

INTEGRALIDAD Y GESTIÓN EDUCATIVA EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Dra. Rossana Verenice Cárdenas Córdova
Mtro. Alfredo Jiménez Barragán
Mtro. Miguel Ángel Cárdenas Córdova
Lic. José de Jesús Ramírez
Lic. Julia Elizabeth Zapata Villarreal
Mtro. José Méndez Sánchez
Lic. Gabriela Guadalupe Sepúlveda Vázquez
Lic. Luz Alejandra Alcalde Arreola
Mtra. Sofía Josefina Valerio García

Escuela Preparatoria No. 19
investigación_rvcc@hotmail.com - (33) 1561 9097

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

Resumen

México inicia en el 2008 el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); como su respuesta a los problemas de equidad y calidad en la formación del bachillerato. Su implementación ha generado una serie de cambios en las instituciones educativas, que a siete años no se han consolidado totalmente, ello ha respondido a diversos problemas en la gestión del propio proceso y a la discrepancia en la visión global e integral del mismo; determinar de forma concreta dónde se han gestado las problemáticas y establecer su solución es la finalidad del presente trabajo; a través del análisis de los documentos generados en torno a la RIEMS, así como la entrevista a docentes de diversos subsistemas y planteles educativos sobre su percepción y resultados del proceso. Estableciendo entre los principales hallazgos: ausencias o lagunas de información en los documentos que orientan la reforma; discrepancia entre los requisitos y procesos de certificación de planteles y docentes; y la falta de comprensión del proceso por parte de algunos actores educativos. Lo anterior evidencia que los estilos y formas de gestión educativa no han sido congruentes con los objetivos y paradigmas expresados en el documento base de la reforma; que existe un proceso de simulación de cambio fuertemente arraigado en el sistema educativo mexicano, así como la carencia de una visión global de integración durante la implementación de la RIEMS, que si bien se intuye en el discurso, no se ha consolidado en la práctica.

Palabras clave: Integralidad, gestión educativa, bachillerato.

ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

Siete años cumple ya el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); el mismo, producto de diversas políticas e iniciativas internacionales¹, adoptadas por México e integradas en los programas sectoriales de educación del presente siglo; ha generado una serie de procesos y dinámicas orientadas en el discurso al incremento de la calidad en la formación de bachillerato bajo la premisa de un acceso equitativo y desarrollo de competencias para la vida. Lo cual ha implicado exigencias a los diversos planteles tanto del sector público como privado para el logro de la emisión de un certificado único; así como el incremento de diversos organismos y mecanismos para certificar la formación de docentes, directivos, y planteles educativos de dichos sectores. Sin embargo, estos procesos cuyos beneficios son sustanciales, también han adolecido de incongruencias, omisiones y dificultades en su organización, administración y valoración.

La Universidad de Guadalajara como una de las cinco primeras instituciones multiplantel en el país por el número de alumnos adscritos a su programa de bachillerato se ha involucrado en la RIEMS desde sus primeros planteamientos e implementaciones; el plan de estudios del Bachillerato General por Competencias (BGC) se gesta en el 2008 a la par de la reforma nacional y se consolida en el 2011 con el reconocimiento del Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior (COPEEMS), de este plan han egresado las primeras generaciones con un impacto poco significativo en sus procesos de formación. Es por esto que establecer las congruencias entre los resultados obtenidos en el proceso formativo de los jóvenes y las acciones implementadas desde la RIEMS permitirá establecer la correlación entre los distintos sectores, actores y niveles organizacionales, así como comprender la dinámica generada; es decir la congruencia entre políticas internacionales, programa sectorial de educación en México, RIEMS, BGC, acciones institucionales para su implementación, acciones específicas de cada plantel, práctica docente y directiva con el desempeño del joven y su cumplimiento del perfil de egreso o consolidación de competencias genéricas, disciplinares y profesionales en educación media superior.

¹ Educación para todos en el año 2000, proyecto Tuning para América Latina (2004), entre otras.

La experiencia personal de los miembros del equipo de investigación como directivos o administrativos, formadores o alumnos en el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) y el Programa de Formación de Directivos (PROFORDIR); así como el ser docentes en el BGC, ha conducido a reflexionar sobre la calidad y calidez de todo el proceso de reforma vivido en los planteles de educación media superior; buscando destacar los méritos del mismo, así como proporcionar propuestas a las incongruencias que se detecten, con el objetivo de coadyuvar al cumplimiento de los objetivos establecidos por el proceso de reforma.

El alcance o trascendencia del presente proyecto es el proporcionar un escenario de comprensión sobre el proceso de implementación de la RIEMS y sus resultados desde el nivel macro a micro, permitiendo la toma de decisiones al establecer las correlaciones pertinentes entre la calidad de la integración de documentos rectores con los procesos de formación de formadores, con la orientación de las instituciones educativas, con la creación de coordinaciones, áreas o sistemas; los que a su vez se corresponderán con el diseño e integración de planes de estudio, formación de docentes, certificación de planteles, entre otros; y que a su vez afectan la práctica docente, la dinámica de las escuelas preparatorias y por ende el proceso formativo de los alumnos de bachillerato. Análisis a realizarse desde la óptica de la gestión educativa tanto gubernamental, como universitaria y del plantel, destacando la integralidad² que se presenta entre los diversos entornos e individuos.

Entre los múltiples beneficios está el fundamentar el establecimiento de procesos de inducción para alumnos, docentes y personal administrativo más integrales, eliminando los supuestos de que en la marcha se va conociendo lo que hay que hacer; y centrando la atención en el cumplimiento de las metas personales y organizacionales de calidad del desempeño. Paralelamente permitir contar con un diagnóstico sobre la integración de los

² “La integralidad puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. Estas tres funciones universitarias pueden ser repensadas como producción de conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad. También pueden ser rearticuladas en torno a esta última, generando las agendas de producción de conocimientos a partir de la interacción con la sociedad, que se constituye en espacio privilegiado de aprendizajes. Es en estos espacios donde la interdisciplina se vuelve más necesaria, al enfrentarse a problemas concretos y complejos. Es también el lugar del diálogo con saberes construidos fuera del campo científico establecido. Repensar de este modo la institución universitaria requiere de esfuerzos organizativos complejos, que al institucionalizarse corren siempre el riesgo de ritualizarse y neutralizarse” (Kapun, G., 2012).

procesos de gestión para una toma de decisiones más eficaz y eficiente. Otros de los bienes del proyecto, es el orientar los procesos de certificación nacional facilitando materiales de orientación, instrumentos de cotejo y rubricas de fácil acceso a personal y planteles; así como el prever las necesidades de crecimiento en inmuebles, mobiliario, recursos y personal, necesarios para la obtención del nivel I en los procesos de ingreso y permanencia al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). El apoyar el trabajo docente y directivo, y con ello mejorar las condiciones de la práctica docente, a su vez que se incrementa la calidad de la formación y la consolidación de competencias en los jóvenes de bachillerato.

Los procesos de reforma educativa en México generalmente se encuentran caracterizados por las rapidez con la que se gestan, se implementa y se desgastan; producto de la visión y compromisos de quienes ocupan las cúpulas del poder ejecutivo y legislativo. Actualmente tales iniciativas están fuertemente influenciadas por las políticas y declaraciones internacionales entorno a las características de la educación-formación de las nuevas generaciones; sin embargo es necesario comprender que las mismas se derivan generalmente de países con condiciones económicas, sociales, culturales y poblaciones diferentes a las del país, e incluso estas diferencias existen dentro del propio país.

La RIEMS tiene en su diseño además de una visión educativa un planteamiento político, de control y de estilos de gestión, marcados en los documentos que la sustentan y que establecen los lineamientos de ingreso y permanencia al SNB, es una política pública educativa para la educación media superior. Su implementación o adaptación, así como sus resultados en los diversos subsistemas de bachillerato responde a aspectos como la comprensión de la reforma en sí como proceso y como política; al perfil de la institución educativa donde se implementa y a sus procesos de gestión; observándose en ello la integralidad en el *continuum*, es decir la integración entre los discursos, la acciones, las percepciones de los procesos y los resultados. Lo anterior ha llevado a detectar diferentes puntos de incongruencia o coherencia, especificadas como las problemáticas centrales a ser analizadas con sus correspondientes efectos y propuestas de solución. Entre las mismas se encuentra el deterioro en parte de los procesos formativos entre las primeras generaciones que cursaron PROFORDEMS con las actuales, en algunos grupos; si bien vinculado a la calidad de los formadores, también lo están a los procesos de gestión del programa de

formación, circunstancias que de seguirse presentando irán abonando a la deficiencia de la formación docente; otra situación es el haber iniciado primero con la formación de los cuadros docentes antes que directivos dentro de un mismo plantel, lo cual responde al estereotipo de todas las reformas educativas “el docente como responsable central” que si bien implica parte de la realidad, tanto en el sector público como privado es un “empleado” sujeto a las políticas y directrices de la institución, esto generó que se presentaran fricciones entre cuadros docentes y directivos en algunas preparatorias que afectaron las relaciones laborales y personales; una problemática vinculada es las limitaciones en la calidad de la formación de los formadores, especialmente en algunos casos la inexperiencia para trabajar con adultos, algunos de ellos con poco contacto o reticencia al uso de la tecnología, abordando con ello los procesos de formación como la entrega de paquetes – productos evidencia de aprendizaje- centrados más en la forma, que en la calidad del contenido y su reflexión; a la par de lo anterior esta la dificultad en la comprensión del proceso de la RIEMS lo cual provocó y provoca malestar entre docentes al percibir el proceso de reforma y formación como un proceso político de eliminación de docentes o de favoritismo por parte de las instancias directivas; por otro lado la formación establecida en las guías de orientación del trabajo de PROFORDEMS está enfocada para un trabajo docente orientado a procesos, poco rescatada en las actividades colegiadas, y de formación continua de cada plantel, incongruencia que aumenta al establecerse programas orientados a temas y competencias, donde los procesos cognitivos que ocupan favorecerse para desarrollarlas quedan “implícitos” o simplemente no tienen el espacio para evidenciarse, e inclusive no se contemplan; paralelamente a esto se han certificado programas que muestran errores en la delimitación de competencias o así se aprecia por la falta de señalamiento sobre los procesos cognitivos promovidos a través de las estrategias didácticas y productos evidencia de aprendizaje establecidos. Por último, es amplio y variado el trabajo realizado por diversos docentes y planteles para mejorar los programas de las unidades de aprendizaje, pero con poco impacto en las acciones de actualización del plan de estudios del BGC y sus programas. De igual manera, si bien este proceso de reforma ha permitido una revisión de la práctica docente, y la promoción en forma indirecta de mejores condiciones de trabajo para los docentes (espacios más adecuados y menor número de alumnos por aula), no existe un

espacio continuo donde docentes, alumnos y administrativo e inclusive padres de familia expongan sus experiencias y sus propuestas de solución.

Si las deficiencias mencionadas anteriormente se siguen presentando el proceso de reforma se convertirá en un gran proceso de simulación sobre la preocupación de la práctica educativa por mejorar la calidad, si bien certificado en el papel; pero de manera inconsistente con los procesos diarios que se viven en las preparatorias; donde las acciones se centran más en los trámites, llenado de formatos e improvisación de soluciones; que en la formación de las nuevas generaciones, desgastando con ello las capacidades docentes.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto se plantean las siguientes incógnitas de investigación:

¿Cuáles es la congruencia de los procesos y mecanismos de gestión educativa involucrados en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior para el establecimiento del bachillerato general por competencias desde los planteamientos internacionales del 2000 hasta los procesos de certificación docente y de planteles en el 2015?

¿Cómo se lleva a cabo la integralidad de las acciones y discursos entorno a la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior?

MARCO REFERENCIAL O TEÓRICO

Iniciativas y políticas internacionales en educación

Durante las últimas décadas se ha observado en el contexto mundial tres fenómenos íntimamente vinculados: uno, el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información (manejo de grandes cúmulos de datos) y de aquí a la conformación de la sociedad del conocimiento (toma de decisiones, fundamentación de proyectos, etc. a partir de integrar datos diversos; proceso de aprendizaje ya no de forma individual, sino a través de grupos u organizaciones); dos, el proceso de globalización tanto cultural como económica; y tres, los movimientos de certificación laboral iniciados en Europa después de la segunda guerra mundial. Todos ellos tienen como aspecto en común la determinación de la “competencia” con eje rector de los procesos evaluativos y formativos disciplinares y laborales, tanto formales como informales, y la búsqueda o conformación de procesos de

certificación, con los que se pretende dar cuenta de la eficacia y eficiencia de la calidad de la educación impartida en el país. La iniciativa de la RIEMS responde a las necesidades y carencias detectadas en la educación media superior: cobertura, equidad y calidad, pero también a las presiones internacionales de aplicar los modelos educativos promocionados en el ámbito mundial, y a los mecanismos de certificación que los acompañan. Entre las iniciativas y políticas internacionales se encuentran: La Conferencia Mundial sobre educación para Todos (1990) que establece los propósitos y requerimientos generales que hoy retoma la RIEMS para el nivel medio superior, al igual que los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), estos son: 1. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, 2. Perfilar una la visión sobre el proceso educativo, 3. Universalizar el acceso y promover la equidad, 4. Concentrar la atención en el aprendizaje, 5. Ampliación de la perspectiva de la educación básica, 6. Valorizar el ambiente para el aprendizaje, 7. Fortalecer la concertación de acciones, 8. Generar un contexto de políticas de apoyo, 9. Movilizar recursos financieros, y 10. Fortalecer la solidaridad internacional. A partir de ello se integra el informe Delors (1996) que marcara la tendencia u orientación de la educación en México; en conjunto y de igual forma, influyen en la RIEMS una serie de Declaraciones enfocadas principalmente a la Educación Superior, pero que establecen los lineamientos generales para la formación previa que es el bachillerato, en las que se encuentran como antecedentes: La Sorbona (Mayo, 1998), Bolonia (Junio, 1999), Praga (Mayo de 2001), Berlín (Septiembre, 2003), Berger (Mayo, 2005), Londres (Mayo, 2007) y la propuesta de evaluación de avances a ser presentada en la Conferencia Ministerial de 2009 en Gibraltar; así como también los proyectos Tuning (Europa, 2000) y Tuning America Latina (2004-2007), que marcan la incorporación del concepto: Competencia en educación, y sobre el cual hoy día se fundamenta la RIEMS y todo el sistema educativo del país, al ser el sistema preescolar el primero en adecuarse a este modelo en 2004 (SEP).

El modelo por competencias

El modelo de competencias surge en Europa para los procesos de certificación de oficios, que con el proceso de la conformación de la Unión Europea, se requeriría para el libre tránsito y ejercicio de los trabajadores que eran especialista en un oficio determinado; el proceso de certificación no sólo buscaba acreditar que eran competentes, sino que además

poseían otras cualidades como capacidad de organización, planeación, e interacción social. Este proceso se adopta para las profesiones vinculadas a un proceso formativo escolarizado, y de ahí se retoma en los diversos niveles educativos, extendiéndose su influencia a diversos países.

Se habla de competencia, cuando se conjuntan las habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos aprendidos durante una actividad, aplicados en la solución de problemas específicos. Entre las características que se le confieren están las lingüísticas, psicológico-conductuales y psicológico-cognitivas; conocimientos y valores, dinamismo, aprendizajes significativos, entre otras.

El concepto de competencia en educación media superior se encuentra explicitado en el Marco Curricular Común (MCC), en el documento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior o RIEMS (SEP, 2008), en él se establecen como parte de la formación del bachillerato tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales.

Los conceptos de competencia son diversos, pero los aspectos en común se reflejan en la estructura de las mismas, para este estudio se considera como la capacidad de actuar de forma eficiente y eficaz ante las demandas personales, grupales (familia, amigos, pareja, trabajo, etc.) y sociales; con un desempeño que se evidencia en el manejo, procesamiento y aplicación de la información, toma de decisiones, trabajo en equipo y hábitos que impulsan la salud física y psicológica del ser humano, van más allá de la reproducción de conocimientos, y permiten el desarrollo de habilidades y destrezas en forma progresiva, integral y globalizada.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior

Inicia su gestión en 2007 y se establece a partir del 2008, su desarrollo se fundamenta en enfrentar los retos de ampliar la cobertura del bachillerato, mejorar la calidad de los procesos de enseñanza en todos los subsistemas de educación media superior, y el promover la equidad en el acceso y desarrollo de cada alumno en ella.

Inspirada en las experiencias internacionales principalmente el caso de Francia en la Unión Europea, y en Chile y Argentina en América Latina. Rescata de igual forma los procesos (específicos o institucionales) de reforma educativa en México dentro de

subsistemas –CONALEP, UNAM e IPN- y planes de estudios -el bachillerato tecnológico y el bachillerato general-, ; todos ellos reúnen en su dinámica elementos en común como: el énfasis en el desarrollo de habilidades, la consolidación de conocimientos básicos o competencias; y la visión de flexibilidad y enriquecimiento del currículo con los programas centrados en el aprendizaje conforme las características de los alumnos.

Cuatro son los principios básicos que guían la RIEMS y marcan sus acciones como política educativa: el reconocimiento universal de los diversos modelos educativos y subsistemas; el promover la pertinencia y relevancia de los planes de estudio, y el establecer el libre tránsito entre escuelas y subsistemas por parte de los alumnos, es decir una movilidad estudiantil más fluida. La reforma establece cuatro ejes en su dinámica de implementación: 1. El establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC), 2. La Definición y regulación las modalidades de la oferta educativa; 3. El establecimiento de los mecanismos de gestión de la reforma, y 4. la Integración del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y sus procesos de Certificación para personal educativo y planteles.

El MCC implica los lineamientos generales que rigen la educación media superior; y su papel es responder a las necesidades establecer al bachillerato como el vínculo entre la educación básica y la educación superior, proporcionando a los alumnos los elementos para desempeñarse como ciudadano y prepararse para el mundo laboral. Son cuatro los elementos que enmarcan el MCC: Primero, un enfoque basado en desempeños terminales, alcanzable por los egresados de nivel medio superior, a través de definir un perfil básico de egreso. Segundo, se definen las competencias a ser consolidadas durante el proceso formativo desde una propuesta multivariable; se establecen los tres tipos de ellas a las que se abonará en cada uno de los planes de estudios de los subsistemas de bachillerato en el país, esto es, once competencias genéricas³ básicas a ser cubiertas por todos los alumnos que cursen el bachillerato y que permitirán ampliar su comprensión del mundo; las competencias disciplinares, que se dividen por nivel de complejidad en básicas y representan los fundamentos que debe tener todo alumnos en un campo del conocimiento o disciplinar, y disciplinares extendidas que definen especialidades o campos laborales y son consideradas de tipo propedéuticas (o de preparación); y por último las competencias profesionales que implican el quehacer laboral, también divididas en básicas o relacionadas

³ Sus características son ser claves, transversales y transferibles.

con la formación elemental para el trabajo, y las profesionales extendidas vinculadas al ejercicio profesional especializado. Tercer elemento, vinculado estrechamente al anterior expone la importancia de integrar la diversidad a través de la incorporación de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales entre sí, permitiendo hablar de bachillerato para todos los subsistemas, sin enfatizar diferencias entre bachillerato general, tecnológico o profesional (SEP, 2008). Cuarto, el MCC promueve la flexibilidad para el logro de los diversos niveles de concreción curricular, convirtiéndose en el elemento común a todas las opciones de educación media superior en México.

Definición y regulación de las modalidades de oferta educativa, implica que a través de conocer la oferta vigente de opciones de bachillerato determinadas por las características de los estudiantes, las trayectorias curriculares, la mediación docente, la mediación digital, el espacio y tiempo, y los procesos de certificación; entre otros aspectos; se determine un patrón común de formación implementado por los todas y cada una de las opciones educativas en este nivel.

Los mecanismos de gestión de la reforma se centran en generar espacios de orientación educativa, tutoría y atención acordes a las necesidades de los alumnos, en el desarrollo de la planta docente a través de diversos programas de capacitación y certificación; promover mejoras de instalaciones y equipamiento de cada plantel; profesionalizar la gestión a través de la capacitación de los directores, evaluar el sistema educativo de forma integral e implementar los mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas a través de un perfil de egreso y el MCC; logrando con ello el cuarto eje de la reforma, que todo alumno tenga al terminar la educación media superior un certificado único de bachillerato. Son estos mecanismos de gestión los que presentan discrepancias en la integralidad de sus interrelaciones, porque son los que gestan la dinámica de la implementación de la RIEMS y son ellos los que evidencian los obstáculos y facilitadores que se han presentado durante los siete años de ejecución de la misma.

OBJETIVOS

Establecer la congruencia entre los procesos y mecanismos de gestión educativa involucrados en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior para el establecimiento del bachillerato general por competencias desde los planteamientos

internacionales del 2000 hasta los procesos de certificación docente y de planteles en el 2015.

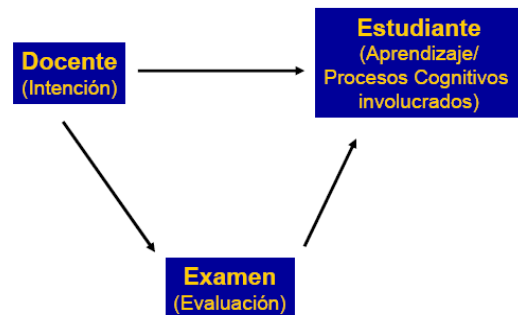
Describir cómo se lleva a cabo la integralidad de las acciones y discursos entorno a la implementación y mecanismos de gestión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

METODOLOGÍA

La presente investigación es un estudio retrospectivo-prospectivo, transversal, de corte cualitativo-cuantitativo, que para el análisis de los procesos de gestión e integralidad retoma la propuesta de Biggs sobre alineación constructiva de un curso y la amplia al nivel macro al proceso de reforma, centrando el análisis de documentos y procesos de certificación desde la óptica del análisis del discurso como metodología de trabajo.

Conforme al modelo de J. Biggs (1996), se establece que un curso alineado constructivamente plantea una interacción entre la intención, el aprendizaje y la evaluación.

Alineamiento Constructivo (Biggs, J., 1996)



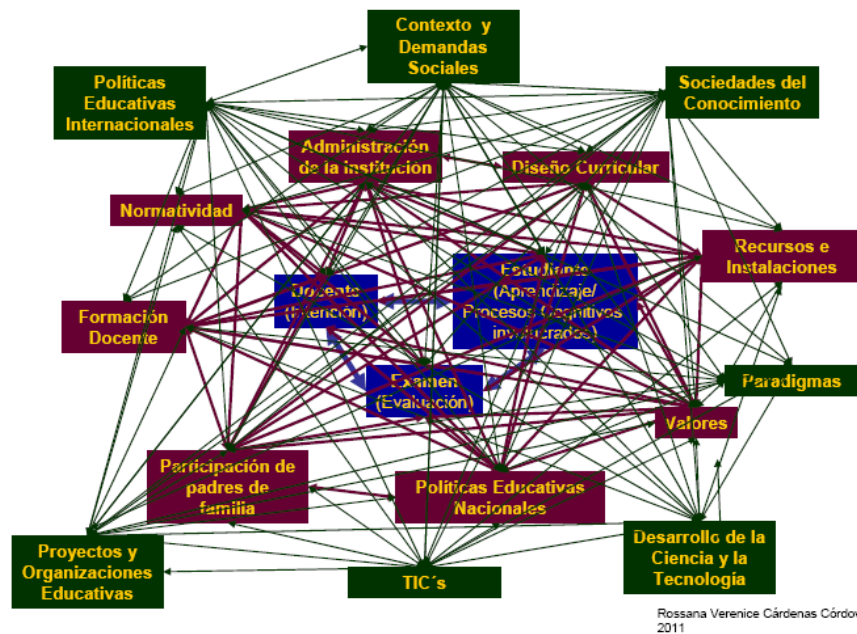
Rossana Verónica Cárdenas Córdova
2011

Fuente: Biggs, J. citado por Brabrand (2006)

Sin embargo, un curso alineado constructivamente debe serlo tomando en cuenta los niveles macro y microeducativos, en forma interactiva-participativa, democrática y coherente con el contexto actual y futuro, incluso real y deseable o ideal. Por esto, en el presente trabajo un curso alineado constructivamente o mejor dicho un programa o reforma educativa de tal envergadura como la planteada para la educación media superior en México requiere de diversos aspectos y niveles de análisis: I. El nivel Microeducativo o de la dinámica en el ambiente de aprendizaje (el curso en el espacio educativo); II. El nivel intermedio o del contexto donde se ubica el proceso formativo y sus actores (institución educativa y subsistema); y III. El nivel Macroeducativo o de la dinámica del Sistema

Nacional de Educación y las Políticas y Movimientos Internacionales; enunciados en el siguiente diagrama.

Alineación Constructiva Macro y Microeducativa



Fuente: Adaptación Cárdenas, R.V., de Biggs, J. citado por Brabrand (2006)

Cada elemento afecta y es afectado en mayor o menor medida por los elementos del mismo nivel o de otros niveles, la alineación constructiva entre todos ellos permitiría contar con un programa educativo que responda no sólo a las necesidades sociales de formación, sino que además sea coherente y congruente desde su diseño hasta su implementación, es decir cuente con procesos de gestión que impliquen un trabajo y dinámica integral e integradora.

Se parte del tercer nivel, el nivel Macroeducativo o de la dinámica del Sistema Nacional de Educación y las Políticas y Movimientos Internacionales; para determinar la integralidad en los procesos de gestión e implementación de la RIEMS, sin dejar de considerar los otros dos niveles para determinar la alineación de las acciones; a partir de esta visión se establece la correlación entre los siguientes aspectos: paradigmas educativos y referentes de la reforma, y los mecanismos de gestión de la misma; correlación con iniciativas, políticas o reformas internacionales, nacionales y locales en educación media superior; pertinencia de los conceptos utilizados de acuerdo a los fundamentos o

paradigmas educativos; congruencia con las condiciones e infraestructura de los diversos planteles educativos del país en relación a los lineamientos de certificación; verificación de la aplicación de los criterios de diversidad y flexibilidad; lo anterior a través de una lista de cotejo de 40 ítems para la valuación de los documentos: Base de la RIEMS, Acuerdos (442,444,445,447,449,450,478,479,480,486,488,656) emitidos por el Diario Oficial de la Federación; los ítems están agrupados en ocho áreas: alineación constructiva horizontal (entre elementos del mismo nivel), alineación constructiva vertical (entre elementos de distintos niveles), claridad y congruencia del discurso, uso y conceptualización de términos, referentes concretos (investigaciones, diagnósticos, estadísticas, etc.), fundamentos teóricos, pertinencia y coherencia de los mecanismos de gestión, fecha de gestión o implementación y procesos de evaluación.

Si bien pueden existir algunos otros aspectos a considerar o especificar, se considera que estos proporcionan una visión global e integral de la interacción entre los diferentes elementos de la RIEMS, y que si existe una interacción coherente entre ellos, podremos hablar de una alineación educativa que apoya la construcción del conocimiento y su comprensión en individuos y en sociedades.

DISCUSIÓN TEÓRICA Y RESULTADOS

Los principales resultados se centran en establecer que el proceso de la RIEMS, está desarrollado desde la perspectiva de política educativa, y como tal establece los lineamientos generales para modificar más que reformar los procesos de formación de la educación media superior en México.

Su diseño y su proceso de implementación ha comprendido algunas ausencias de información y contradicciones en su discurso y acciones; que se evidencian cuando se cotejan el documento eje de la reforma con los acuerdos emitidos por Diario Oficial de la Federación y la guía para el ingreso, promoción y permanencia de planteles en el Sistema Nacional de Bachillerato, donde la flexibilidad y respeto a la diversidad en los planes de estudios se ve restringida al quitar el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios o RVOE, en caso de no querer o poder realizar el proceso de certificación de planteles, que se tendrá que renovar cada dos o tres años y que implica un pago por parte de la institución educativa, un proceso orientado a planteles educativos ubicados en zonas urbanas y con

infraestructura de servicios consolidada; dejando pocas opciones a los planteles ubicados en zonas con carencias en los servicios públicos o en regiones rurales apartadas.

Existen confusiones en el manejo de términos y sus conceptos tanto en los programas de formación de docentes como en el proceso de certificación de planteles, situación agravada por las concepciones personales de los formadores o evaluadores, demeritando la calidad de las evidencias presentadas o su ausencia. A esto se agrega la falta de indicaciones, o en su defecto contraindicaciones en los procesos de certificación, es notorio apreciar la falta de un diagrama de flujo en el documento que fundamenta el proceso de certificación de planteles; así como la lista de cotejo o detallada, e incluso la rúbrica sobre dicho proceso, perpetuándose con ello formas de trabajo institucional estereotipadas pertenecientes a la organización de la educación media anterior a la reforma.

Las deficiencias en la integralidad se observan en las discrepancias entre los campos de formación y de referencia de los evaluadores y de los docentes evaluados, en la cronología de los Acuerdos que institucionalizan y validan los cambios administrativos y conceptuales de la reforma, y en acceso a los documentos señalados como referentes en el documento base; situaciones que impiden movilizar cambios culturales profundos entorno a la educación media superior, especialmente en relación a la producción de conocimiento, al aprendizaje y a la interacción con la sociedad. Lo cual ha llevado a que existan dificultades en el proceso de apropiación de la RIEMS por parte de los actores involucrados en el Bachillerato General por Competencias como son docentes, alumnos, padres de familia e incluso el personal administrativo.

La gestión educativa poco ha promocionado el trabajo colaborativo comprometido y responsable, tanto en las instancias directivas de los subsistemas, como en la dinámica docente de los planteles; especialmente porque aun cuando se señala en los acuerdos 447 y 449 las competencias para docentes y directores de planteles respectivamente, se deja a los contenidos de los programas de formación docente y de directores esta formación; que no llega a consolidarse porque su orientación operativa se centra en los contenidos más que en los procesos.

Los acuerdos emitidos por el Diario Oficial de la Federación y que dan cuenta de la normatividad para la implementación de los mecanismos de gestión se emiten nueve meses después de iniciado el proceso de reforma, y se han distribuido si bien en su mayoría en el

2008, abarcan las correcciones hasta el 2012, y las guías para certificación de planteles hasta el 2013, sustentando ello la limitación de contar con una visión más global e integrada al inicio de la RIEMS, lo cual ha marcado los obstáculos para su consolidación.

CONCLUSIONES

El proceso de la RIEMS es producto de construir y corregir en el camino; si bien es un programa que plantea objetivos loables y justificados, se requiere de una planeación más integral para un programa de trascendencia nacional.

La implementación de la RIEMS evidenció la falta de un diagnóstico completo de las condiciones de los planteles y los docentes ubicados en las zonas con mayores carencias, es decir de las condiciones de inequidad en los diversos subsistemas de educación media superior, las cuales no se buscan abatir destinando no más, sino iguales recursos a los planteles antes citados.

La integralidad está supeditada a la asimilación y compromiso personal de docentes y directivos entorno al proceso de reforma; y no involucra de forma explícita a otros actores dentro del proceso formativo del bachillerato.

La congruencia ente mecanismo y procesos de gestión esta mediada por las visión de procesos separados, las certificaciones de docentes, directivos y planteles son percibidas como requisitos a ser cubiertos, no como partes de un todo; por ello las acciones de las instituciones se centran en cumplir con el mismo; y no, en desarrollar una visión y proceso de trabajo integrativo, lo cual representa el mayor obstáculo para el desarrollo de la RIEMS y el éxito de las acciones emprendidas.

Una reforma implica repensar no sólo la forma de enseñanza, sino la forma de gestionar la misma, y los cambios actitudinales que ella requiere; si no se parte de este aspecto; se llega a un punto de desgaste o acostumbramiento donde el cambio se transforma en simulación; donde el discurso e incluso las estadísticas señalan avances, pero la problemática de deficiencias en la calidad de los procesos formativos sigue igual.

BIBLIOGRAFÍA

Biggs, J. (1996). *Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva.*

Recuperado

de

http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_Doc_T-18.pdf

Biggs, J. (2006). Capítulo 2 “Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo”. En: *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea.

Brabrand, C. (Director/Productor). (2006) *Teaching Teaching & Understanding Understanding. From a student learning perspective*. [video] Aarhus, Dinamarca :DAIMI EDUTAINMENT - UNIVERSITY OF AARHUS. Recuperado de <http://video.google.com/videoplay?docid=-5629273206953884671>

Conferencia Mundial Educación para Todos (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Tailandia: UNESCO. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf

Conferencia mundial sobre la educación superior, “La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción.” Documento de la UNESCO: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Declaración de “Berger”. (2005). Conferencia de Ministros responsables del proceso de Bolonia. Berger. Recuperado de: http://www.eees.ua.es/documentos/Bergen_Comunicado-esp.pdf

Declaración de “Berlín” (2003). Conferencia de Ministros responsables del proceso de Bolonia. Alemania. Recuperado de: http://oca.usal.es/documentos/declaracion_berlin.pdf

Declaración de “Bolonia” (1999). Conferencia de Ministros responsables del proceso. Italia. Recuperado de: <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

Declaración de “La Sorbona” (1998). Conferencia de Ministros. París. Recuperado de: http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/ees/descargas/las_orbne.pdf

Declaración de “Londres”. (2007). Conferencia de Ministros responsables del proceso de Bolonia. Inglaterra. Recuperado de: <http://www.eees.ua.es/documentos/2007-comunicado-londres.pdf>

- Declaración de “Praga” (2001). Conferencia de Ministros. República Checa. Recuperado de:
http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Declaraci%C3%B3n%20de%20Praga.pdf
- Delors (1996). Informe: *La educación encierra un tesoro*, documento de la UNESCO:
Recuperado de: http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf
- Espacio Europeo de Educación Superior (2009). *Conferencia Ministerial*. Recuperado de:
<http://www.eees.es/es/eees-bolonia-hacia-la-convergencia-formacion-continua>
- Global Alliance For Transforming Education (1991). Educación 2000. *Una perspectiva holística*. Recuperado de: <http://www.ties-edu.org/GATE/Educacion2000.html>, el 16 de enero de 2004.
- Guía para llevar a cabo el proceso de certificación de competencias docentes para la Educación Media Superior, CERTIDEMS.
Recuperado de: <http://certidems.anuies.mx/>
- Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.
Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/javeriana/vice_acad/boletin/documentos/InformeES20002005.pdf
- Kaplún, G. (2012). *La integralidad como movimiento instituyente en la universidad*. En: InterCambios, n° 1, 2012. Recuperado de: <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, Biblioteca de aula No. 196, Recuperado de:
<http://www.centrodemaestros.mx/enams/DiezCompetencias.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2008, Junio). *Construir las competencias, es darle la espalda a los saberes?*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II: Formación centrada en competencias (II). Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP. Recuperado de:
<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/PrograPrees04.pdf>
- SEP (2008). *Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la Educación Media Superior*.
Recuperado de:
http://www.semsver.gob.mx/Reforma_EMS/Competencias_genericas.ppt

SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf

SEP. *Competencias que expresan el perfil docente de la Educación Media Superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México, e. i. (enero de 2008). REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MEXICO: *La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México, México.

Tuning América Latina (2004). Recuperado de: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>

Tuning Europa (2000). Recuperado de: <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/proyecto-tuning/tuning-europa/>