

Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: Opinión de profesores de Ciencias Sociales

Integral Reform of Higher Middle Education in Mexico: Opinion of Professors of Social Sciences

Margarita Flores Zepeda

Profesora de Carrera. FES Cuautitlán – UNAM
margaritafloresz@hotmail.com

Lilia Aguayo Vergara

Profesora del Centro de Bachillerato Tecnológico Nextlalpan, Estado de México.
aguayolilia@hotmail.com

Patricia María de los Ángeles Flores Zepeda

Profesora de la Escuela Normal de Especialización.
patriciaflores_zepeda@hotmail.com

Resumen

El propósito del estudio fue conocer la opinión de los profesores respecto a la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) realizada en México a partir de 2007, con respecto a tres aspectos: el uso del nuevo currículo (Marco Curricular Común), la evaluación del desempeño docente y la capacitación recibida.

Se trata de un estudio de alcance descriptivo. La obtención de datos fue mediante una encuesta aplicada por medios electrónicos a profesores de educación media superior de tres Centros de Bachillerato Tecnológico ubicados en el Estado de México. Los resultados mostraron que solo un reducido grupo de profesores hacen uso en el aula del Marco Curricular Común, la mayoría manifestaron inconformidad por los estímulos recibidos a partir de la evaluación que se les realizó, así como también descontento por la capacitación y formación recibida. Fue oportuno realizar este estudio, dado que a doce años de haberse implantado la RIEMS, se desconocen los efectos causados en la actividad docente dentro y fuera del aula.

Palabras clave: Reforma Integral de la Educación Media Superior, Bachillerato, Evaluación docente, Marco Curricular Común.

Abstract

The purpose of the study was to know the opinion of the teachers regarding the implementation of the Comprehensive Reform of Higher Middle Education (RIEMS) carried out in Mexico since 2007, with respect to three aspects: the use of the new curriculum (Common Curriculum Framework), to the evaluation of their teaching performance and the training received.

It is a descriptive scope study. Data collection was achieved through a survey applied by electronic means to teachers of higher middle education of three Technological Baccalaureate Centers located in the State of Mexico. The results showed that only a small group of teachers make use of the Common Curriculum Framework in the classroom, the majority expressed disagreement over the stimuli received from the evaluation that was carried out, as well as dissatisfaction with the training and training received. It was

appropriate to carry out this study, given that twelve years after the RIEMS was implemented, the effects caused in the teaching activity inside and outside the classroom are unknown.

Keywords: Integral Reform of Higher Middle Education, baccalaureate, Teaching Evaluation, Common Curriculum Framework.

Introducción

La educación en México enfrenta nuevos desafíos y cambios disruptivos en los procesos de enseñanza–aprendizaje, influenciados por una serie de eventos políticos, sociales y culturales que han marcado la dirección de los diversos modelos educativos implantados. A partir de 2007, en ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, inició el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), así como la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Ante tales acontecimientos se consideró oportuno estudiar dichos cambios, porque existe el desconocimiento de cómo ha afectado en la actividad docente a los profesores de este nivel educativo, a partir de la puesta en operación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Existe desconocimiento en si los profesores han adquirido las competencias de carácter individual, ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente bajo el nuevo enfoque educativo con base a la formación y capacitación recibida a partir de la reforma implementada.

La presente investigación se orienta a partir de tres grandes objetivos: el primero, conocer la percepción de profesores acerca de los cambios del sistema de educación media superior mexicano, en cuanto al empleo en las aulas del MCC. El segundo objetivo es describir la percepción de profesores acerca de la evaluación de su desempeño docente. El tercer y último objetivo es conocer en qué medida la capacitación y formación recibida durante este periodo ha servido a los profesores para adquirir las competencias docentes, requeridas a consecuencia de la Reforma antes citada, con lo cual se podrá tener una idea preliminar sobre la trascendencia de la reforma del nivel medio superior en estos tópicos.

Para poder abordar cómo ha sido el impacto de la Reforma en el bachillerato se ha incluido en el texto una caracterización de la Educación Media Superior, así como los rasgos esenciales de la Reforma Integral del Nivel Medio Superior (RIEMS), poniendo énfasis en las repercusiones a los profesores. En la parte metodológica se describe la herramienta de recolección de datos, su aplicación y el análisis de la encuesta. Posteriormente, se integran los resultados del trabajo. Finalmente, se plantea una serie de conclusiones derivadas de lo analizado.

Antecedentes. Caracterización de la EMS en México

Se parte de una caracterización del nivel medio superior, ahondando en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), luego se precisa sobre el papel que se le atribuyó en dicha reforma al personal docente.

El Nivel Medio Superior (NMS) constituye la parte intermedia del Sistema Educativo de México, dado que entrelaza la educación básica (educación secundaria, obligatoria a partir de 1993) con la educación superior (universitaria). Se fundamenta en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se establece que la educación es un derecho de los mexicanos que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos; es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. A partir del 9 de diciembre de 2010, la educación media superior en México es de carácter obligatorio.

Este nivel educativo se caracteriza por tener mayoritariamente una duración de tres años, aunque hay otros de dos, como es el caso de los bachilleratos de algunas universidades autónomas. También existen programas de cuatro años, como son algunos bachilleratos de arte. La edad típica de los alumnos oscila entre los 15 y los 19 años. Los objetivos formativos son fortalecer la capacidad de los alumnos para aprender y enriquecer sus conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos. Los planes están organizados en torno a asignaturas o materias que se administran semestral, cuatrimestral o anualmente.

Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés), la Educación Media Superior (EMS) tiene como objetivos consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria o proporcionar destrezas adecuadas para ingresar al mundo laboral. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) enfatiza que el nivel medio superior tiene una relevancia creciente en un entorno de condiciones sociales y económicas cambiantes, en particular porque se trata del último nivel de educación formal en un importante número de países (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

De esa forma la EMS precisa asegurar que la formación que reciban los jóvenes les otorgue habilidades mínimas necesarias para el empleo y la capacitación, así como para el acceso a niveles educativos superiores. Lo anterior, resalta la propia OCDE (2004): “Supone desafíos de grandes dimensiones, ya que los estudiantes de EMS requieren ser vistos desde su heterogeneidad, tanto en términos de aspiraciones como de sus conocimientos y habilidades previamente adquiridas.”

En México la EMS está conformada por alrededor de 33 subsistemas de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (2014). Se agrupan en tres núcleos, el propedéutico también llamado universitario o general, en donde el alumno estudia diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas a fin de contar con información y experiencia que lo auxilien a identificar su campo de estudios profesionales, ya

que está centrado en la preparación general de los alumnos para que continúen sus estudios universitarios.

El núcleo bivalente se orienta hacia una formación para el dominio de los contenidos científicos y tecnológicos. Este modelo es parte de la EMS tecnológica junto con la formación profesional técnica, combina una formación profesional en el ámbito técnico con los estudios que ofrecen una preparación para el nivel superior, preferentemente de índole tecnológica. En esta modalidad, la formación profesional conduce a la obtención de dos certificados, uno de una profesión técnica y otro de bachillerato que permite continuar los estudios superiores.

El tercer núcleo es el terminal o también llamado profesional medio, ofrece estudios orientados a la preparación de una especialidad técnica, para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o los servicios (SEP-RIEMS, 2008).

Con la finalidad de proporcionar opciones para que la creciente población curse el nivel medio superior, dada su obligatoriedad, se delimitaron siete modalidades educativas con parámetros claros de calidad y adecuada regulación de las instituciones privadas de bachillerato, para con ello responder a las necesidades académicas de los diversos grupos poblacionales y pueden cursarlo.

Las modalidades que se reconocen y están acordes con las nuevas necesidades del entorno formativo y social que caracteriza este nivel educativo, con base en el Acuerdo 445 son: la *Educación Presencial*, como la conocemos en la actualidad. La *Educación Intensiva* comparte los elementos de la educación presencial; su diferencia radica en la concentración curricular y la reducción de los calendarios. En cambio, la *Educación Virtual* implica estrategias educativas y tecnológicas específicas para efectos de comunicación educativa.

Educación Auto-planeada enfatiza la flexibilidad en el horario y en la acreditación de la trayectoria curricular, así como por la variable que refleja en el ámbito de la mediación docente. Por su parte, la *Educación Mixta* combina estrategias, métodos y recursos de las distintas opciones de acuerdo con las características de la población que atiende.

La opción de *Certificación por Evaluaciones Parciales* se caracteriza por la flexibilidad de los tiempos, de la trayectoria curricular y de los periodos de evaluación con propósitos de certificación. *Certificación por Examen*, se distingue por brindar la posibilidad de acreditar conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral (Acuerdo 445). De esta manera se puede apreciar cómo una vez establecida la obligatoriedad de la Educación Media Superior conllevó ofertar nuevas modalidades, para con ello propiciar y garantizar que cualquiera pueda cursar el bachillerato. Aspecto que se vio reflejado, en parte, por el incremento en la matrícula, como se aprecia en los siguientes datos.

De acuerdo con lo señalado en el diagnóstico del Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, se indica que, en los planteles de educación media superior del país, se

habían atendido en el periodo anterior (2006-2012) a 4.4 millones de jóvenes, correspondiendo el 91.3 % a los bachilleratos y 8.7 % a la educación profesional técnica. Así también, por cada 100 egresados del bachillerato el 85.9 % se inscribieron en alguna institución de educación superior.

Para el ciclo 2017-2018 la población atendida fue de 5, 237,003 estudiantes, la población de maestros de 423,754 y el número de escuelas 20, 852. De estas, de acuerdo con datos estadísticos de la SEP (2018), “el bachillerato general propedéutico atendió a una matrícula de 3, 290,088 estudiantes” (p. 30), como se puede observar los incrementos fueron considerables un tanto por la mayor cobertura a través de las nuevas modalidades y, sobre todo, el hecho de convertirse obligatorio este nivel educativo, ya que, de acuerdo con lo proyectado por el gobierno mexicano, en el año 2025 se pretende alcanzar la meta del cien por ciento de cobertura en la EMS.

Las cifras actuales de cobertura, deserción y eficiencia terminal indican que aún falta para llegar a esa meta y que se requiere redoblar esfuerzos para lograrlo. La cobertura actual del nivel es del 67 %, la tasa de deserción 15.5 %, mientras que la eficiencia terminal se encuentra en 60 %. Sin embargo, de manera reciente se ha dado un fuerte impulso a la modalidad de bachillerato a distancia, que es la base de la estrategia para llegar a cumplir el objetivo propuesto.

Por su parte la OCDE (2013) señala que pese a las mejoras en las tasas de participación, sobre todo después de la escolaridad obligatoria, estas son bajas, ya que la mayoría de los mexicanos (64 %) solo alcanzan un nivel inferior a la educación media superior como nivel máximo de estudios, es decir, cuentan únicamente con estudios de secundaria.

Panorama internacional

El enfoque competencial en educación es el resultado de diferentes acciones que a nivel internacional fueron exigiendo a la institución escolar un refuerzo en su papel de proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida y así poder adaptarse a los rápidos y continuos cambios que se está afrontando.

De acuerdo a la UNESCO (1990, cit. en Chan, 2013) primeramente se recordó la importancia de la escuela como institución social que se encarga de garantizar a la persona una vida plena y se perfilaron tanto las herramientas esenciales a adquirir y contenidos a trabajar. En segunda instancia, se organizaron los saberes necesarios en cuatro categorías (conocer, hacer, vivir juntos y ser) que aseguren que el aprendizaje continúe a lo largo del ciclo vital tanto dentro como fuera del sistema educativo. A continuación, se recordó la función de la escuela como motor de transformaciones sociales.

Posteriormente la OCDE (2001) delimitó los rasgos esenciales para que una competencia sea considerada clave. Finalmente, la adaptación del enfoque competencial se va desarrollando en contextos concretos, siendo uno de ellos la

Unión Europea y los países de Norte América, Centroamérica y Sudamérica (Eurydice, 2002).

La tendencia mundial hacia la formación por competencias en el nivel de bachillerato es un fenómeno complejo en el que convergen paradigmas y políticas de distinta índole. La formación por competencias es una tendencia mundial en la que convergen paradigmas educativos con diferentes tiempos de evolución. La globalización económica contribuye a que este enfoque curricular orientado a competencias se haya asumido por los sistemas escolares nacionales como un recurso de integración internacional, pero no es la estandarización de los parámetros para la evaluación de la calidad educativa su única motivación. Para la UNESCO de acuerdo con Chan (2013) la convicción sobre sus ventajas se apoya en fundamentos axiológicos, epistémicos y teóricos sobre el aprendizaje que han tomado fuerza en las últimas décadas, pero que se han abierto paso con dificultad desde siglos atrás.

La formulación del currículo por competencias se ha generalizado en el ámbito de la planificación curricular tanto de la enseñanza básica, la superior, como de la educación permanente para toda la vida en todas las partes del mundo. En el documento elaborado por Eurydice (2002) se revisaron los currículos de los Estados miembros de la Unión Europea correspondientes a la Educación General Obligatoria.

En ese momento la mayoría de los países abordaba la temática de las competencias de forma implícita en el desarrollo de los currículos, en torno a las capacidades y al constructivismo, estaba en línea con uno de los enfoques del planteamiento del currículo por competencias. Un paso hacia la explicitación se dio con la finalidad de usarlo en las evaluaciones generales de diagnóstico para comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas en los diversos niveles educativos.

Calcines (2017) señala que el impulso definitivo para la explicitación de las competencias básicas en el currículo se produce de la mano de la Comisión Europea, cuya orientación en este ámbito culmina con la recomendación conjunta de otorgar a los sistemas de educación y formación de los países miembros para el logro, en el espacio de la Unión, de más y mejor empleo y una mayor cohesión social. Para ello se proporciona un Marco de Referencia Europeo común en el que se definen las ocho competencias clave.

Reforma de la Educación Media Superior

La educación media superior en México fue objeto de una considerable revisión que llevó a la propuesta de una profunda reforma. Este hecho tuvo su origen desde la década de los setentas del siglo pasado, cuando la OCDE realizó el primer diagnóstico del sistema educativo del país, como resultado del mismo y para el caso particular del nivel medio superior se indicó que entre los aspectos a atender estaba la necesidad de unificar las modalidades de educación media superior por medio un currículo común, favorecer la movilidad de estudiantes a nivel nacional, permitir el

tránsito de los estudiantes entre modalidades y separar el bachillerato de las universidades, entre los principales aspectos a atender.

Pero fue hasta el 2007 cuando se realizaron acciones para atender la problemática de este nivel educativo, que se tenía pendiente desde el siglo pasado. Diversos estudios indican que esta misma problemática se presentó en diversos países del mundo, sobre todo en las naciones desarrolladas, pero habían sido atendidas desde hace más de tres décadas, por medio de reformas educativas centradas en el aprendizaje, buscando con ello mejorar la pertinencia, calidad y equidad de la oferta educativa.

El análisis de tales innovaciones se constituyó en un extenso cuerpo de conocimientos, evidencias y resultados que pusieron de manifiesto la presencia de importantes factores que gravitaban en el desarrollo efectivo de la educación media superior, entre los que se pueden destacar: la desigualdad de recursos; el débil liderazgo escolar; los contrastantes climas escolares; la prevalencia de modelos educativos poco flexibles y métodos educativos tradicionales entre los docentes; los marcados desniveles en el desarrollo profesional docente, y los manejos insuficientes e inadecuados de la tecnología. Todos ellos, factores que fueron tomados en cuenta en la reforma de la educación media superior en México.

De la consideración de estos elementos se desprendió la nueva propuesta curricular del bachillerato, la cual tenía como objeto la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad que es rasgo característico del sistema de educación media del país. Esta acción se realizó por medio de la ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007), en donde se indicaba a la Dirección General del Bachillerato como la encargada de conducir el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), así como la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Fue a partir del ciclo escolar 2009-2010 cuando se iniciaron los cambios establecidos por la RIEMS en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. Entre los principales cambios fueron: la adopción del Marco Curricular Común al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la implantación del perfil del docente y del directivo, así como la instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que pretendía el SNB.

De esta manera el recién creado Sistema Nacional del Bachillerato consideraba tres principios básicos y globales, siendo: El primero, el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, por medio del cual se buscaba asegurar que adquirieran un universo común de conocimientos, a través de que las instituciones de educación media superior impartieran un núcleo irreducible de conocimientos y destrezas, que todo bachiller debiera dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales, tales como: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal (SEMS, 2008).

Para poder llegar a cumplir este objetivo se elaboró un Marco Curricular Común (MCC) para ser impartido en todas las modalidades de educación media; el cual consideraba tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales, para así abarcar los tres núcleos de formación.

El segundo principio se relaciona a la pertinencia y relevancia de los planes de estudio, considerándose como relevancia de la oferta educativa, asegurar que los jóvenes aprendieran lo que conviene a ellos como personas y a la sociedad que les rodea.

El tercer principio se refirió al tránsito entre subsistemas y escuelas, consiste en abrir la posibilidad de un paso fluido entre subsistemas y escuelas, ello resultaba indispensable para combatir una de las causas de la alta deserción en la EMS.

La reforma del nivel medio superior dio como resultado la instauración del Sistema Nacional del Bachillerato, que se estructuró a partir de cuatro ejes. El primero, se refiere a la construcción de un MCC antes señalado con base en competencias. De esta manera el Marco Curricular Común articulaba los programas de distintas opciones de educación media superior en el país; por medio de abarcar una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo).

Se entiende por competencias del estudiante de acuerdo a la Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) los

... conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables en su formación que se despliegan y movilizan desde los distintos saberes; su dominio apunta a una autonomía creciente de los estudiantes tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación individual y social (p. 1-3).

En cambio, la OCDE (2001, cit. En SEP_SEMS, 2008) define:

“Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular” (p. 145).

El segundo eje, consideraba la definición y regulación de las opciones de oferta de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley General de Educación, es decir, ordenar y reconocer la diversidad de modalidades en lo que se llamó núcleos de formación (como ya se explicó en las páginas anteriores).

El tercer eje, tenía que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones. Finalmente, el cuarto eje reconoce la certificación complementaria del SNB, es decir, la expedición de un certificado único del nivel medio superior.

De esta manera se pueda dar cuenta que esta Reforma fue profunda y realizó cambios significativos, aun cuando quedó pendiente la recomendación relacionada a la separación del bachillerato de las universidades, aspecto que sin duda cambiaría sustancialmente la conformación de subsistema, ya que la mayor proporción de estudiantes cursan su bachillerato en escuelas adscritas a las universidades y es del tipo propedéutico.

Consecuencias de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en los profesores

Dado que el tema central del estudio es conocer el efecto que tuvo la RIEMS en la actividad docente de los profesores de las ciencias sociales. Es necesario señalar que se les consideró como los actores determinantes de la transformación de la educación media superior. En consecuencia, en dicha Reforma se precisó y reflexionó sobre el perfil y competencias que deben reunir los docentes y el papel que deben desempeñar.

De esta manera la RIEMS incluyó, entre otros, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PREFORDEMS), el cual tenía como objetivo primordial participar en la generación del perfil docente de la Educación Media Superior. Señala que el principal reto que se debe de atender, es el relacionado al desarrollo profesional de los docentes de la Educación Media Superior, desarrollo que debe ir orientado a reflexionar sobre la generación de competencias y habilidades específicas durante el progreso de los procesos de formación y capacitación, en virtud de que los nuevos programas del bachillerato están con base en competencias, situación que hace necesario que los profesores estén formados y capacitados bajo este nuevo enfoque curricular. El perfil docente que se propuso (SEMS, 2008):

[...] constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas. Dicho de otra manera, estas competencias formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente (p. 52).

Como se puede apreciar, esta Reforma Educativa definió cambios profundos tanto en el modelo curricular, como en el papel del docente, de los directores y la manera de realizar la gestión en las escuelas, lo que en su momento abrió oportunidades para avanzar en la consolidación de un sistema educativo organizado, con calidad, equidad, centrado en el aprendizaje y en el fortalecimiento permanente de las capacidades sociales, de acuerdo a lo señalado.

Formación y Práctica docente

En la actualidad la práctica docente y la formación del profesor presentan fortalezas, pero a la vez contradicciones, obstáculos y ciertas carencias que ponen en duda la valoración que se da a esta práctica, por lo que conocer más profundamente la opinión y la visión de los docentes sobre su formación, contribuye a aportar un mayor conocimiento en torno a esta problemática.

De acuerdo con Chehaybar (2006) la formación docente no es solo un proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional. La práctica docente a nivel medio superior es una actividad que se inserta en un determinado contexto social, económico, político y cultural. De acuerdo con los lineamientos del PREFORDEMS, el perfil de los académicos que cubrirían la planta docente señala:

1. Ser profesor adscrito a la IES que impartirá la maestría.
2. Contar con grado académico de maestría.
3. Demostrar experiencia profesional en la asignatura o módulo a impartir, mínima de tres años.
4. Contar experiencia en la impartición de programas de posgrado.
5. Tener experiencia en EMS.
6. Tener experiencia en educación a distancia mediante el uso de una plataforma tecnológica.
7. Contar con antecedentes académicos sobre formación basada en competencias.
8. Contar con experiencia en investigación, asesoría de tesis y/o publicaciones científicas.

Dentro de las características del perfil, como se puede observar, no solo se incluyen aspectos disciplinares, sino también se consideran otras capacidades, así como valores. Por su parte Alcántara y Zorrilla (2010) indican que los programas que en diversas instituciones alientan la capacitación de profesores de educación media, parecen tener poco impacto y se orientan a proporcionar estímulos a la carrera docente y a fortalecer su sistema de remuneración. En el diagnóstico realizado en 2001 se señala que muchas instituciones han optado por impulsar la obtención de un posgrado como calificación deseable para enseñar en el nivel medio superior.

El contexto vigente se hace necesario, a doce años de haber iniciado la Reforma del Sistema de Educación Media Superior en México, conocer la opinión de los profesores respecto al cambio en el currículo, la evaluación de su desempeño docente y la formación y capacitación recibida sobre todo porque esta Reforma ha quedado derogada a partir de mayo de 2019.

Objetivo General

Dado que se ignora si fueron atendidas o no las necesidades que demandó la implantación de la RIEMS, se pretende: Conocer la visión que tienen los profesores de nivel medio superior sobre el impacto en cuanto al nuevo currículo, a la evaluación de su desempeño docente y a la capacitación recibida.

Preguntas de investigación

Se tiene estimado responder los cuestionamientos relativos a:

¿Qué opinión tienen los profesores de bachillerato en relación al uso del Marco Curricular Común en el aula? y, ¿Cuál es su postura respecto a los procesos instrumentados para evaluar su desempeño docente?

Ante lo cual se plantea como hipótesis: Al conocer la opinión de los profesores de bachillerato sobre el impacto que ha tenido la RIEMS en su actividad y formación docente, se dispondrá de elementos para la valoración cualitativamente en qué medida las estrategias implementadas por las instancias gubernamentales fueron suficientes y adecuadas a sus necesidades.

Consideraciones Metodológicas

Se trata de una investigación tipo mixta (documental / campo, estudio de caso), alcance descriptivo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), por medio del cual se realizó un acercamiento con los profesores de bachillerato a fin de conocer su opinión respecto a la reforma de la EMS, caracterizando sus opiniones. El diseño fue no experimental y el enfoque triangular.

Dada la naturaleza de la investigación, no se pretende tener una muestra representativa de profesores de bachillerato de todas las escuelas del Estado de México ni de todas las entidades, sino se busca dar a conocer el muestreo de un grupo de profesores sobre su experiencia en el nivel medio superior. Lo que dará una perspectiva para poder hacer un planteamiento amplio en una etapa posterior.

Para la recolección de datos se elaboró una encuesta con 10 preguntas, ocho abiertas y dos preguntas cerradas, distribuidas en tres apartados: Formación y capacitación académica de los profesores (tres preguntas); Empleo de nuevo modelo educativo (MCC) en el aula (cuatro preguntas) y Evaluación de su desempeño docente (tres preguntas). El instrumento, una vez elaborado, fue validado por tres expertos en el tema de estudio, posteriormente se hizo la prueba piloto con un grupo de siete profesores del nivel medio superior que cursan la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, quienes realizaron la sugerencia de modificar tres preguntas.

Con la finalidad de facilitar su aplicación, la encuesta fue colocada en una plataforma electrónica, diseñada exprofeso, para con ello asegurar la cobertura y la obtención de la información de manera práctica, organizada, con mayor facilidad y rapidez, a la que se puede acceder con el empleo de otras técnicas metodológicas. Posteriormente, se llevó a cabo su análisis e interpretación por medio de matrices.

Participantes: Fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: docentes que impartieran clases a nivel bachillerato en el Estado de México; su interés por participar y con una antigüedad superior a 13 años, para garantizar que conocieran los cambios realizados en la implementación de la Reforma en 2007.

La población se conformó con profesores de educación media superior de tres Centros de Bachillerato Tecnológico (Centro de Bachillerato Tecnológico de Nextlalpan, Centro de Bachillerato Tecnológico “Jaime Keller Torres y Centro de Bachillerato Tecnológico No. 2 Bicentenario) ubicados en el Estado de México, que ofrecen educación de tipo bivalente y bajo modalidad escolarizada. Para la selección de las instituciones se tomó en cuenta que estuvieran ubicadas en el Estado de México, que su propuesta curricular estuviese en el contexto del Marco

Curricular Común (con base a competencias), que estuvieran insertas en el programa de evaluación docente.

Procedimiento: Se envió por medios electrónicos, una carta a los profesores invitándolos a participar en el estudio y con la liga correspondiente para poder tener acceso al cuestionario. Respecto al número de profesores que participaron, fue de 97. Ello dependió del interés de los mismos y que quisieran participar libremente, considerando además las características antes referidas. De esta manera el grupo de participantes fue heterogéneo, lo que proporcionó diferentes perspectivas del problema que se estudió.

Resultados:

Opiniones de los profesores de bachillerato respecto a la Reforma Integral de la Educación Media Superior

El muestreo arrojó las diversas asignaturas que imparten los profesores en bachillerato en ciencias sociales, como: Comprensión lectora, Gestión del conocimiento, Geografía, Medio ambiente, Antropología social, Sociología, Derecho, Convivencia, Paz y Ciudadanía. Otros datos que se obtuvieron refieren a que en promedio los profesores imparten clases en tres escuelas diferentes; el 58.3 % poseen estudios a nivel de licenciatura y 41.6 % con nivel de posgrado (preferentemente maestría y solo un profesor con grado de doctor).

Uso del Marco Curricular Común en las aulas por parte de los profesores de ciencias sociales

Uno de los propósitos de este trabajo fue conocer cómo ha impactado la RIEMS a los docentes que imparten clases en el bachillerato, por lo que se les preguntó si aplicaban diariamente en el aula el nuevo modelo educativo Marco Curricular Común (MCC).

La opinión de la mayoría de los profesores (76 %) fue en el sentido de que en las aulas no ponían en práctica el nuevo modelo educativo. Los motivos que señalaron fueron fundamentalmente el desconocimiento de cómo aplicarlo en el aula, aun cuando habían recibido diversos cursos, no les había quedado claro cómo operarlo en el salón de clases. Aunado a lo anterior, también manifestaron que gran parte de los contenidos de los nuevos temarios los desconocían, por lo que continuaban enseñando los temas anteriores (figura 1).

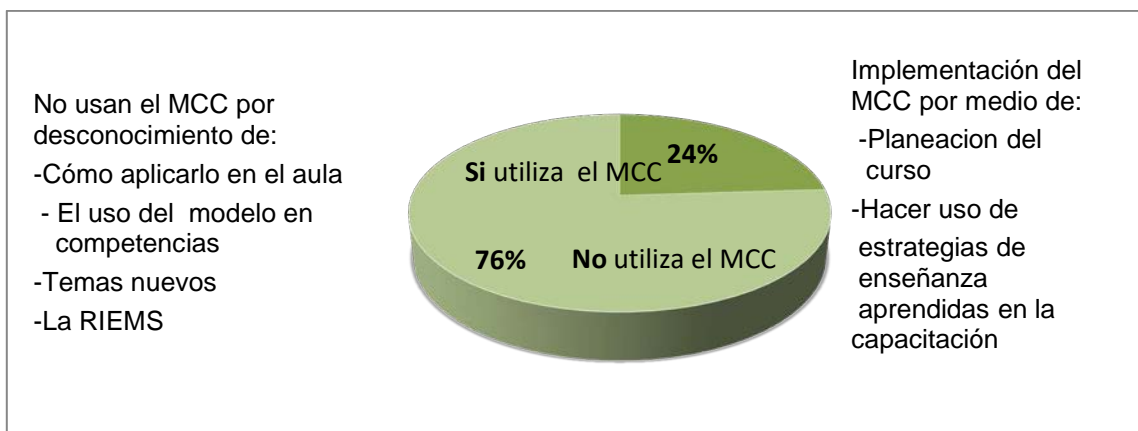


Figura1. Uso de Marco Curricular Común (MCC) en el aula

Así también, mencionaron que dada su reciente implementación no se habían familiarizado con el modelo basado en competencias, aun cuando la mayoría de los profesores tenían al menos 4 años de estar impartiendo clases bajo este nuevo enfoque curricular, el cual les parecía complejo de entender. Señalaron que les hacía falta información sobre características, operatividad y finalidad de la Reforma del Nivel Medio Superior, con dichas aseveraciones quedó de manifiesto que la mayoría de los profesores encuestados, tienen un total desconocimiento de la RIEMS y del MCC.

Una minoría de profesores (24 %) expresó que sí ponían en práctica el Marco Curricular Común en sus clases dentro del aula, puntualizando que lo realizaban a partir de la planeación del curso, en donde precisaban el uso de estrategias de enseñanza aprendidas durante la formación recibida, así como la forma de elaborar su planeación, con lo cual quedó de manifiesto que los cursos que recibieron, sí cumplieron su objetivo, solo que no en todos los profesores.

Solamente tres profesores indicaron que habían usado las nuevas estrategias de enseñanza frente a grupo, cuando participaban en las jornadas de acompañamiento, que son talleres de capacitación docente frente a grupo tutorados por un docente experto.

Sobre el cuestionamiento, si los cambios en el currículo del nivel medio superior habían sido acertados o no, opinaron en su totalidad que no fueron atinados, porque los contenidos carecen de contextualización de nivel medio superior, ya que hace falta incluir temáticas que son básicas y necesarias para el conocimiento de la disciplina, aspecto que pone de manifiesto, como se indicó arriba, que la gran mayoría de profesores carecen de claridad sobre el concepto y los tipos de competencias que se buscan desarrollar en sus estudiantes y continúan considerando temas en lugar de competencias.

También enfatizaron que los programas son amplios y carecen de continuidad y articulación entre los cursos -anteriores y posteriores-. Puntualizando que tampoco responden a las necesidades sociales, ni a las realidades de los alumnos.

Formación y capacitación académica recibida por los profesores de ciencias sociales

Se buscó conocer si los profesores en ciencias sociales habían recibido capacitación previa a la implantación del nuevo modelo curricular, en qué había consistido y si había cumplido o no con su propósito, así como conocer sus propuestas alternas. Las consideraciones recogidas de los profesores indican que sí recibieron de manera inicial la capacitación para conocer la Reforma Integral del Nivel Medio Superior, MCC, así como el papel que jugarían en la misma.

Hubo coincidencia en destacar que se cometió un gran error al no dar tiempo suficiente a los profesores para comprender y, en su caso, asimilar los cambios tanto de la Reforma como del nuevo currículo, en virtud de que ambos procesos fueron en paralelo, es decir, conforme se iba implementado la Reforma y el nuevo currículo, se les iba capacitando y además se les pedía a los profesores emplear en el aula dichos cambios.

De esta manera carecían de la posibilidad de reflexionar sobre lo aprendido y detenerse en comprender el nuevo modelo educativo; conocer y tener en cuenta los fundamentos que motivaron llevar a cabo la Reforma, así como los procedimientos y los mecanismos por medio de los cuales se estaba operando.

Un grupo de profesores (43 %) manifestaron que los cursos recibidos, les ayudaron a comprender el papel del docente en este nuevo modelo educativo, es decir, su nuevo papel como facilitador del conocimiento y guía para el alumno. Aunado al hecho de que les permitió aprender nuevas formas de enseñar y ponerlas en práctica en el aula, dado que la mayor parte de la capacitación fue por medio de talleres y jornadas de acompañamiento, donde expertos asistían a los profesores en la impartición de sus clases en el aula, capacitándolos en el diseño y aplicación de nuevas estrategias de enseñanza de manera directa y presencial. Para el resto de los profesores (57 %) la capacitación recibida, no cumplió con esta función.

De lo que se desprende que la capacitación y formación dirigida a los profesores de bachillerato, sí estaba orientada para su aplicación en el salón de clase, pero quizá hizo falta un poco de mayor interés por parte de los docentes e instancias del gobierno para lograrlo. Existió controversia entre los profesores encuestados con relación al tipo de capacitación, en el sentido de que una parte, la mayoría (64.8 %) de ellos consideraron que era más adecuado que los cursos fuesen en línea, contrario a otro grupo de docentes que indicaron su preferencia por los presenciales (35.2 %).

Se observó inconsistencia entre los profesores, en señalar que han sido “buenos” los cursos del PREFORDEMS y de COSDAC, aun cuando la mayoría puntualizó que los ofrecidos por las autoridades para capacitar y formar a los profesores en el marco de la Reforma Integral del Nivel Medio Superior, habían sido muy básicos e insuficientes, de ahí que no queda claro si fueron buenos, pero básicos o buenos, pero insuficientes.

Respecto a las necesidades que no fueron atendidas por medio de los programas de formación y capacitación diseñados para ello, los profesores encuestados manifestaron: la necesidad de abordar los contenidos de los programas de estudio que vayan orientados a reflexionar sobre la generación de competencias (genéricas, disciplinares y profesionales) y habilidades específicas, para con ello estar en posibilidades de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes y además se adecuen al nuevo modelo educativo (figura 2).

Los docentes propusieron la impartición de cursos enfocados al uso de tecnologías, para que de esta manera puedan como docentes ofrecer opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje, dentro de un marco de integración curricular que potenciara los beneficios de la diversidad. Expresaron la necesidad de que se les forme en el diseño de estrategias didácticas (acordes a cada asignatura). Como cursos de evaluación educativa, pero enfocados directamente a valorar a partir de las estrategias didácticas empleadas en los cursos.

Manifestaron la escasa contextualización de la reforma educativa del nivel medio superior con respecto a los otros niveles educativos con los que se relaciona, es decir, con el básico y superior, indicando que continúa estando aislado este nivel educativo del resto del sistema.

Indican, por otra parte, la necesidad de enseñar a realizar la planeación educativa conforme lo demanda la propia Reforma para que les sea funcional, puntualizando que se consideren cursos de planeación avocados directamente a planear su clase diaria, por curso o semestre, eliminando los cursos de planeación tradicional.

Otra necesidad que marcaron refiere al hecho de ampliar la difusión de cursos, considerando para ello, mayor tiempo entre la difusión y su impartición para que les dé tiempo de organizar sus actividades y poder tomarlos. Aunado al hecho de que se acepte a un mayor número de profesores. Por otro lado, indicaron la conveniencia de incluir el entorno psicológico de los estudiantes de este nivel educativo en el marco de la Reforma, considerando la importancia para saber orientar a los estudiantes en las sesiones de tutoría.

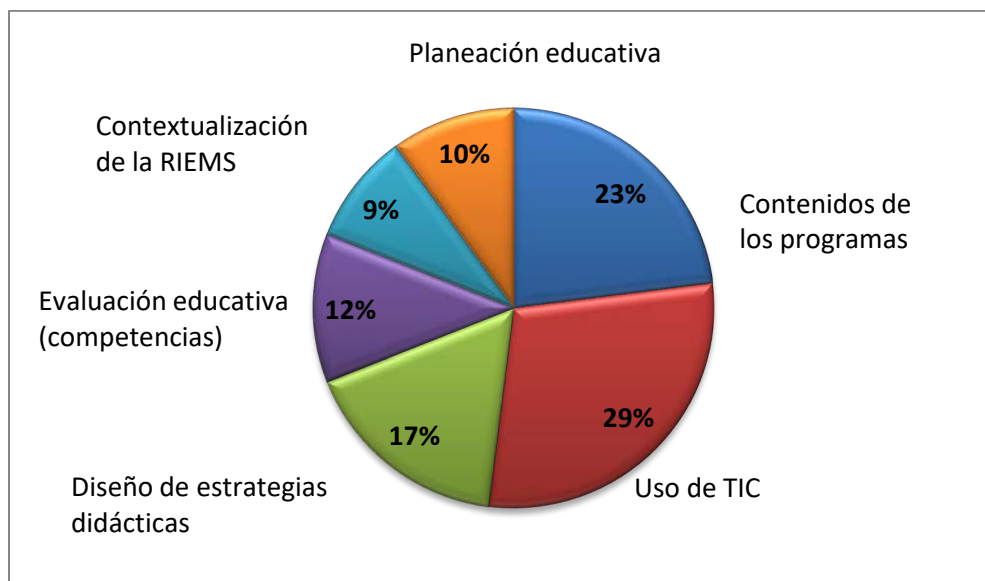


Figura 2. Sugerencias de capacitación propuestas por profesores de ciencias sociales

Hicieron sugerencias sobre el tipo y las características de los cursos que les gustaría tomar, sobresaliendo su interés por la impartición de talleres presenciales, que sean dados por expertos tanto en el ámbito pedagógico como en la disciplina, que además integren actividades prácticas en el aula frente a grupos de estudiantes y que sean gratuitos. Otros profesores manifestaron que los cursos de capacitación deberían de ser en línea, gratuitos y abiertos para que el docente los cursara de acuerdo a sus posibilidades.

Evaluación de los profesores de ciencias sociales

Se tenía mayor interés en conocer la opinión de los profesores de bachillerato sobre la evaluación a la que se habían sometido a partir de la Reforma del subsistema de educación media superior, sobre todo por ser este el motivo que causó quejas e inconformidades por parte de los profesores. Formulándose algunas preguntas, para con ello tener evidencias del impacto de los procesos de evaluación a partir de RIEMS.

Algunos de los profesores (34.7 %) encuestados puntualizaron que la evaluación realizada a partir de la Reforma del bachillerato es mejor que las llevadas a cabo anteriormente, porque se enmarca en el modelo con base en competencias, sus características, al proceso de planeación de la didáctica educativa y sus objetivos. Es decir, está en el contexto de la RIEMS y del MCC que conocieron durante la formación y capacitación recibida.

En cambio, los que están en desacuerdo (65.3 %) argumentaron que se deben evaluar únicamente conocimientos disciplinares, que los exámenes deben estar acordes al área de conocimientos de las asignaturas que imparte el profesor. Además de indicar, que los exámenes estaban mal estructurados, los reactivos eran confusos y no eran impresos los exámenes, lo que dificultaba su realización.

Respecto a los incentivos producto de la evaluación, en opinión de casi la totalidad (92 %) de los profesores de las ciencias sociales, los estímulos otorgados por obtener buenas evaluaciones fueron insuficientes, aduciendo que estos deben ser permanentes y no se deben de determinen de acuerdo con periodos de evaluación. Consideraron necesario, se estudie la posibilidad de que los incentivos sean uniformes para todos los profesores.

Aunado a lo anterior, manifestaron que el tiempo que invierten en capacitarse para la evaluación es amplio y los montos económicos que reciben son reducidos. Así también, indicaron estar en desacuerdo con que se privilegien las habilidades docentes en lugar de los conocimientos disciplinares en su evaluación.

Respecto a los incentivos que proponen para los profesores a partir de la evaluación, refieren en primera instancia a que se les ayude a capacitarse por medio de la impartición de cursos, pero que estos sean financiados, o bien, se autoricen becas a los profesores. Un segundo incentivo que plantean, refiere al hecho de que se les incremente la carga horaria; en tercer lugar, se considere la posibilidad de dar estímulos adicionales por antigüedad y experiencia docente (figura 3).

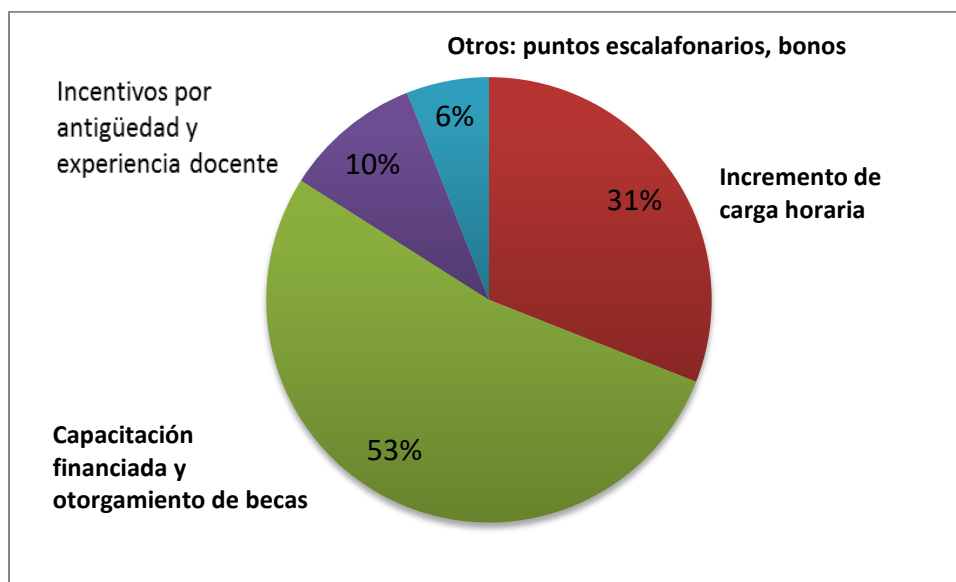


Figura 3. Incentivos propuestos por profesores de ciencias sociales

Discusión

Durante el desarrollo del trabajo, se encontraron algunas incongruencias respecto a la respuesta de los profesores, ya que en ocasiones opinaban positivamente sobre un aspecto o tema y, posteriormente, emitían opinión contraria cuando se abordaba nuevamente, en otra pregunta.

Como fue en el caso del empleo de la planeación del curso y clase en el aula en el contexto del Marco Curricular Común, los mismos profesores señalan que tienen la obligación de realizar una planeación al inicio de curso, en la cual deben incluir las

técnicas de enseñanza, así como los medios de evaluación enmarcados en modelo de competencias académicas, pero al parecer, sí efectúan la planeación, pero sin tomar en cuenta los lineamientos indicados en el MCC.

De esta manera se deduce que no se tiene claridad en la importancia de realizar la planeación bajo el nuevo enfoque curricular, donde deben incluir las técnicas didácticas a emplear. Ello quizá es debido a que se entrega dicha planeación, pero al parecer no es revisada y menos aprobada por ningún cuerpo académico, situación que en nada garantiza que se realice de manera que lo pide el enfoque por competencias.

Otra prueba que pone de manifiesto la poca claridad que tienen los profesores sobre el modelo educativo con base a competencias, refiere al hecho de señalar que desconocen parte de los contenidos disciplinares, porque esperan ver contenidos de manera tradicional y en el caso del modelo por competencias estos están orientados a conocimientos (inter y transdisciplinarios), habilidades, actitudes y valores y no meramente a temarios como están acostumbrados, sino que estos se despliegan y movilizan desde los distintos saberes.

También, es necesario conocer bajo qué argumentos señalan los profesores que faltan temas en los contenidos de las asignaturas y que estos son indispensables en su formación, lo cual conlleva a considerar que prevalezca en ellos la idea de impartir cursos con más contenidos disciplinares, pero entonces no toman la premisa de enseñar a pensar y que la formación de los estudiantes, por medio de competencias, se despliegan y movilizan desde los distintos saberes y que su dominio apunta a una autonomía creciente de los estudiantes en el ámbito del aprendizaje, conforme lo señala la definición de competencia. Denotándose contradicción al mismo tiempo, ya que manifestaron que los cursos son extensos para la disponibilidad de horas.

Con lo anterior quedó demostrado que la gran mayoría de los profesores aún no están formados y capacitados bajo este nuevo enfoque curricular de competencias, por lo que no pueden desempeñar sus tareas de manera correcta y eficiente, dado que carecen de las habilidades específicas para ello. En parte quizá porque no han querido adquirirlas o también no lo lograron a través de la formación que se les proporcionó.

Las causas indicadas por los profesores que les impidieron implementar en el aula el MCC, fueron el desconocimiento del modelo, su complejidad y el poco tiempo de implantación, razones que denotan, por una parte, falta de interés de los profesores para conocerlo y querer incorporarse al proceso de actualización y modificación del subsistema medio superior, en virtud de que la mayoría de los profesores tenían en promedio 6 cursos de capacitación sobre el modelo y, al menos, 4 años de permanencia en el mismo, aunado al hecho de que ya habían transcurrido diez años de su implantación y habían experimentado su aplicación, al menos, en las jornadas de acompañamiento.

Por lo antes señalado se debió haber favorecido la comprensión en lo mínimo de la RIEMS y del MCC, situación que no sucedió y que ello se debió en gran parte por la renuencia y resistencia de los docentes. Se objetó por parte de los profesores que por la falta de capacitación, se aplica de manera incorrecta el modelo en las aulas y, por consiguiente, el cambio que se esperaba lograr en la enseñanza de los estudiantes aún no se ha podido alcanzar, lo cual conduce al deterioro de la educación media superior, porque los objetivos son ideales y no realistas. Aun cuando es necesario precisar que una mínima parte de los profesores, sí empleaban el MCC de manera cotidiana en el aula a partir de la formación recibida en los cursos.

En la Reforma a los profesores se les considera como los actores determinantes de la transformación de la educación media superior, motivo por el cual se incluyó, entre otros, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PREFORDEMS), el cual tenía como objetivo primordial participar en la generación del perfil docente de la Educación Media Superior, con base a la opinión de los profesores, se deduce que fueron muy pocos los que comprendieron cuál era su papel dentro de la Reforma y lo asumieron, pero la gran mayoría no se adjudicó su nuevo rol, así como tampoco quisieron ser parte de la misma.

Solo un grupo reducido de profesores se comprometieron y con base en la capacitación recibida pudieron impartir su docencia bajo el nuevo modelo, aun cuando se requiere precisar que en su mayoría tenían una formación académica superior, es decir, contaban con estudios de maestría o doctorado (un profesor).

Sin duda, la mayoría de profesores destacaron como aspecto positivo de la formación y capacitación recibida por el gobierno mexicano, el haber sido en forma de talleres y jornadas de acompañamiento, lo que les permitió poner en práctica lo aprendido frente a grupo.

Con lo anterior, quedó demostrado que se logró cumplir el objetivo de capacitar a los profesores sobre el nuevo modelo educativo enmarcado en la Reforma del Nivel Medio Superior, pero el reto contravenido refiere que los docentes no lograron usarla en su práctica educativa, lo que lleva a considerar que evidentemente, la reflexión sobre la práctica no solo ayuda a construir conocimientos, sino a guiar el proceso de formación de los docentes, pero para esto es indispensable que asuman el compromiso de reflexionar y cuestionar su quehacer profesional, situación que no fue asumida por la mayoría de los profesores encuestados.

Se atendió la petición hecha por los profesores en relación con que se les formara sobre aspectos psicológicos, ya que en la revisión que se llevó a cabo se incluyó el entorno psicológico de los estudiantes del bachillerato al considerar un nuevo tipo de competencias: las habilidades socioemocionales, atendiendo de esta manera la petición de parte de los profesores, en el sentido de que se les capacitara en conocer a los estudiantes de bachillerato para con ello comprender el comportamiento de los jóvenes y mejorar su docencia, dado que poseen características propias de su edad, que dificultan el trabajo del docente en el aula.

Conclusiones

Los profesores de bachillerato, en su gran mayoría, no aplican en el aula el nuevo modelo educativo con base a competencias, es decir, no permeó de manera vigorosa y eficiente el nuevo modelo entre los profesores, después de sus doce años de implementación.

Los profesores que de manera habitual emplean en el aula el MCC se caracterizaron por ser docentes que asistieron a los cursos de capacitación y formación, pero además, se trataba de profesores que tenían estudios de maestría y además de ser los más jóvenes, cubrieron en parte con el perfil señalado en los lineamientos del PREFORDEMS.

Este trabajo corrobora que para el caso de la población estudiada de profesores de ciencias sociales, continúan impartiendo sus clase sin hacer uso de nuevas estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias ya sean genéricas, disciplinares y profesionales. Es evidente por los comentarios de los profesores que no les quedó claro el modelo con base a competencias académicas, pues cuestionan los contenidos de los programas de estudio, buscando que estos no cambien.

Los planes y programas adecuados al contexto de la RIEMS desde el punto de vista de algunos docentes, dejaban de lado varios de los aprendizajes que se requieren para afrontar exámenes de admisión a instituciones públicas de educación superior, teniendo como consecuencia que se incluyeran a discreción del profesor temas que consideraba importantes y dejar de lado los no importantes. Probablemente el conflicto más significativo del principio de relevancia consiste en la inadecuada interpretación de los contenidos y, por tanto, planificaciones de clase de enseñanza tradicional con algunos tintes de construcción de competencias, que eran imposibles desarrollar por el enfoque mismo de la sesión, provocando que el propósito de la RIEMS se viera muy limitado en su logro.

Existe un absoluto rechazo a ser evaluados. Para los profesores la evaluación fue equivocada, porque se valoran aspectos sobre didáctica (estrategias, técnicas, material educativo), planeación y evaluación educativa. Esta debe enfocarse a conocimientos de su disciplina únicamente.

En relación con los incentivos otorgados a los profesores, plantean que deben ser permanentes y que se les otorgue incremento de carga horaria a partir de una buena evaluación. Aquí nos cuestionamos, cómo se les puede otorgar dichos beneficios si de inicio se niegan a ser evaluados, se debe de entender la condicionante de que si les conviene los resultados de la evaluación, la aceptan.

Este trabajo confirma que la formación y capacitación cumplió de manera básica los objetivos planteados para ello, pero entonces, si se cumplieron los propósitos queda la duda del porqué los docentes no las usaron en el aula. Lo anterior quizá sea debido a la falta de interés de los profesores por incorporarse a la reforma educativa y continuar en su confort.

Con base a los datos obtenidos, se infiere que una alta proporción de los docentes no cumplen con el perfil deseable de un profesor de educación media superior marcado en la RIEMS, en relación con tres de las cinco características indicadas, siendo estas: contar con formación pedagógica y metodológica; tener vocación docente y de servicio; participar activamente en el trabajo de las academias y contribuir de manera proactiva con las reformas e innovaciones del nivel y de la escuela.

Se denotó gran desconocimiento de estrategias didácticas de parte de los profesores, situación contraria a lo que uno esperaría en el sentido de que un docente comprometido, debe de conocer, aplicar formas adecuadas de enseñanza para los estudiantes y los medios propicios para que ellos aprendan, que estas deben estar acordes al modelo y al contexto educativo en el que se encuentren, claro sin olvidar la parte disciplinaria. No vale tener amplios conocimientos sobre su materia si no saben transmitirlos a sus estudiantes.

Evidentemente hace falta que los profesores reflexionen sobre su práctica docente, ya que con ello se ayuda a construir conocimientos, a guiar su propio proceso de formación, pero para esto es indispensable que asuman el compromiso de reflexionar y cuestionar su quehacer profesional.

El último de los principios de la RIEMS, relativo al tránsito entre subsistemas y escuelas, su relevancia está implícita en favorecer la permanencia de los estudiantes en este nivel, que el cambio de domicilio o por razones personales para dejar un sistema o escuela no sean la causa del abandono escolar, sino la certeza de concluir sus estudios en cualquier institución y su alcance; la integración de sistemas, subsistemas y modalidades favoreció a los alumnos del nivel medio superior.

Sin embargo, este principio fue poco usado, quizá por el desconocimiento de los alumnos o bien porque las autoridades estatales y federales no implementaron las medidas conducentes para ello, teniendo como consecuencia el bajo reconocimiento a estudios parciales de los estudiantes que solicitaban cambio entre instituciones, teniendo que repetir semestres completos o bien perder un año para reincorporarse a la escuela, provocando la deserción y no la reinserción escolar, y con ello tampoco se cumple el propósito de la reforma en este aspecto.

De esta manera se pudo conocer de manera directa la opinión en relación con el uso del Marco Curricular Común y su postura a que sea evaluado su desempeño docente, identificando en qué medida las estrategias implementadas por el gobierno mexicano sirvieron. En relación al efecto de la RIEMS en el quehacer de los docentes de las ciencias sociales, quedó claro el poco avance logrado a doce años de haberse originado los cambios.

Con respecto a que se espera en el futuro es necesario precisar que con la nueva reforma educativa aprobada en 2019, se pronostican cambios significativos nuevamente, en virtud de que los profesores ya no van a ser evaluados, de que hay

un nuevo modelo educativo, del cual se desconocen sus fundamentos y características, pero que sin duda modificarán el entorno de la práctica docente y en consecuencia el papel del profesor. Estamos en un escenario de cambio y los datos encontrados se pueden modificar en un futuro próximo, para bien o para mal, por lo que, lo único que queda es esperar para conocerlos.

Referencias

- Alcántara A. y Juan Fidel Zorrilla. (2010). *Globalización y educación media superior en México En busca de la pertinencia curricular*. Perfiles Educativos. Vol. XXXII, Núm. 127, 2010. IISUE-UNAM
- ANUIES. (2005). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Calcines P. María A., Rodríguez Pulido J. y Alemán Falcón J. A. (2017). *El enfoque competencial educativo en el contexto europeo*. El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, 26 (2017), pp. 62-76 Print ISSN: 0213-0610 –e ISSN: 2386-3374.
- Chan María Elena. (2013). *La formación por competencias en el nivel educativo medio superior: la sinergia posible*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Chan.-La-formacion-por-competencias-en-el-nivel-educ>
- Cheybar, E. y Kuri. (2006). *La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente*. Revista Latinoamericana. Vol. XXXVI, pp. 3-4.
- EURIDYCE (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, EURIDYCE. La Red Europea de Información en Educación, p. 21,
- García Benilde, J. L., Luna, E. y Rueda, M. (2008). *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008. Número 3, (Vol.1), (e).
- Hernández-Sampieri R. y Mendoza Torres C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2004). *Completing the Foundation for Lifelong Learning - An OECD Survey of Upper Secondary Schools*. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/Educacion%20Media%20Superior.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2013). *Panorama de la educación 2013*. México. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20%28ESP%29.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*. México: Secretaría de Educación Pública-DGPPYEE.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *¿Qué es la SEMS?*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2012. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaria de Educación Pública Secretaria de Educación pública (SEP). (2008). Acuerdos 442, 444, 445 y 447 Diario Oficial. México: Secretaria de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la educación media superior*, Subsecretaria de Educación Media Superior. México: Subsecretaria de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior*. Subsecretaría de educación Media Superior. México: Subsecretaria de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Reforma Integral de Educación Media Superior en México*, Subsecretaria de Educación Media Superior, México: Subsecretaria de Educación Media Superior.