

## Los profesores frente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, expectativa versus realidad

*Teachers facing the Comprehensive Reform of Upper Middle Education, expectation versus reality*

Macaria Yazmín Tinoco Guzmán

### RESUMEN

La reforma educativa es un componente constitucional que no podemos cambiar, por ello es importante como docentes conocer los elementos que contiene, qué objetivos promueve, y dentro de los intereses individuales analizar. El objetivo de este trabajo es realizar un esbozo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y sus postulados en torno al docente para considerar si son coherentes con la realidad de las prácticas escolares. Para ello se retomaron algunos de los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, algunos artículos de revistas y tesis de doctorado para tener argumentos sólidos, obteniendo como resultado en el trabajo la incompatibilidad real de la teoría y la práctica escolar, llegando a conclusiones que más bien son invitaciones a resolver preguntas y generar análisis más sustanciales. Se realizó en un orden estructural más que temporal en el que se plasma lo dicho en la reforma al artículo 3º constitucional, un breve seguimiento de la educación media superior en torno a las transformaciones que ha sufrido en la actualidad, y se llegó finalmente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior. De la Reforma Integral se plantea un esbozo general de qué dice y se ahonda en qué plantea para los docentes y cómo es tomada por ellos, se particulariza en el caso de la evaluación y se enlistan las competencias requeridas para lograr todo lo anterior; se agregó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, que es una propuesta para la capacitación; se cierra con una serie de conclusiones-reflexiones y una lista de fuentes.

*Palabras clave:* Competencias, docentes, estudiantes, evaluación, reformas.

### ABSTRACT

The Educational Reform is a constitutional component that we cannot change, that is why it is important for us as teachers to know the elements it contains, what objectives it promotes and, within the individual interests, to analyze it. The objective of this work is to make an outline of the Comprehensive Reform of Upper Middle Education and its postulates around the teacher, to determine if they are coherent with the reality of school practices. For this, some of the official documents of the Ministry of Public Education, some journal articles and doctoral theses were consulted to have solid arguments, obtaining as a result of the work the real incompatibility of school theory and practice, reaching conclusions that are rather invitations to resolve questions and generate more substantial analysis. It was carried out in a structural rather than temporal order in which what is said in the reform to the 3rd constitutional article is reflected, a brief follow-up of Upper Middle Schools around the transformations that they have undergone today and finally came to the Comprehensive Reform of Upper Middle Education. A comprehensive outline of what it says and delves into what it poses for teachers and how it is taken by them is outlined in the Comprehensive Reform, it is particularized in the case of evaluation and the competencies required to achieve all are listed. The Middle School Teacher Training Program was added, which is a proposal for training; the article closes with a series of conclusions-reflections and a list of sources.

*Keywords:* Competencies, teachers, students, evaluation, reforms.

**Macaria Yazmín Tinoco Guzmán.** Académica independiente, Michoacán, México. Es licenciada en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y maestra en Enseñanza de la Historia por el Instituto de Investigaciones Históricas de la misma universidad. Docente del área de Ciencias Sociales en educación media superior por más de 16 años. Tiene participaciones como ponente en foros y congresos nacionales e internacionales como el XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación y el I Coloquio Internacional de Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: [nimzaytg@hotmail.com](mailto:nimzaytg@hotmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0003-0310-6006>.

## Introducción

La reforma constitucional al artículo 3° aprobada por el Congreso de la Unión, promulgada por el Ejecutivo Federal el 25 de febrero de 2013 y publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) al día siguiente incorporó dos aspectos clave para el sistema educativo. El primero, que determinó el alcance del proceso transformador, es que elevó a rango constitucional el derecho a una educación de calidad para todos los mexicanos. El segundo estableció la obligación de crear un sistema para la profesionalización de los docentes, que les otorgue certidumbre en su ingreso, su permanencia y promoción, mediante el establecimiento de procesos de evaluación justos y transparentes. Ambos elementos se concretaron a través de modificaciones a la Ley General de Educación y la promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente (SEP, 2017).

El decreto de reforma al artículo 3° adicionó además que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación.

La educación media superior (EMS) en México es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos (alrededor de 26 subsistemas o más) con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares y en los cuales hasta antes del año 2009 contaba con 200 planes de estudio diferentes (Fonseca, 2011).

Los subsistemas más representativos de la EMS en México sufrieron reformas sustanciales, en el 2003 dio inicio la reforma del bachillerato general en escuelas piloto y se instrumentó de lleno al año siguiente. Paralelamente, en el 2004 entró en vigor una reforma curricular en los bachilleratos tecnológicos que, si bien ya se anunciaba desde el Programa Nacional de Educación 2000-2006, tomó por sorpresa a la mayoría de los profesores. Otros subsistemas que iniciaron reformas importantes incluyen los colegios Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y de Ciencias y Humanidades (CCH). Para los docentes estas medidas implicaron asumir cambios significativos tanto en el contenido como en la forma de enseñar: la educación “basada en competencias” por un lado y un nuevo papel del docente como “facilitador” por el otro fueron parte de la nueva retórica oficial a la que los maestros debieron hacer frente y, de alguna manera, tratar de incorporar tanto en su discurso como en su práctica (López y Tinajero, 2009).

Existe evidencia de que el modelo educativo de la EMS vigente no responde a las necesidades presentes ni futuras de los jóvenes. Actualmente la enseñanza se encuentra dirigida de manera estricta por el profesor, es impersonal, homogénea y prioriza la acumulación de conocimientos y no el logro de aprendizajes profundos; el conocimiento

se encuentra fragmentado por semestres académicos, clases, asignaturas, y se prioriza la memorización y la consecuente acumulación de contenidos desconectados; el aprendizaje se rige por un calendario estricto de actividades en las que se les dice a los alumnos, rigurosamente, qué hacer y qué no hacer, y se incorporan nuevas tecnologías a viejas prácticas. Todo ello produce conocimientos fragmentados, con limitada aplicabilidad, relevancia, pertinencia y vigencia en la vida cotidiana de los estudiantes, así como amnesia post-evaluación en lugar de aprendizajes significativos y profundos.

La escuela, en consecuencia, requiere transformarse de fondo para lograr incorporar en el aula y en la práctica docente las nuevas formas en que los jóvenes aprenden, y lo seguirán haciendo, de no hacerlo quedará cada día más relegada de la realidad (SEP, 2017).

## Desarrollo

Como parte de una tendencia mundial, México inició el siglo XXI con reformas curriculares en cada uno de los niveles que conforman la EMS. Por su parcialidad y fragmentación, estas reformas avanzaron bajo la misma orientación pero sin articularse entre sí. En algunos subsistemas la reforma privilegió la estructuración y delimitación del componente formativo, en otros se actualizaron planes y programas de estudio, otros más emprendieron procesos de formación y actualización de su planta docente, y hubo subsistemas que incorporaron renovados enfoques de aprendizaje, como el constructivismo y la educación centrada en el aprendizaje; no obstante, debido a los desfases de los subsistemas, sus efectos y alcances fueron limitados y parciales.

En enero de 2005 se creó finalmente una instancia administrativa de atención a los asuntos del tipo medio superior, la Subsecretaría de Educación Media Superior, y con ello comenzó una serie de impulsos, esfuerzos y acciones para la ansiada reforma en sus distintos niveles. La nueva dependencia federal se creó para definir la identidad de dicho tipo educativo, buscar la coordinación entre modalidades y programas, orientar e impulsar los esfuerzos formativos dirigidos a los jóvenes y, sobre todo, aumentar la cobertura educativa con calidad y pertinencia (Fonseca, 2011).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) recoge tendencias y orientaciones de las modificaciones alcanzadas a finales de los años noventa, principalmente en el seno de la Unión Europea y posteriormente en algunos países sudamericanos (Chile y Argentina); refleja muchas similitudes con las renovaciones educativas en esos países, en parte porque coinciden con las problemáticas que se observan en México. Las reformas a la EMS y sus equivalentes en el mundo han ocurrido en el marco de las rápidas transformaciones que ha enfrentado este nivel educativo en países altamente desarrollados y en vías de desarrollo.

Por lo anterior, calculamos que existe una serie de problemas y situaciones similares que fueron “recomendadas” o impuestas en los países periféricos en torno a tendencias transformadas en política educativa. Ejemplo de ello son las reformas educativas que se

han llevado a cabo en casi todos los países del continente americano durante el presente siglo, así como el resurgimiento del enfoque basado en competencias desde la educación preescolar hasta la media superior, como es el caso en México, el cambio en el rol del profesor y el nuevo planteamiento de lo que debe ser el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la EMS era necesaria y urgente una reforma educativa; en relación con la pertinencia y el carácter innovador de la RIEMS, este es un tema que propicia discordancia y debate. Las posturas no solo son diferentes sino encontradas; surgen cuando se analiza la forma en que la propuesta fue concebida, creada y desarrollada, muy en el tenor de cualquier otra modificación educativa nacional; es decir, con una cerrada y sigilosa participación de las cúpulas con expertos o asesores, normalmente extranjeros, así como con la incorporación posterior de docentes de distintos subsistemas como estrategia de legitimación; finalmente, con una deficiente, insuficiente y apresurada socialización y capacitación del personal docente, mediante la estrategia de “multiplicación en cascada” del nuevo modelo para su implantación (Fonseca, 2011).

El sentir de muchos docentes es de desconocimiento e incompreensión hacia la RIEMS; sumado a lo anterior, en ciertos círculos académicos hay una preocupación motivada por la perspectiva y orientación epistemológica del modelo, pero sobre todo por el resurgimiento en el campo educativo del enfoque basado en competencias.

Reconociendo la amplia variedad de instancias que ofertan planes y programas de EMS y la carencia de criterios que las organicen, así como la necesidad de asegurar una formación de calidad a las nuevas generaciones, surge la RIEMS que propone un marco de organización común —representado por el Sistema Nacional de Bachillerato— que ordene y articule a las instituciones e instancias que ofrecen este tipo de educación, dote al nivel de identidad y pertinencia, a la vez que promueva la existencia de distintos tipos de opciones para atender la diversidad de contextos, necesidades e intereses de los jóvenes.

La RIEMS, impulsada en el año 2008, consta de cuatro ejes de transformación: marco curricular común con base en competencias, definición y regulación de las modalidades de oferta y mecanismos de gestión (en este último se enfila la formación y actualización de la planta docente, entre otros elementos) y la certificación nacional complementaria (INEE, 2011).

A lo largo de los últimos 20 años, en México, en la mayor parte de América Latina y en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la educación y la docencia han experimentado transformaciones sustanciales. Una de las manifestaciones más sobresalientes de estos cambios es la prodigiosa cuantificación de los procesos educativos y de los resultados que obtienen sus actores. Las condiciones bajo las que funcionan la enseñanza y el aprendizaje también son objeto de ese mismo tipo de atención.

Las reformas constitucionales del año 2013 instauraron el Sistema Profesional Docente y fortalecieron al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dos instancias creadas para llevar a cabo las funciones sustantivas que precisa cualquier sistema educativo nacional, y que ahora se pueden realizar con criterios explícitos, normados y sujetos a la rendición pública de cuentas.

Existen ponderaciones múltiples sobre estos cambios y su significado: para algunos, muchos esfuerzos de antaño corren ahora a su culminación; para otros, por el contrario, las reformas representan un retroceso o, aún peor, un camino errado. Un tercer grupo de opinión admite los avances, pero insiste en la insuficiencia de los mismos; en este último grupo se ubica la autora del presente texto.

¿Pero realmente se está al corriente de lo que se tiene que cambiar? ¿Se sabe lo que se tiene que fortalecer? ¿Se está al tanto de lo que se tiene que crear? ¿Se echa de ver lo que se tiene que desechar? ¿Se han analizado las debilidades? ¿Se tiene claridad sobre cómo formar, capacitar y actualizar profesores para las tareas que en consecuencia se derivan? Las instituciones de educación superior, de todo tipo y tamaño, ¿tienen siquiera identificadas e interiorizadas sus responsabilidades formativas en materia de docencia para el sistema educativo nacional? ¿Las tuvo este al momento de implementar las reformas? ¿Qué tanto se apega la realidad a la teoría?

La ventaja que se tiene hoy en día parte de dos dimensiones distintas, pero complementarias del sistema educativo: la formación y actualización docente por una parte, y la renovación y revisión de la enseñanza y el aprendizaje por otra, en cada grupo, en cada escuela, en cada institución (Zorrilla, 2015a).

Nahina Dehesa de Gyves, en “La investigación en el aula en el proceso de formación docente” (citada en Zorrilla, 2015a), parte de la premisa de que se requiere formar a los profesores mediante propuestas de intervención que ellos mismos sugieran y que puedan desarrollar en un contexto institucional receptivo.

Indudablemente el propósito principal de las reformas educativas se encauza a seguir el camino trazado por los países desarrollados en globalizar y reorganizar los sistemas educativos hacia la competitividad y el mercado, conjuntamente con (o bajo los dictados de) los organismos internacionales, encargados de estructurar y gestionar propuestas hacia ese fin.

La RIEMS se presenta como alternativa frente a la problemática de una insuficiencia de la oferta educativa inconexa, dispersa, heterogénea y de una rígida e ineficiente estructura, así como al rezago educativo, la baja cobertura y calidad, la deserción y reprobación, entre otros aspectos que reflejan las insuficiencias de este nivel educativo y al mismo tiempo se constituyen en las principales causas para impulsar dicha reforma, como una política pública sobre una base de concertación institucional (Rito, 2014).

Los principales *bienes* que propone la reforma en media superior —al menos en el papel—, entre otras cosas, son respetar los derechos laborales de los maestros, apoyarlos en

su crecimiento profesional, reglas claras para reconocer a los profesores con base en sus méritos y garantizar una evaluación imparcial, transparente y objetiva; es decir, propicia educación de calidad para impulsar el desarrollo de los alumnos.

Como *beneficios* de la reforma educativa para los docentes de EMS –también en el papel– se plantean promoción y reconocimientos basados en sus méritos; programas de capacitación y formación continua; respeto a la antigüedad y a los derechos laborales; acatamiento a los procesos de jubilación y retiro voluntario; información oportuna y clara sobre la evaluación; evaluaciones imparciales, objetivas y transparentes; evaluaciones que consideren el contexto regional y sociocultural; confidencialidad de resultados y derecho a inconformarse, y sobre todo que tengan más y mejores herramientas y oportunidades para hacer de manera sobresaliente su trabajo para crecer profesionalmente.

El INEE será el encargado de evaluar a los profesores, así como las autoridades educativas estatales, el director de cada plantel y los padres de familia que participan como observadores. Los criterios de evaluación serán la planeación de sus clases, el dominio de los temas que imparte, ambiente de aprendizaje que genera en el aula, las técnicas y recursos que utiliza, el método de evaluación de sus alumnos, su participación en proyectos de la escuela y la comunicación con padres de familia y tutores (Leyes de Reforma Educativa).

Después de verificar si el profesor obtuvo resultados satisfactorios en su evaluación de ingreso, se le asigna una plaza y nombramiento de base por buen desempeño los primeros seis meses, tendrá el acompañamiento de un tutor por más de dos años, al cumplir un año con buen desempeño se le confirma el nombramiento. De los maestros en funciones que no obtuvieron resultados satisfactorios: tienen derecho a participar en programas de capacitación, pueden ser evaluados en dos procesos más; si no aprueban las tres evaluaciones pueden trabajar en otras áreas u optar por el retiro voluntario. Si el maestro en funciones obtuvo resultados satisfactorios se evaluará cada cuatro años.

Como ya se mencionó, para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del INEE. Será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Le corresponderá evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

El Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos lo siguiente: el uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente. La evaluación de los maestros debe tener como primer propósito que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar los apoyos

necesarios para que los docentes puedan, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades (Leyes de Reforma Educativa).

Con la puesta en marcha de la RIEMS, cuya fase de capacitación inició en agosto del 2008, los docentes de este ciclo enfrentan nuevos desafíos entre los que sobresalen: instrumentar un marco curricular común con base en desempeños terminales según ciertas competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas de antemano y asumir ellos mismos el compromiso de cumplir con un perfil que les exige, entre otras cosas, “enseñar a aprender”, “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo” y planificar “los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias [y ubicarlos] en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios”. Si bien son los docentes los encargados de poner en práctica programas e innovaciones que se gestan lejos de las aulas, poco sabemos sobre la manera como esos cambios son experimentados por los propios profesores. Sin preparación alguna, los docentes se vieron obligados a poner en práctica una reforma que les exigió asumir un modelo pedagógico complejo y desconocido para muchos de ellos (López y Tinajero, 2009).

En el nuevo currículo de la EMS, entre los principales principios pedagógicos que guían la tarea de los docentes y orientan sus actividades escolares dentro y fuera de las aulas para favorecer el logro de aprendizajes profundos y el desarrollo de competencias en sus estudiantes, destacan las siguientes: poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo; tomar en cuenta los saberes previos del educando; ofrecer acompañamiento; mostrar comodidad por los intereses de sus estudiantes; dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante; reconocer la naturaleza social del conocimiento; diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado; entender la evaluación como proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje; modelar el aprendizaje; reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal; promover la relación interdisciplinaria; favorecer la cultura del aprendizaje; reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza, y superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas (SEP, 2017).

Apremia incorporar al trabajo docente nuevas tecnologías, enfoques y paradigmas, pero esto hay que hacerlo con la misma planta afiliada desde los años ochenta, la cual, por otro lado, carece de formación pedagógica y se le ha postergado la asignación de un programa de formación, actualización y capacitación.

Los bachilleres son atendidos en poco más de 14 mil espacios educativos por más de 272,000 docentes, en su mayoría profesores de tiempo parcial o por horas que no disponen de las condiciones adecuadas para profesionalizar su labor porque no viven exclusivamente de los ingresos de dicha actividad. Esto los coloca, a ellos y al subsistema, en una situación difícil que limita o impide la aplicación de estrategias formativas, de trabajo colegiado y de profesionalización de su labor docente (en el año 2009 solo el

60% de la planta docente estaba titulado y el 72% estaba formado en licenciaturas de muy diversas disciplinas; únicamente el 10% poseyó una formación inicial pedagógica) (Fonseca, 2011).

Y entonces, ¿cuál es finalmente el listado del docente idóneo y qué tanto se parece al docente real?

Con el término “docente” nos referimos a los educadores que trabajan en el sistema escolar; al hablar de su formación incluimos tanto educadores de aula como a directores y supervisores. Abordamos la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente (o actualización permanente), es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no solo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia (Torres, 1998).

¿Cómo se evalúa esto?

El docente real que está enseñando en las aulas de los países en desarrollo está muy lejos del listado del docente deseado. Verifiquémoslo...

En el año 2008 se establecen las competencias docentes para quienes impartan EMS en la modalidad escolarizada. En el artículo 3° dice que las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS y consecuentemente precisan su perfil.

En el artículo 4, las competencias que han de definir el perfil del docente del Sistema Nacional de Bachillerato son las que se establecen a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (SEP, 2008).

En el 2009 se modificó el acuerdo 447, que tuvo por objeto establecer las competencias que deberán cumplir los docentes de las instituciones educativas que en sus distintas modalidades impartan educación del tipo medio superior y operen en el Sistema Nacional de Bachillerato. En realidad solo se sumaron elementos.

Se agregó el artículo 5, que dice que los docentes que imparten en la EMS en las modalidades no escolarizada y mixta deben contar, además de las competencias y atributos establecidos en el artículo anterior, con las siguientes: complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), las integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes (SEP, 2009).

Las preguntas continúan: ¿Cómo evaluar estos elementos si son cualitativos y se dan en el desarrollo de la interacción del profesor? ¿Se puede considerar por igual esta absoluta vinculación en un profesor que lleva 25 años o más de servicio en la misma institución que en el de nuevo ingreso?

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) se creó en el año 2008 como una estrategia clave para el desarrollo de la RIEMS; cuenta con el reconocimiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato y su propósito fundamental es facilitar en los docentes y directivos de bachillerato procesos de formación y actualización para sensibilizarlos en los alcances de la reforma; actualizar y revalorar la práctica docente; desarrollar competencias que favorezcan la flexibilidad y el enriquecimiento del currículum, así como diseñar, implementar, dar seguimiento y evaluar prácticas docentes centradas en el aprendizaje y el estudiante (Rito, 2014).

Este diplomado es, además, requerido por el proceso de certificación de planteles que lleva a cabo el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS). Esta certificación permite que el plantel en cuestión forme parte del Sistema Nacional de Educación Media Superior (Zorrilla, 2015b).

Con dicho diplomado se busca capacitar a los profesores en la adquisición de las competencias antes señaladas, no obstante, diversos problemas de operación, control y registro han dificultado lograr la eficiencia terminal requerida y han afectado el porcentaje de certificación fijado como meta de la Reforma Integral. Es de apreciar la forma en que se está aplicando dicho programa, pero de manera especial valorar la respuesta de los profesores —sin dejar de considerar elementos que sin duda influyen, como son las condiciones laborales, antigüedad docente y la experiencia adquirida— por su disposición a cursar los tres módulos que comprende el diplomado y el logro de la correspondiente certificación (Rito, 2014).

También ha sido definido dentro de la RIEMS como indispensable de ser cursado por los integrantes de las plantas docentes de los planteles que aspiran a ser admitidos en el Sistema Nacional de Bachillerato; los datos sobre este diplomado proporcionan información suficiente sobre cómo está incidiendo en la implementación de la reforma, particularmente sobre las repercusiones en el trabajo docente en cuanto al desarrollo del marco curricular común y el enfoque por competencias (Rito, 2014).

En diversas consultas aparece que el programa es apreciado tanto por las instituciones como por los docentes por la información que brinda acerca del enfoque por compe-

tencias, sin embargo este programa dista mucho de ser una formación directamente útil para el trabajo docente específico de alguna materia (Zorrilla, 2015b).

Un cambio importante en la instrumentación de la RIEMS es la participación de las universidades en el programa. Sin duda, lograr que las universidades se vinculen con las instituciones de educación media superior mediante programas de capacitación docente puede ser un acierto. No obstante, las condiciones en las que se ha instrumentado distan de ser las idóneas para las necesidades del sistema.

Se debe reconocer que la oferta del PROFORDEMS ha sido nacional y que su cobertura ha cubierto a la mayoría de los docentes del sector público; es también necesario admitir que la obtención de una licenciatura sigue siendo el requisito indispensable para ser docente de la EMS. Pero hay que resaltar que existe poca claridad sobre la preparación pedagógica y didáctica (Zorrilla, 2015b).

## Conclusiones

Al revisar las anteriores recapitulaciones se percibe que hay reformas educativas en el nivel básico y medio superior en busca de uniformidad y continuidad entre ellos, pero hay elementos muy importantes tal vez no visualizados: el nivel superior. No se ha pensado que los docentes son los egresados de los grados superiores y por ende no se les está preparando por ni para este sistema; a mi ver, se debía empezar por reformar el régimen superior y paulatinamente los niveles básicos con este tan mencionado apoyo a los profesores, actualización, preparación, y sobre todo evaluación; así, al año 2018 no se ha generado un cambio sustancial, entre otras cosas porque el nivel superior no ha realizado modificaciones.

Hay cambios en la Escuela Normal (1997, con el Acuerdo Nacional para la Modernización con tendencia neoliberal y la curricular del 2012, quizá esta con más predisposición a la preparación en competencias), pero no en concordancia con el nuevo enfoque que se aplicaría a la educación básica; volvemos a los años en que se hacen las reformas en básica y en media superior y el egreso de las generaciones con esta preparación. Ya qué decir de los ingenieros, abogados, médicos, historiadores, profesionistas egresados de instituciones universitarias que no cuentan con una fortaleza pedagógica, didáctica o teórica de la enseñanza, pero que son los que dan las clases en los niveles de secundaria y preparatoria.

En el trabajo mismo –al intentar seguir una línea de procesos lógicos más que cronológicos– hay una discrepancia enorme de cómo se fueron suscitando los elementos que conforman la reforma educativa en general y específicamente la de media superior, pues hay los que se dieron en el año 2013, cuando ya se aplicaba la reforma en el 2008 y los eventos del 2005.

Se habla en mayor medida del aspecto de la evaluación, no obstante queda muy ambigua esta opción pues, ¿cómo se realiza una evaluación de ambiente, técnicas, recursos,

participación en proyectos y otros elementos más en un examen, en formato electrónico y en un lugar muy distinto al área de trabajo?

Algo a resaltar en el presente trabajo es el enorme listado de virtudes profesionales, personales y laborales, llamadas “competencias”, que según los elementos constitucionales de la reforma plantean para los docentes de media superior (uniformando), así como su hacer: promotor, motivador, guía, facilitador y evaluador de la adquisición de las competencias de los estudiantes, pero en la práctica, ¿cómo hacerlo cuando hay una diversidad de profesores que fluctúan entre los que solo conviven con los estudiantes durante 45 minutos tres o cuatro veces a la semana y los que de nombre son de tiempo completo? Si hay reservas de la poca funcionalidad en educación básica en la que un docente es el comisionado de toda la carga curricular, ¿cómo queda en secundaria y bachillerato, que tienen una diversidad de profesores?

Por otro lado, PROFORDEMS es un buen inicio de preparación de los docentes para aplicar el enfoque en aulas, no obstante, ¿quien lo imparte está familiarizado con el enfoque como para capacitar a otros docentes? Además, ¿por qué se abre la convocatoria para la capacitación en el mismo año en que ya se está aplicando en aulas? ¿Por qué no antes?

Quedan muchos elementos a considerar, ahondar, especificar y argumentar, pero he aquí este trabajo para abrir más recapitulaciones de reflexión y, sobre todo, una serie de propuestas para la mejora.

## Referencias

- Fonseca, C. (2011). Reforma integral de la educación media superior. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, (13), 44-52. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/278606>.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*, México, 33-37.
- López Bonilla, G., y Tinajero Villavicencio, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1191-1218. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808009>.
- Rito Terán, O. (2014). *La implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2009-2012) en el bachillerato de dos Universidades Públicas de México* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008, 29 de octubre). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_4\\_acuerdo\\_447\\_competencias\\_docentes\\_ems.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf).
- SEP (2009, 23 de junio). 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. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_10\\_acuerdo\\_488.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_10_acuerdo_488.pdf).
- SEP (2014). *Leyes de la Reforma Educativa*. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/leyes\\_reforma\\_educativa](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/leyes_reforma_educativa).
- SEP (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior*. México: SEP.

- Torres Del Castillo, R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 20(82), 6-23.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2015a). Preguntas y sugerencias sobre el Sistema Educativo Nacional. *Perfiles Educativos*, 37, 7-16.  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=I3242744002>.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2015b). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos*, 37, 35-54.

*Cómo citar este artículo:*

Tinoco Guzmán, M. Y. (2018). Los profesores frente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, expectativa *versus* realidad. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 153-164. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.249>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.