

## Reformas curriculares en la Educación Media Superior ¿Camino a mejores prácticas?

*Curricular reforms in high school: it is a way to better practices?*

**Ana Esther Escalante Ferrer**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México  
[anaescalante7@hotmail.com](mailto:anaescalante7@hotmail.com)

**Sandra Elisa Coronado Fernández**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México  
[elisa12tfc@gmail.com](mailto:elisa12tfc@gmail.com)

### Resumen

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI en México se han llevado a cabo diferentes reformas curriculares en el Sistema Educativo Nacional; al igual que los demás tipos educativos, la Educación Media Superior (EMS) ha sido objeto de ellas. En el presente trabajo la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y su implementación a partir del año 2008, es la coyuntura para cuestionar si dentro de los cambios curriculares que se proponían a través del discurso de dicha reforma se encuentran fundamentos o estrategias para su traslado a las aulas y de manera concreta para el desarrollo de mejores prácticas educativas que conlleven el desarrollo de las competencias que se espera de los egresados de Educación Media Superior.

Para llevar a cabo esta tarea es preciso, en primer lugar, entender las características de la RIEMS así como los objetivos que tenía previstos en su planteamiento, en segundo lugar, considerar el papel que dentro de la misma se esperaba tanto por parte del estudiantado como del profesorado y en tercer lugar, revisar los elementos pedagógicos y didácticos que se encuentran en los documentos de la mencionada reforma.

Por lo anterior, el objetivo de esta comunicación es identificar si dentro del discurso, en el que se anuncian los cambios curriculares a desarrollar, estos se encuentran acompañados de las estrategias y recursos didácticos que le permitirían al docente su interpretación y posterior incorporación a la práctica cotidiana, así como a la consecución de los fines que se describían como parte de la reforma.

La metodología implementada en el desarrollo del presente estudio fue de corte cualitativo, con la intención de permitir enfocar la atención en las cualidades del discurso de política educativa que conforma a la Reforma Integral de la Educación Media Superior; para el logro del objetivo anteriormente enunciado se empleó la hermenéutica como el medio a través del cual interpretar los diferentes textos a partir de los cuales se pretendía la implementación de la reforma.

En los resultados obtenidos se muestra la ausencia de una orientación didáctica concreta que haga inteligible el discurso de la reforma curricular para el docente, que además le permita trazar el camino entre lo que se encuentra escrito en los documentos y la manera en la que, a partir de ello, se realice la modificación de sus prácticas cotidianas en el aula en pro de su mejora. Esto permite inferir la necesidad de tomar en cuenta la experiencia de los actores educativos para el diseño de transformaciones en los planteles, así como de reconocer la importancia de construir vínculos entre la política educativa y el profesorado, lo que es motivo de otra investigación.

**Palabras clave:** bachillerato, estrategias de enseñanza, reforma educativa.

### **Abstract**

During the first two decades of the 21st century, in Mexico different curricular reforms have been carried out in the National Educational System. As with other types of education, high school (EMS for their Spanish siglas) has been the focus of them. In this text the Comprehensive Reform of high school (RIEMS) and its implementation in 2008, is the juncture to question whether within the curricular changes that were proposed through the discourse of said reform there are foundations or strategies to transfer to the classrooms and use specifically for the development of the best educational practices that lead to the development of the skills expected in high school students.

To carry out this job it is necessary, firstly, to understand the characteristics of the RIEMS as well as the objectives it had foreseen in its approach. Secondly, to consider the role of was to be expected from both the student body and the teaching staff and, thirdly review the pedagogical and didactic elements found in the documents of the aforementioned reform.

Thus, the objective of this communication is to identify through this discourse, which curricular changes are to be developed, announced, and are they are accompanied by the strategies and didactic resources that would allow the teacher to interpret and later

incorporate them into daily practice. Also, the achievement of the outcome that was described as part of the reform as intended.

The methodology used in this study was qualitative, the intention was to allow us to focus attention on the qualities of the educational policy discourse that makes up the RIEMS. To achieve the previously stated objective, hermeneutics was used as the means through which to interpret the different texts from which the implementation of the reform was intended.

The results show the absence of a specific didactic orientation that makes the discourse of the curricular reform intelligible for the teacher. It also allows them to trace the path between what is written in the documents and how to start implementing these modifications in the daily practices in the classroom and pursue improvements.

This allows us to infer the need to take into account the experience of educators to design and make transformations in schools. As well as recognize the importance of building links between educational policy and teachers, which is the reason for another investigation.

**Keywords:** bacalaureate, teaching strategies, education reform.

**Fecha Recepción:** Diciembre 2019

**Fecha Aceptación:** Junio 2020

---

## Introducción

La Educación Media Superior se encuentra instituida como un tipo educativo<sup>1</sup> con características y finalidades específicas que la diferencian de los otros tipos del Sistema Educativo Nacional, además de que representa la última etapa de la educación obligatoria en México. De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS):

La Educación Media Superior (EMS) es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida. Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad. (2017, p. 21)

Una de las características determinantes de la EMS es que "... de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos..." (SEMS, 2008, pp. 4) ello se relaciona con lo expresado por Bustamante (2014) para quien la finalidad de la EMS se encuentra relacionada con la posibilidad de desarrollar en los estudiantes

---

<sup>1</sup> Acorde con el Artículo 35 de la Ley General de Educación, se organizan en tipos la educación básica, media superior y superior, mientras que los niveles se indican para la división dentro de cada tipo educativo.

capacidades que les permitan participar como ciudadanos en la sociedad actual, contribuyendo al desarrollo económico nacional y por ende a la disminución de la pobreza y la desigualdad social. En referencia a lo expuesto resaltamos que quien egresa de la EMS lo hace con la posibilidad de contribuir económica y democráticamente en la toma colectiva de decisiones y ello enfatiza la necesidad de estudiar lo que ocurre en este tipo educativo.

A partir de lo hasta ahora referido es posible considerar que desde el discurso de la política educativa a la educación media se le confieren dos finalidades concretas, la primera de ellas propedéutica, en la que se supone la incorporación a la educación superior al egreso de esta y la segunda como una preparación para la incorporación al entorno laboral, con base en estas finalidades la EMS se constituyó por diferentes subsistemas (véase Tabla 1.) los cuales de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011) se encontraban totalmente desarticulados, esta fue una de las principales justificaciones para el diseño e implementación de la RIEMS en el 2008.

**Tabla 1. Subsistemas de la Educación Media Superior**

<b>Subsistema</b>	<b>Orientación</b>	<b>Objetivo</b>
Bachillerato tecnológico	Bivalente	Se encuentra enfocado en la capacitación del estudiantado para su inserción en áreas laborales generalmente del campo industrial.
Profesional técnico	Bivalente a partir de 1997	Orientado a la formación de profesionales técnicos egresados de secundaria que puedan incorporarse al mercado laboral del país.
Bachillerato General	Propedéutica	Consolidación y ampliación de lo estudiado en la Educación Básica y la preparación en diferentes campos para la elección de una carrera profesional en los estudios superiores.

Fuente: Elaboración propia con base en información del INEE (2011)

El rezago en la cobertura, las altas tasas de abandono, la baja eficiencia terminal y los obstáculos para garantizar la calidad de la educación, fueron de acuerdo con la SEMS (2008) las principales causas que llevaron a la necesidad de plantear una Reforma curricular que permitiera generar un marco identitario y de desarrollo común para los diferentes subsistemas existentes, así en el Acuerdo secretarial 442 (2008a) se consolidaron las disposiciones y acciones que comprenderían la RIEMS:

- La primera de ellas consistía en el desarrollo de un Marco Curricular Común (MCC) que permitiera homogeneizar las asignaturas y líneas de formación entre los subsistemas de la EMS.

- La segunda pretendía establecer referentes para definir y regular las diferentes modalidades ofertadas, considerando la inclusión de las modalidades no escolarizada y mixta.
- La tercera se enfocaba en los mecanismos para: la actualización docente, la creación de espacios de orientación para el estudiantado, la flexibilidad de tránsito entre subsistemas y la evaluación institucional continua.
- Por último, la cuarta se dirigía a garantizar una certificación complementaria que abarcara a todo el Sistema Nacional de Bachillerato<sup>2</sup> (SNB) independiente del subsistema en el que se hubiera estudiado.

El MCC que se acordó para la EMS a partir de la implementación de la Reforma supuso el diseño de un perfil de egreso generalizado para todos los subsistemas y orientado bajo el enfoque por competencias, así se constituyó como la base de una estructura curricular común lo cual permitió la definición de competencias genéricas y disciplinares básicas como la base del perfil de egreso de todo el estudiantado.

Desde el discurso político la implementación de la RIEMS, con el enfoque por competencias propuesto en ella, descansaba de manera primordial en el docente de bachillerato, puesto que como lo establecía el Acuerdo 447 "...un requisito indispensable para que la Reforma Integral sea exitosa, se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias" (SEP, 2008d, p. 5) esto suponía que el profesorado fungía como responsable de trasladar lo que establecía el discurso a las prácticas escolares y a la cotidianidad del aula.

## Objetivo

Derivado de lo anteriormente el objetivo que persigue la presente comunicación es: Identificar si dentro del discurso de la RIEMS, en el que se expusieron los cambios curriculares desarrollados, estos se encontraron acompañados de las estrategias y recursos didácticos que le permitieran al docente su interpretación y posterior incorporación a la práctica cotidiana, así como a la consecución de los fines que se describían como parte de la reforma.

---

<sup>2</sup> Ahora Sistema Nacional de Educación Media Superior (SINEMS) a partir del Acuerdo 01/01/18 (2018)

## Método

La investigación desarrollada fue de corte cualitativo que de acuerdo con Strauss y Corbin (2002, pp. 20) se considera como "...cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación." Puesto que lo que se pretende es enfocarse en identificar las diferentes maneras en las que algunos fundamentos pedagógicos o estrategias didácticas pueden o no encontrarse en el discurso en donde se presentan los cambios curriculares propuestos por la RIEMS, para a partir de ello considerar la posibilidad de que los mismos fueran implementados por el profesorado.

Los documentos recabados para su interpretación en la presente investigación fueron cuatro de los acuerdos secretariales que conformaron la Reforma curricular. Para llevar a cabo la selección de los documentos se siguió el procedimiento propuesto por García (2017) en donde:

- 1) Se desarrolló un inventario de los Acuerdos secretariales que de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (2017) determinaron la RIEMS.
- 2) Se clasificaron los materiales en función de su orientación desde los más generales a los más particulares.
- 3) Se determinó su pertinencia para la investigación en función de su orientación.
- 4) Se desarrolló una lectura exploratoria para definir su relevancia para el estudio.
- 5) Se llevó a cabo una lectura selectiva sobre las partes que aportaban elementos de interés a la investigación.
- 6) Se realizó un análisis de los documentos ubicando las menciones, conceptos y aportes sobre fundamentos pedagógicos y didácticos.
- 7) Finalmente, se hizo una lectura crítica de los documentos y se concentraron las contribuciones más relevantes para la investigación.

Así se definieron los textos que constituirían el *corpus* de datos a analizar y que se conformó de la siguiente manera:

- Acuerdo secretarial 442 (SEP, 2008a) En el que se retoman las razones para desarrollar un sistema de coordinación para las distintas modalidades del bachillerato, así como las características del Marco Curricular Común que constituye la guía sobre las que se desarrollan los planes y programas de estudio del Bachillerato.

- Acuerdo secretarial 444 (SEP, 2008b) En el que se justifica el enfoque por competencias y la capacitación laboral en la EMS, además de enumerar las competencias a desarrollar en el proceso de escolarización, las genéricas, disciplinares básicas y extendidas y las profesionales.
- Acuerdo secretarial 445 (SEP, 2008c) En el que se describen las características particulares de cada modalidad educativa que conforma el SINEMS, así como las condiciones propicias para cada una de ellas.
- Acuerdo secretarial 447 (SEP, 2008d) En el que se presentan las competencias que definen el perfil del docente de Bachillerato, así como los atributos que las conforman.

El marco analítico implementado fue el de la hermenéutica, que retomando la postura de Beuchot (2015, pp. 128) se constituye como la “disciplina que versa sobre la interpretación de textos” al respecto el autor expresa que:

... interpretar es poner un texto en su contexto. En el acontecimiento hermenéutico o acto interpretativo interviene, en primer lugar, un texto, que es lo que se va a interpretar. Pero ese texto supone un autor, así como un lector o intérprete, que es quien lo va a interpretar.

En el caso de los documentos a interpretar para fines de la presente investigación resulta importante acotar que estos provienen de la autoridad educativa y que uno de los varios lectores e intérpretes a los que se presentaron fue el profesorado de la Educación Media Superior, para quienes en teoría supuso la introducción a un modelo educativo diferente y a una serie de cambios estructurales dispuestos para este tipo educativo, estas condiciones permitieron considerar que desde la hermenéutica sería posible llevar a cabo su análisis en medio del contexto en el que se desarrollaron.

## Resultados

La RIEMS se integró por una serie de documentos –Acuerdos secretariales- dispuestos por la autoridad educativa, que desde la perspectiva de Viñao (2006, pp. 65) la componen “... reformadores, gestores y supervisores con su propia y específica concepción o forma de ver la escuela...” se trata de una visión que parte desde el “saber experto y científico” y a partir de la cual se espera influir en los procesos de enseñanza aprendizaje que suceden en el transcurso de la escolarización.

Para hacer posible el paso de lo que se establece por escrito en el discurso de la reforma, a lo que acontece de manera cotidiana en las aulas, es necesario que el profesorado lleve a cabo las acciones de "... reinterpretar, acomodar y adaptar tales propuestas [...] a las características concretas, situacionalmente determinadas, de su trabajo, sin que nadie pueda reemplazarles en esta tarea." (Viñao, 2006, pp. 97) de esta manera la implementación de la reforma queda sujeta a la forma en la que los docentes la adapten a su práctica.

La presentación de los resultados de esta comunicación se realiza considerando el contexto político en el que se originan los documentos revisados, así como aquel que define la situación del profesorado a la hora de realizar su práctica docente, con la intención de identificar los elementos tomados en cuenta en los discursos que posiblemente orienten esta última, para la consecución de los propósitos que dirigieron el diseño de la RIEMS.

Se reconocen en un primer momento los ejes que fueron considerados por la reforma y de los cuales el primero de ellos se enfocaba en el desarrollo de un Marco Curricular Común del cual se expresó:

El MCC permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). (SEP, 2008a, pp.2)

Las competencias se describen por sus características, se entiende como una integración de habilidades, conocimientos y actitudes, además de especificar que son evaluables solamente en el momento en el que son aplicadas a determinada situación, su representación resulta entonces en un producto abstracto que definiría al egresado de bachillerato.

El segundo eje de la reforma se orientó a la regulación de las modalidades de oferta, la escolarizada, no escolarizada y mixta, presentes en siete opciones para cursar y acreditar la EMS<sup>3</sup>, para brindarles una finalidad compartida que se lograría con base en el mismo marco antes mencionado:

"... todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos de calidad y apearse a los procesos que garanticen la

---

<sup>3</sup> La EMS podía ser acreditada en las opciones: presencial, intensiva, virtual, auto-planeada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por exámenes (SEP, 2008c, pp. 4)

operatividad del MCC. De este modo, todos los subsistemas y modalidades de la EMS tendrán una finalidad compartida y participarán de una misma identidad.” (SEP, 2008a, pp.3)

Así las tres modalidades, que habían surgido para atender necesidades específicas del contexto en que se desarrollaba cada una, y que respondían a las limitaciones que provenientes del “modelo tradicional” y la educación presencial, debían encaminarse al mismo fin, establecido por un currículo planteado para abarcarlas a todas, no obstante en el Acuerdo secretarial 445 (2008c) solamente se indica el tiempo de interacción entre estudiantes y docentes, el uso de mediación digital, la trayectoria curricular, la distribución del horario y el calendario, desde un enfoque administrativo que no da cuenta de la manera en la que pedagógica o didácticamente el proceso de escolarización de cada uno se llevaría a cabo.

El tercer eje de la reforma se centraba en los mecanismos de gestión, con respecto a los cuales se proponían estándares y procesos comunes para todos los subsistemas del bachillerato y se concentraban en seis componentes sobre: la formación y actualización docente, los espacios de orientación educativa, estándares sobre las instalaciones y equipamiento, la profesionalización de la gestión escolar, la flexibilización para el tránsito entre subsistemas y la evaluación para la mejora continua.

Acerca de los mismos se justificó su importancia, aunque dentro de los acuerdos revisados no se establecían los criterios que orientarían cada uno de estos mecanismos, así como tampoco se especificaban las características particulares bajo las cuales se desarrollarían en cada uno de los subsistemas.

Finalmente, el cuarto eje se enfocó en la certificación complementaria, respecto a la cual los documentos establecen que aportaría cohesión al sistema, puesto que las instituciones que la otorgarían serían aquellas que contaran con los parámetros mínimos para garantizar el funcionamiento de la reforma en su interior<sup>4</sup>.

Por otro lado, la RIEMS propuso cuatro niveles de concreción: interinstitucional, institucional, escuela y aula, los tres primeros orientados a la adecuación del currículo de acuerdo a las necesidades de la institución o al subsistema al que pertenecían, mientras que

---

<sup>4</sup> El Consejo Mexicano para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior COPEEMS establece los criterios para la evaluación de planteles que ingresan o desean permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior.

en el último era en el que se suponía la aplicación de estrategias por parte del docente para garantizar la consecución del perfil de egreso del estudiantado:

... el cuarto nivel de concreción curricular en el contexto de la Reforma compete al salón de clases y se encuentra en el terreno de las decisiones del docente. Cada profesor deberá realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiado para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico (SEP, 2008a, pp.46)

Es necesario resaltar que dentro de los documentos analizados, para fines de la presente comunicación, no se encontraron propuestas concretas enfocadas a orientar la práctica docente, es decir, no se percibe en el discurso el establecimiento de formas que posibiliten el desarrollo y promoción del modelo por competencias, así como de las competencias genéricas que conforman el perfil de egreso de bachillerato, en este sentido se considera que mientras en el discurso se expresan muchos objetivos no se precisan los caminos que podrían guiar a su consecución.

Aunado a ello se señala que en la reforma se consideraba que:

...es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida para el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad (SEP, 2008d, pp.1)

Ello suponía una visión diferente tanto del perfil del docente como de las funciones y responsabilidades que se le conferían, puesto que de acuerdo al discurso de ellos dependía la implementación de la reforma, además de la formación de competencias por parte del estudiantado, así el acuerdo 447 expresaba que:

En los planteles dependientes de la Secretaría y de sus órganos desconcentrados los docentes deberán contar con el perfil descrito en el presente Acuerdo antes del inicio del ciclo escolar 2009-2010. (SEP, 2008d, pp.5)

Dicho perfil consideraba ocho competencias con sus atributos, las cuales se dirigían a: la organización de la trayectoria profesional, la posibilidad de promover aprendizajes significativos, la planificación de procesos en el enfoque por competencias, la práctica de procesos de enseñanza aprendizaje innovadores, el desarrollo de procesos de evaluación formativa, la construcción de ambientes para el aprendizaje autónomo, el favorecimiento del

desarrollo integral de los estudiantes y la participación en la gestión escolar y la mejora de la escuela.

Si bien estas competencias estaban acompañadas por sus atributos<sup>5</sup> los cuales aterrizarían de alguna manera las acciones que seguirían no se explicitaba la manera en la que a través de los mismos se llegaría al logro del perfil de egreso del estudiante, es decir, la reforma partía del supuesto de que a su implementación los docentes ya contarían con las competencias propuestas en su perfil, pero además de ello estarían en condiciones de aplicarlas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y que a través de esta aplicación sería consecuente facilitar el que los estudiantes desarrollaran las propias.

El perfil básico de egreso del estudiantado, aplicable a todos los subsistemas y modalidades, por su parte, se encontraba compuesto por once competencias genéricas que:

... son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean. (SEP, 2008b, pp.2)

Y las competencias disciplinares básicas se encuentran orientadas a desarrollar conocimientos habilidades y actitudes asociados a una disciplina particular y están organizadas en cuatro campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación, conforme al Acuerdo secretarial 444 estas:

... dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares. (SEP, 2008b, pp.5)

Si bien las competencias genéricas se encuentran acompañadas por sus atributos, estos representan los “qué” que se pretende formar, es decir las acciones concretas que de alguna manera el egresado estaría en posibilidad de evidenciar en actividades precisas. No obstante, el “cómo” se logra su desarrollo en los procesos de enseñanza aprendizaje, es una responsabilidad del docente en este hacer inteligible lo que dice el texto en la práctica del profesor, de esta manera la competencia queda como algo abstracto que no se consolida en

---

<sup>5</sup> Atributos; en los que se pueden desagregar las competencias atendiendo a sus dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora. “Los principales atributos comparten el carácter global de las competencias dando cuenta de las distintas maneras de integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero alcanzan un nivel mayor de especificidad. Se trata de enunciados más acotados. En este sentido, las competencias tienen un nivel de complejidad superior que los principales atributos, pues integran un repertorio más amplio de destrezas” (SEMS, 2008, p. 12)

el currículo y que a pesar de ser parte de la tarea del docente no se aterriza el momento en que esto se lleva a cabo:

Las competencias genéricas y disciplinares no corresponden a una asignatura o curso específico de un plan de estudios, ya que es conveniente que se adquieran en distintos espacios curriculares. (SEP, 2008b, pp.12)

Las competencias mencionadas conforman el perfil de egreso general para todos los estudiantes de bachillerato, acerca de las mismas en la descripción de la RIEMS del Anexo único del Acuerdo 442 se establece que el desarrollo de estas se encuadra en:

... el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza, que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo. (SEP, 2008b, pp.32)

Acercas del constructivismo como fundamento pedagógico del enfoque por competencias en la RIEMS y como base del MCC se plantea que:

... reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social. Por ello, un enfoque de competencias conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad que compete al docente, quien promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros. De la misma manera, la evaluación de las competencias de los estudiantes requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas.

Dentro de este argumento se parte del supuesto de que: el docente contaba previamente con las competencias que se proponían en su perfil, que contaba con una formación docente además de su formación profesional que le permitiera el llevar a cabo la interpretación de los documentos que conforman la RIEMS y en general todos aquellos que componen el currículo del bachillerato, además de que se encontraba preparado para adaptar su práctica docente al enfoque por competencias.

## Discusión

A partir de lo expresado se retoman, para el desarrollo de las reflexiones en torno a la RIEMS, como un camino para el desarrollo de mejores prácticas, dos posturas, la primera de ellas desde la idea de las culturas escolares (Viñao, 2006), de acuerdo con la cual las reformas de fondo conllevan cambios que afectan tanto a los centros educativos como a la cultura de los profesores.

Desde la postura de Viñao (2006), la implementación de una reforma se da en una suerte de interacción y enfrentamiento entre la cultura del profesorado, la cultura de los reformadores y la de los expertos, en este sentido el autor argumenta que se trata de un proceso de largo plazo, en el que convergen los aspectos de: la teoría, la legalidad y las prácticas, en donde los cambios no se logran de manera totalmente secuenciada sino en una combinación de continuidades y cambios, de adaptación y aceptación de algunos elementos, pero también de rechazo y resistencia a otros.

En este sentido se considera que la RIEMS representa los aspectos teóricos y legales que pretendieron guiar el cambio en las prácticas de los docentes para dirigirse, entre otros aspectos, a la posibilidad de promover el desarrollo de competencias que conforman el perfil de egreso de bachillerato, en donde, sin embargo, no se tomaba en cuenta la variedad de contextos en los cuales se procuraba su implementación y es que como expresa Viñao “No se innova en abstracto, a partir de cero ni sobre el papel, sino en un contexto y circunstancias determinadas. Y hay que tener muy claro que es lo que puede favorecer o dificultar la innovación” (2006, pp.91)

Se considera entonces que, si dentro de la reforma se asumía al docente como un actor medular para la implementación de la misma, resultaría indispensable suponer que, de la interpretación, acomodo y adaptación que el profesorado tuviera la capacidad de realizar del discurso que conformaba las RIEMS dependería también la posibilidad de lograr el cuarto nivel de concreción correspondiente al aula.

Con respecto al nivel de concreción del aula, en los documentos revisados hay una propuesta legal y teórica, acerca de los resultados a los cuales se llegaría a través de la implementación de la reforma, los mismos se posicionan en un nivel abstracto en donde no se definen los “cómo” de su ejecución, ni de su evaluación y esto conllevó a depositar la posibilidad de su puesta en práctica en la capacidad del profesorado de acomodarla y adaptarla a su contexto y su labor, referente a esto Viñao expone que:

... el éxito o fracaso de toda reforma, cambio o innovación, depende, primero, de que pueda ser interpretada, acomodada o adaptada al contexto, y, segundo, de cómo lo sea, ya que en dicho proceso caben desde la adaptación creativa e inteligente hasta el ritualismo, el simple rechazo o la tergiversación que desvirtúa los propósitos iniciales” (2006, pp. 97)

En la presente comunicación se reconoce la necesidad de orientar futuras investigaciones tanto al estudio de los cambios producidos en la práctica docente, a partir de la implementación de la RIEMS en el 2008, así como de la medida en la que la reforma tuvo éxitos o fracasos en los diferentes aspectos en los que se encuentra enfocada, no obstante, al alcance de los resultados expuestos se considera que desde la mirada de las culturas escolares, el discurso de los reformadores y los expertos no resulta inteligible para la cultura del profesorado al que estaba destinado.

La segunda postura que se retoma para el presente apartado es la de las Teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje de Pozo et al. (2006, pp. 95) en la que expresa:

... para progresar en los modos de enseñanza no basta con presentar nuevas teorías o concepciones, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces, sino que hay que modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas.

Desde esta postura la incorporación del enfoque por competencias y del constructivismo a las prácticas escolares a partir de la reforma curricular no es una consecuencia lineal de adaptación de la práctica docente, sino un proceso en el que se requiere modificar las propias concepciones que el docente tiene sobre su labor.

En este sentido incluso la introducción y exposición clara y concreta de estrategias didácticas o propuestas pedagógicas en el discurso de la reforma, resultaría insuficiente para su concreción en el nivel del aula, puesto que desde la perspectiva de Pozo (1999) es necesario además un cambio representacional que permita el innovar en las formas de enseñar y de aprender.

De acuerdo con Pozo et al. (2006) las representaciones implícitas son concepciones que le permiten al profesor predecir situaciones cotidianas que acontecen en el aula y que lo guían en la toma de decisiones frente a estas, por tanto, se encuentran arraigadas en la práctica docente, no obstante, los cambios originados por la implementación de la reforma convierten

en necesaria la incorporación de nuevas teorías del aprendizaje que le permitan adaptarse a diferentes escenarios.

La posibilidad de trasladar el discurso de la reforma a la práctica docente representa un proceso, por medio del cual el profesorado redefine su práctica y la forma en la que enseña, siguiendo con Pozo et al. (2006) es necesario en primer lugar que el profesorado intente comprender cuándo y por qué funcionan determinadas estrategias en lugar de otras, aunado a ello requiere tener la capacidad de integrar jerárquicamente una representación simple a otra más compleja, resultando entonces imprescindible desarrollar un proceso de reconstrucción en que:

1. Se vaya de comprender al aprendizaje como un estado a concebirlo como un proceso, los autores afirman que es necesario que el docente disponga de estructuras conceptuales complejas que le permitan integrar representaciones primarias.
2. Se expliciten las representaciones implícitas que permitan comprender los componentes de las propias interpretaciones.
3. Se consiga integrar diferentes teorías en un marco explicativo común, sin la necesidad de sustituir una forma de enseñar por otra.

La viabilidad de llegar a un mejoramiento de las prácticas a partir de la implementación de la RIEMS, dependería desde esta perspectiva de que el profesorado contara con bases conceptuales y pedagógicas que les permitieran la incorporación de nuevas representaciones, además de que estas últimas necesitarían mostrar su utilidad para afrontar situaciones cotidianas en el aula y con ello poder arraigarse en los implícitos del docente sobre su labor.

Se reflexiona entonces que el discurso legal, teórico y conceptual con el que se encuentran estructurados los documentos analizados, para fines de la presente comunicación, no favorece el reconocimiento de la necesidad de su incorporación, por parte del profesorado, a las representaciones de su tarea como docentes puesto que no representa el contexto en donde acontece su práctica, ello deriva en una dificultad para que exista un tránsito entre la propuesta de la reforma a una transformación de las prácticas escolares.

En la presente comunicación no se pretende ignorar el Programa de Formación Docente en Investigación Media Superior (PROFORDEMS), el cual por sí solo comprende un tema para otros estudios, no obstante, se reflexiona que tanto dentro de la RIEMS como de las reformas educativas en general es necesario considerar las experiencias de diferentes actores educativos, entre ellos de manera particular la del profesorado, que permita pensar en

la posibilidad de generar transformaciones desde las aulas y los planteles, más allá del discurso, al respecto se retoma que:

marginar a los profesores en el diseño tanto de la RIEMS en general, como particularmente en el dispositivo para su formación como docentes, la premura con la cual se puso en marcha dicha reforma, sin la suficiente socialización, ni un cuidadoso proceso previo de habilitación para los docentes, son factores que permiten explicar porque el avance en la consolidación de la reforma y del PROFORDEMS como recurso formativo de los docentes, está siendo lento y peor aún, desconocido en el caso de los docentes de reciente incorporación, pero sobre todo postergando el efecto deseado en la formación de los jóvenes mexicanos. (Ibarra, Escalante y Fonseca, 2014, pp. 48)

Aunado a ello es preciso considerar algunos aspectos acerca de los alcances del PROFORDEMS, en donde de acuerdo con Lozano (2015) de los 180,852 docentes pertenecientes a instituciones públicas, 62.1% se habían incorporado al programa de formación, no obstante de estos solamente el 40% lo había concluido, de acuerdo con el autor este hecho refleja la incapacidad del Sistema educativo para atender a la totalidad de la planta docente, asegurar su permanencia y lograr su certificación, resaltando además la inconsistencia en la información presentada por diferentes órdenes de gobierno acerca de la cobertura alcanzada hasta el año 2015.

Asumiendo que el PROFORDEMS no garantizó la formación de la totalidad del profesorado de bachillerato, se considera que es imprescindible considerar las diferentes vías por las cuales la reforma fue conocida, interpretada e incorporada a las prácticas de los docentes, para comprender si en el discurso se encontraban los elementos suficientes para hacerlos inteligibles y promover la transformación de la tarea del docente.

## Conclusiones

Los Acuerdos secretariales que componen a la RIEMS describen varios de los “qué”, que caracterizarían a la EMS y a sus egresados, así como los resultados que de ella se pretendían, sin embargo, por lo que se reconoce en los mismos no se encuentran los “cómo”, es decir el proceso en el cual se llevaría a cabo la implementación de la reforma, que corresponden a su orientación didáctica y pedagógica.

A partir de ello se considera que es necesario precisar los elementos concretos de la pedagogía y la didáctica que permitan entender el “cómo” pasar de lo abstracto que resultan los discursos oficiales, a aquello que sucede de manera cotidiana en los procesos de escolarización y que atañe de manera directa tanto al profesorado como al estudiantado, aquello que puede parecer que, desde el papel de los reformadores y supervisores que dan voz a la autoridad educativa, se da por hecho.

El estudio de los documentos retomados para fines de la presente comunicación, permite mostrar la ausencia de una orientación didáctica concreta y delimitada que contribuya a hacer inteligible para el profesorado el discurso de la reforma curricular, que permita además visibilizar el posible camino que se podría plantear entre aquello que se encuentra escrito en los Acuerdo secretariales y la modificación y adaptación de las prácticas cotidianas para lograr con ello su mejora.

Es necesario finalmente considerar que en el desarrollo de las reformas curriculares, a cualquier nivel, no basta con tomar en cuenta la postura de los reformadores y de los “expertos”, sino que considerar la experiencia de los actores educativos, que concretan el currículo en sus prácticas, se vuelve imprescindible para el diseño de transformaciones en los planteles, además es importante la construcción de vínculos entre la política educativa y el profesorado para el logro de mejores prácticas.

## Referencias

- Beuchot, M. (2015, mayo) Elementos esenciales de una hermenéutica analógica, *Diánoia*, LX (74) pp. 127-145. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v60n74/v60n74a6.pdf>
- Bustamante, Y. (2014) La educación media superior en México *Innovación Educativa*, Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179430480002.pdf>
- García, R. (2017). *Cómo investigar en ciencias sociales: manual para elaborar informes de investigación*. Trillas. México
- Ibarra, L., Escalante, A. y Fonseca, C. (2014) Obstáculos para la formación docente en la Educación Media Superior en México. El caso del bachillerato tecnológico, *Diálogos Educativos*, 14 (27) pp. 21-54. Recuperado de: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/ibarra>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011) *Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior*. En *Panorama Educativo*. Recuperado de: [http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/108/P1B108\\_07E07.pdf](http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/108/P1B108_07E07.pdf)
- Lozano, A. (2015) La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales, *Perfiles educativos*. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000500008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008)
- Pozo, J. (1999) Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional, *Enseñanza de las ciencias*. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21616>
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, P., Mateos, M. De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Grao. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9180>
- Secretaría de Educación Pública (2008a) *Acuerdo numero 442 Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf)
- (2008b) *Acuerdo numero 444 Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del sistema nacional de bachillerato*. Recuperado de:

- [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf)
- (2008c) *Acuerdo número 445 Por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades.* Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf>
- (2008d) *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.* Recuperado de: <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/u149/ACUERDO%20447.pdf>
- (2018) *Acuerdo número 01/01/18 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior.* Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2008) *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.* Recuperado de: <http://cecytemichoacan.edu.mx/wp-content/uploads/PLANEACION/MARCO%20JURIDICO/Sistema%20Nacional%20de%20Bachillerato.pdf>
- (2017) *Acuerdos Secretariales, Reforma Integral de la Educación Media Superior.* Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial)
- Viñao, A. (2006) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Ediciones Morata: Madrid.