes y puede tener un carácter:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Obligatoria: la institución está comprometida a contar con personal docente que cuenta con la preparación adecuada para impartir una asignatura en este nivel educativo y tener la disponibilidad para la atención del estudiante para asesorías académicas. 2. Requerida, para las asesorías de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. 3. Opcional para reforzar los conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de experiencia laboral.
Mediación digital	<p>Se refiere a la utilización de las TIC en las cuales se lleva a cabo entre los estudiantes y docentes. Esta puede ser prescindible o imprescindible con base en la opción educativa que la utilice.</p>
Espacio	<p>Este elemento cuenta con tres acepciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En cuanto al plantel, en donde se lleva a cabo la interacción entre todos los integrantes de la institución educativa (directivos, administradores, estudiantes y docentes). 2. En cuanto al docente, es donde se brindan actividades de docencia, tutoría o asesoría y que cuenten con las herramientas para desempeñar su labor, este espacio puede ser fijo o diverso acorde a la opción educativa. 3. En cuanto al alumno, es donde se lleva a cabo la actividad de aprendizaje y al igual que el del docente puede ser fijo, diverso o libre.
Tiempo	<p>Se entiende como los momentos o periodos en los que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje, dependiendo de su opción educativa.</p>
Instancia que evalúa	<p>Es entendida por la institución que evalúa con la finalidad de dar la acreditación de cada uno de los programas de un plan de estudios o de los conocimientos adquiridos de manera autodidacta o por experiencia laboral. Estas instituciones pueden ser públicas o privadas con reconocimiento de validez oficial de estudios, autoridad educativa o instancia evaluadora determinada por la SEP.</p>
Requisitos para la certificación	<p>Se refiere al reconocimiento por medio de un documento con validez oficial, la acreditación de las asignaturas, módulos o el nivel correspondientes, según sea el caso. Y que establecen como requisitos la acreditación parcial o total del plan de estudios o los que estipula el Acuerdo 286 para conocimientos adquiridos de forma autodidacta o por experiencia laboral.</p>
Instancia que certifica	<p>Define las instancias que pueden certificar apegadas a las características de la opción educativa que se trata y son: instituciones educativas públicas o privadas con RVOE o alguna autoridad educativa.</p>

Fuente: Elaboración propia con información del Acuerdo 445.

Anexo 4. Instituciones miembros del SNB conforme al nivel otorgado

No.	Entidad Federativa / Dependencia o Institución	Plantel / Clave de Centro de Trabajo	Régimen de sostenimiento	Pronunciamento otorgado en el nivel	Vigencia
1	Estado de México / Universidad Autónoma del Estado de México	Lic. Adolfo López Mateos / 15UBH0012K	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
2	Estado de México / Universidad Autónoma del Estado de México	Texcoco / 15UBH0010M	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
3	Estado de México / Universidad Autónoma del Estado de México	Dr. Pablo González Casanova / 15UBH0046A	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
4	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	La Cruz / 25UBH0016N	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
5	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Angostura / 25UBH0026U	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
6	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Los Mochis / 25UBH0004I	Público	II	Tres años: hasta 26 de octubre de 2014
7	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Navolato / 25UBH0017M	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
8	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Casa Blanca / 25UBH0018L	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
9	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Valle del Carrizo / 25UBH0048F	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
10	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Rubén Jaramillo / 25UBH0032E	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
11	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	El Fuerte / 25UBH0021Z	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
12	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Comandante Víctor Manuel Tirado López / 25UBH0043K	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
13	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Hermanos Flores Magón / 25UBH0060A	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
14	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Ruiz Cortines / 25UBH0013Q	Público	II	Tres años: hasta 26 de octubre de 2014
15	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Concordia / 25UBH0037Z	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
16	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Heraclio Bernal / 25UBH0049E	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
17	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Vladimir Ilich Lenin / 25UBH0011S	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
18	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	San Blas / 25UBH0057N	Público	III	Dos años: hasta 26 de octubre de 2013
19	Distrito Federal / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Álvaro Obregón I / 09DPT0027J	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
20	Distrito Federal / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Álvaro Obregón II / 09DPT0028I	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
21	Tlaxcala / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Amaxac de Guerrero / 29DPT0001P	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
22	Jalisco / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Arandas / 14DPT0005J	Público	II	Tres años: hasta 7 de diciembre de 2014
23	Coahuila / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Cd. Acuña / 05DPT0005B	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
24	Guanajuato /	Celaya /	Público	III	Dos años: hasta

	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	11DPT0001Q			7 de diciembre de 2013
25	Puebla / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Chipilo / 21DPT0009P	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
26	Guanajuato / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Cortazar / 11DPT0008J	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
27	Distrito Federal / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Coyoacán / 09DPT0014F	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
28	Durango / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Durango / 10DPT0001R	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
29	Sinaloa / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	El Carrizo / 25DPT0013Y	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
30	Sinaloa / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	El Rosario / 25DPT0011Z	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
31	Baja California / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Ensenada / 02DPT0006D	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
32	Jalisco / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Guadalajara II / 14DPT0001N	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
33	Jalisco / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Profa. Idolina Gaona de Cosío-Tonalá / 14DPT0010V	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
34	San Luis Potosí / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Ing. Manuel Moreno Torres S.L.P. / 24DPT0005Q	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
35	Baja California / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Ing. César Moreno Martínez de Escobar / 02DPT0015L	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
36	Guanajuato / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Irapuato / 11DPT0002P	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
37	Veracruz / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Lic. Jesús Reyes Heróles / 30DPT0007Z	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
38	Sinaloa / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Juan José Ríos / 25DPT0019S	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
39	Jalisco / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Juanacatlán / 14DPT0014R	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
40	Jalisco / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Lagos de Moreno / 14DPT0013S	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
41	Guanajuato / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	León II / 11DPT0007K	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
42	Tabasco / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Lic. Manrique Dagdug Urgell / 27DPT0004O	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
43	Veracruz / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Manuel Rivera Cambas / 30DPT0008Y	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
44	Baja California / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Mexicali I / 02DPT0004F	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
45	Guanajuato / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Moroleón / 11DPT0004N	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
46	Veracruz / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Potrero / 30DPT0001E	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
47	Puebla / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Puebla II / 21DPT0008Q	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
48	Jalisco / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Puerto Vallarta I / 14DPT0012T	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
49	Coahuila / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Saltillo II / 05DPT0006A	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
50	San Luis Potosí /	San Luis Potosí /	Público	III	Dos años: hasta

	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	24DPT0009M			7 de diciembre de 2013
51	Guanajuato / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Silao / 11DPT0010Y	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
52	Tlaxcala / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Teacalco / 29DPT0003N	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
53	Coahuila / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Torreón / 05DPT0007Z	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
54	San Luis Potosí / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Villa de Reyes / 24DPT0007O	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
55	Tlaxcala / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Zacualpan / 29DPT0002O	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
56	Jalisco / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Zapopan / 14DPT0015Q	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
57	Campeche / Universidad Autónoma de Campeche	Dr. Nazario Víctor Montejo Godoy / 04UBH0002Y	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
58	Campeche / Universidad Autónoma de Campeche	Lic. Ermilo Sandoval Campos / 04UBH0001Z	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
59	Estado de México / Universidad Autónoma del Estado de México	Cuauhtémoc / 15UBH0008Y	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
60	Estado de México / Universidad Autónoma del Estado de México	Sor Juana Inés de la Cruz / 15UBH0009X	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
61	Estado de México / Universidad Autónoma del Estado de México	Ignacio Ramírez Calzada / 15UBH0007Z	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
62	Estado de México / Universidad Autónoma del Estado de México	Nezahualcóyotl / 15UBH0040G	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
63	Estado de México / Universidad Autónoma del Estado de México	Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana / 15UBH0045B	Público	III	Dos años: hasta 7 de diciembre de 2013
64	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Dr. Salvador Allende / 25UBH0007F	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
65	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Augusto César Sandino / 25UBH0090V	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
66	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Guamúchil / 25UBH0046H	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
67	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Guasave Diurna / 25UBH0019K	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
68	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	La Reforma / 25UBH0012R	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
69	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Victoria del Pueblo / 25UBH0036A	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
70	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Juan José Ríos / 25UBH0008E	Público	II	Tres años: hasta 8 de febrero de 2015
71	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	8 de julio / 25UBH0030G	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
72	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Genaro Vázquez Rojas / 25UBH0035B	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
73	Tabasco / Colegio de Bachilleres	Plantel No. 7 / 27ECB0009P	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
74	Tabasco / Colegio de Bachilleres	Plantel No. 8 / 27ECB0010E	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
75	Tabasco / Colegio de Bachilleres	Plantel No. 34 / 27ECB0037L	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
76	Tabasco /	Plantel No. 46 /	Público	III	Dos años: hasta

	Colegio de Bachilleres	27ECB0050F			25 de abril de 2014
77	Aguascalientes / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 30 / 01DTA0030C	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
78	Aguascalientes / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 40 / 01DTA0040J	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
79	Aguascalientes / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 61 / 01DTA0061W	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
80	Aguascalientes / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 103 / 01DTA0103E	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
81	Coahuila / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 1 / 05DTA0001D	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
82	Guanajuato / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 34 / 11DTA0034F	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
83	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 126 / 13DTA0068U	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
84	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 152 / 13DTA0070I	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
85	Jalisco / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 31 / 14DTA0031F	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
86	Estado de México / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 35 / 15DTA0035A	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
87	Estado de México / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 96 / 15DTA0096O	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
88	Estado de México / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 150 / 15DTA0098M	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
89	Estado de México / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 180 / 15DTA0099L	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
90	Estado de México / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 232 / 15DTA0232B	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
91	Morelos / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 39 / 17DTA0039V	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
92	Morelos / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 194 / 17DTA0020X	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
93	Nuevo León / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 50 / 19DTA0050P	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
94	Oaxaca / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 158 / 20DTA0014Z	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
95	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 12 / 28DTA0012U	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
96	Tabasco / Colegio de Bachilleres	Plantel No. 19 / 27ECB0021K	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
97	Tabasco / Colegio de Bachilleres	Plantel No. 36 / 27ECB0039J	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
98	Baja California / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 198 / 02DTA0198H	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
99	Chiapas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 24 / 07DTA0024M	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
100	Chiapas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 91 / 07DTA0091K	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
101	Chihuahua / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 2 / 08DTA0002Z	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
102	Coahuila /	CBTA No. 21 /	Público	III	Dos años: hasta

	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	05DTA0021R			25 de abril de 2014
103	Coahuila / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 22 / 05DTA0022Q	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
104	Durango / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTF No. 2 / 10DTA0106J	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
105	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 5 / 13DTA0005I	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
106	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 67 / 13DTA0067V	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
107	Jalisco / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 19 / 14DTA0019K	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
108	Jalisco / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 32 / 14DTA0032E	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
109	Oaxaca / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 201 / 20DTA0017X	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
110	San Luis Potosí / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 121 / 24DTA0011Z	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
111	San Luis Potosí / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 187 / 24DTA0004P	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
112	Zacatecas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 166 / 32DTA0001A	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
113	Aguascalientes / Dirección General del Bachillerato	Lic. Jesús Reyes Heróles / 01DBP0001U	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
114	Aguascalientes / Dirección General del Bachillerato	CEB 6/1 / 01DBP0002T	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
115	Distrito Federal / Dirección General del Bachillerato	Mtro. Moisés Sáenz Garza / 09DBP0001M	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
116	Distrito Federal / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Gustavo A. Madero I / 09DPT0015G	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
117	Distrito Federal / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Magdalena Contreras / 09DPT0024M	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
118	Distrito Federal / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Iztapalapa V / 09DPT0022O	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
119	Distrito Federal / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Tlalpan II / 09DPT0018B	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
120	Baja California / Dirección General del Bachillerato	Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas / 02DBH0001K	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
121	Chihuahua / Dirección General del Bachillerato	CEB 6/4 / 08DBP0002M	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
122	Michoacán / Dirección General del Bachillerato	Dr. Ignacio Chávez / 16DBP0003U	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
123	Puebla / Dirección General del Bachillerato	CEB 6/13 Lic. Jesús Reyes Heróles / 21DBP0003F	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
124	Puebla / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS 16 / 21DCT0046P	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
125	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS 5 / 13DCT0147E	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
126	Michoacán / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS 94 / 16DCT0327M	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
127	Baja California / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS 41 / 02DCT0201C	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
128	Tamaulipas /	CBTIS 189 /	Público	III	Dos años: hasta

	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	28DCT0189F			8 de febrero de 2014
129	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS 73 / 28DCT0246G	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
130	Baja California / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CETIS 58 / 02DCT0058F	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
131	Distrito Federal / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CETIS 52 / 09DCT0040Z	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
132	Zacatecas / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CETIS 147 / 32DCT0001Z	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
133	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS 83 / 13DCT0276Z	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
134	Campeche / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 15 / 04DTA0015H	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
135	Chiapas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 60 / 07DTA0060R	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
136	Durango / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 171 / 10DTA0171J	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
137	Durango / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTF No. 4 / 10DTA0108H	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
138	Guanajuato / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 105 / 11DTA0035E	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
139	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 6 / 13DTA0006H	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
140	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 179 / 13DTA0001M	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
141	Morelos / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 8 / 17DTA0008B	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
142	Morelos / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 129 / 17DTA0021W	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
143	Morelos / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 155 / 17DTA0002H	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
144	Quintana Roo / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 11 / 23DTA0011Z	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
145	Quintana Roo / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 80 / 23DTA0080W	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
146	San Luis Potosí / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 120 / 24DTA0002R	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
147	Sinaloa / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 133 / 25DTA0133I	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
148	Chihuahua / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 90 / 08DTA0090K	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
149	Sonora / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 38 / 26DTA0038D	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
150	Sonora / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 197 / 26DTA0197S	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
151	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 56 / 28DTA0056R	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
152	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 117 / 28DTA0099P	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
153	Tlaxcala / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 134 / 29DTA0001N	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
154	Tlaxcala /	CBTA No. 162 /	Público	III	Dos años: hasta

	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	29DTA0002M			25 de abril de 2014
155	Veracruz / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 17 / 30DTA0017D	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
156	Yucatán / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 14 / 31DTA0014F	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
157	Yucatán / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 165 / 31DTA0165L	Público	III	Dos años: hasta 8 de febrero de 2014
158	Zacatecas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 20 / 32DTA0020P	Público	III	Dos años: hasta 25 de abril de 2014
159	Coahuila / Universidad Autónoma de Coahuila	Venustiano Carranza / 05UBH0042Y	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
160	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Central Diurna / 25UBH0039Y	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
161	Nuevo León / Universidad Autónoma de Nuevo León	Preparatoria No.12 / 19UBH0063N	Público	II	Tres años: hasta 22 de agosto de 2015
162	Nuevo León / Universidad Autónoma de Nuevo León	Preparatoria No. 13 / 19UBH0068I	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
163	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Choix / 25UBH0023X	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
164	Sinaloa / Universidad Autónoma de Sinaloa	Lázaro Cárdenas / 25UBH0015O	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
165	Coahuila / Universidad Autónoma de Coahuila	Dr. Mariano Narváez González TM / 05UBH0051F	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
166	Nuevo León / Universidad Autónoma de Nuevo León	Preparatoria No.4 / 19UBH0007V	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
167	Nuevo León / Universidad Autónoma de Nuevo León	Preparatoria No. 24 / 19UBH0016C	Público	II	Tres años: hasta 22 de agosto de 2015
168	Coahuila / Universidad Autónoma de Coahuila	Agua Nueva / 05UBH0022K	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
169	Jalisco / Universidad de Guadalajara	Escuela Preparatoria No. 9 / 14UBH0085D	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
170	Jalisco / Universidad de Guadalajara	Escuela Preparatoria No. 13 / 14UBH0009Y	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
171	Jalisco / Universidad de Guadalajara	Escuela Preparatoria Regional de Zapotlanejo / 14UBH0095K	Público	II	Tres años: hasta 22 de agosto de 2015
172	Jalisco / Universidad de Guadalajara	Escuela Preparatoria Regional de Zapotiltic / 14UBH0032Z	Público	II	Tres años: hasta 22 de agosto de 2015
173	Jalisco / Colegio de Bachilleres	Plantel No. 14 Zapotlanejo / 14ECB0014X	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
174	Jalisco / Colegio de Bachilleres	Plantel No. 17 San Antonio de los Vázquez / 14ECB0017U	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
175	Jalisco / Colegio de Bachilleres	Plantel No. 18 Atemajac de Brizuela / 14ECB0018T	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
176	Jalisco / Colegio de Bachilleres	Plantel No. 19 Cuautla / 14ECB0019S	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
177	Veracruz / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETMar No. 1 / 30DCM0001R	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
178	Campeche / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETMar No. 2 / 04DCM0001T	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
179	Sinaloa / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETMar No. 8 / 25DCM0001F	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
180	Tabasco /	CETMar No. 19 /	Público	III	Dos años: hasta

	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	27DCM0003B			22 de agosto de 2014
181	Sinaloa / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETMar No. 28 / 25DCM0004C	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
182	Oaxaca / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CETIS No. 123 / 20DCT0014Y	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
183	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 15 / 28DCT0040O	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
184	Durango / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 109 / 10DCT0363X	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
185	Veracruz / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 191 / 30DCT0005X	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
186	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 218 / 13DCT0003I	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
187	Jalisco / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETAC No. 1 / 14DCM0001Z	Público	II	Tres años: hasta 22 de agosto de 2015
188	Hidalgo / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETAC No. 2 / 13DCM0002Z	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
189	Sonora / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETMar No. 3 / 26DCM0001E	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
190	Veracruz / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETMar No. 7 / 30DCM0002Q	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
191	Colima / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETMar No. 12 / 06DCM0001R	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
192	Guerrero / Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETMar No. 27 / 12DCM0002A	Público	II	Tres años: hasta 22 de agosto de 2015
193	Zacatecas / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 141 / 32DCT0349P	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
194	Distrito Federal / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CETIS No. 8 / 09DET0445P	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
195	Distrito Federal / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CETIS No. 53 / 09DCT0041Z	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
196	Jalisco / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CETIS No. 161 / 14DCT0274Z	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
197	Veracruz / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 30 / 30DCT0162N	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
198	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 59 / 13DCT0229O	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
199	Veracruz / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 66 / 30DCT0236O	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
200	Veracruz / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 71 / 30DCT0244X	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
201	Veracruz / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 102 / 30DCT0346U	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
202	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 105 / 28DCT0349C	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
203	Querétaro / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 118 / 22DCT0419N	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
204	Distrito Federal / Colegio de Bachilleres México	Colegio de Bachilleres 6, Vicente Guerrero / 09DCB0009A	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
205	Hidalgo / Dirección General del Bachillerato	CEB 5/4 Profr. Rafael Ramírez / 13DBP0001Z	Público	III	Dos años: hasta 22 de agosto de 2014
206	Tlaxcala /	CEB 6/16 Lic. Benito	Público	III	Dos años: hasta

	Dirección General del Bachillerato	Juárez / 29DBP0001Z			22 de agosto de 2014
207	Nuevo León / Universidad Autónoma de Nuevo León	"Preparatoria núm. 21" / 19UBH0013F	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
208	Tamaulipas / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Núm. 259 "Miguel Alemán" / 28DPT0008J	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
209	Estado de México / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Nicolás Romero" / 15DPT0034D	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
210	Puebla / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Núm. 153 "Teziatlán" / 21DPT0007R	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
211	Campeche / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Dzitbalché Calkin" / 04DPT0003E	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
212	Estado de México / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Ixtapaluca" / 15DPT0032F	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
213	Guanajuato / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	León I "Felipe Benicio Martínez Chapa" / 11DPT0003O	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
214	Veracruz / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Núm. 252 "Orizaba" / 30DPT0012K	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
215	Guanajuato / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Valle de Santiago" / 11DPT0005M	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
216	Tamaulipas / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Núm. 200 "Río Bravo" / 28DPT0006L	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
217	Guanajuato / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Pénjamo" / 11DPT0009I	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
218	Jalisco / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Jalostotitlán" / 14DPT0003L	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
219	Durango / Universidad Juárez del Estado de Durango	"Escuela Preparatoria Diurna" / 10UBH0007D	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
220	Durango / Universidad Juárez del Estado de Durango	"Colegio de Ciencias y Humanidades" / 10UBH0020Y	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
221	Estado de México / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Tlalnepantla I" / 15DPT0028T	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
222	Estado de México / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Atizapán I" / 15DPT0017N	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
223	Morelos / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Núm. 36 "Temixco" / 17DPT0001K	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
224	Estado de México / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Huixquilucan" / 15DPT0041N	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
225	Colima / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Manzanillo "Profr. Gustavo Alberto Vázquez Montes" / 06DPT0001E	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
226	Jalisco / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Tlaquepaque" / 14DPT0004K	Público	III	Dos años: hasta 31 de octubre de 2014
227	Nuevo León / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Ing. Adrián Sada Treviño" / 19DPT0009A	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
228	Tamaulipas / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Ciudad Mante" / 28DPT0005M	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
229	Colima / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Colima" / 06DPT0181F	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
230	Morelos / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Cuautla" / 17DPT0002J	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
231	Estado de México / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Ecatepec II" / 15DPT0036B	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015

232	Distrito Federal / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Centro—México—Canadá" / 09DPT0010J	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
233	Coahuila / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Monclova" / 05DPT0003D	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
234	Nuevo León / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Monterrey II" / 19DPT0006D	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
235	Puebla / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Puebla/III" / 21DPT0010E	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
236	Estado de México / Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	"Tultitlán" / 15DPT0029S	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
237	Oaxaca / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 16" / 20DTA0009O	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
238	Michoacán / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 33" / 16DTA0033B	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
239	Chiapas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 44" / 07DTA0044Z	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
240	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 55" / 28DTA0055S	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
241	Nuevo León / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 73" / 19DTA0073Z	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
242	Oaxaca / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 77" / 20DTA0003U	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
243	Durango / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 101" / 10DTA0101O	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
244	Veracruz / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 111" / 30DTA0100C	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
245	Sinaloa / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 116" / 25DTA0001R	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
246	Estado de México / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 128" / 15DTA0097N	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
247	Colima / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 148" / 06DTA0001C	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
248	Nuevo León / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 157" / 19DTA0157H	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
249	Puebla / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 168" / 21DTA0001V	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
250	Durango / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 172" / 10DTA0172I	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
251	Durango / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 217" / 10DTA0217O	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
252	Michoacán / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 234" / 16DTA0234Z	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
253	Michoacán / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 236" / 16DTA0236X	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
254	Puebla / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 254" / 21DTA0254Y	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
255	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 272" / 28DTA0272G	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
256	Veracruz / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CBTIS No. 47" / 30DCT0207T	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
257	Sonora / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CBTIS No. 81" / 26DCT0081Q	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015

258	Michoacán / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CBTIS No. 182" / 16DCT0110O	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
259	Puebla / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CBTIS No. 229" / 21DCT0306L	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
260	Hidalgo / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CETIS No. 26" / 13DCT0008D	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
261	Veracruz / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CETIS No. 72" / 30DCT0435N	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
262	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CETIS No. 109" / 28DCT0438W	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
263	Michoacán / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CETIS No. 121" / 16DCT0004E	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
264	Nayarit / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 108" / 18DTA0003F	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
265	Zacatecas / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 138" / 32DTA0004Y	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
266	Campeche / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 169" / 04DTA0169K	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
267	Nayarit / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 182" / 18DTA0005D	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
268	Nayarit / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 195" / 18DTA0006C	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
269	San Luis Potosí / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 196" / 24DTA0196V	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
270	Coahuila / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 210" / 05DTA0210J	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
271	Nayarit / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 242" / 18DTA0242F	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
272	Nuevo León / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTA No. 249" / 19DTA0249Y	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
273	Durango / Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	"CBTF No. 1" / 10DTA0105K	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
274	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CBTIS No. 103" / 28DCT0347E	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
275	Durango / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CBTIS No. 130" / 10DCT0398M	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
276	Tamaulipas / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CBTIS No. 236" / 28DCT0443H	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015
277	Jalisco / Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	"CETIS No. 162" / 14DCT0005F	Público	III	Dos años: hasta 17 de enero de 2015